

UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## Préalables à l'ingénierie de formation

Sandra Enlart  
Stéphane Jacquemet

Carnets des sciences de l'éducation  
2<sup>e</sup> édition  
2014



PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

**Table des matières**

<b>Introduction</b>	<b>5</b>
<b>I. La sociologie des organisations</b>	<b>9</b>
A. Le point sur le sujet	9
B. Exemples et questions pratiques : l'analyse stratégique	20
C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique	25
Compléments sur la notion « d'entreprise »	27
Bibliographie	35
<b>II. L'organisation du travail</b>	<b>37</b>
A. Le point sur le sujet	37
B. Exemples et questions pratiques : autonomie, ergonomie et efficacité	45

C.	Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique	51
	Bibliographie	57
<b>III.</b>	<b>La gestion de projet</b>	<b>59</b>
A.	Le point sur le sujet	59
B.	Exemples et questions pratiques : l'innovation et la qualité	71
C.	Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique	74
	Bibliographie	77
<b>IV.</b>	<b>La gestion des ressources humaines (GRH)</b>	<b>79</b>
A.	Le point sur le sujet	79
B.	Exemples et questions pratiques	85
C.	Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique	92
	Bibliographie	95
<b>V.</b>	<b>L'approche compétences et les référentiels en GRH</b>	<b>97</b>
A.	Le point sur le sujet	97
B.	Exemples et questions pratiques : les référentiels de compétences	120
C.	Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique	126
	Bibliographie	128

## INTRODUCTION

Que faut-il savoir avant d'aborder l'ingénierie et la conception pédagogique ?

Quels sont les savoirs qui soutiennent, sous-tendent, supportent les pratiques d'ingénierie ? L'objet de ce *Carnet* est de faire le tour des éléments conceptuels dont nous avons besoin pour travailler sur l'ingénierie et sur la conception de formation.

Précisons tout d'abord la manière dont nous définissons l'ingénierie et la conception ; explicitons aussi les rapports qui existent entre les deux.

L'ingénierie est l'ensemble des actions qui permettent de préparer, de mettre en œuvre, de piloter et d'évaluer les dispositifs et actions de formation nécessaires à l'entreprise.

La conception est un sous-projet de ce projet : elle concerne la réponse pédagogique, depuis le dispositif jusqu'aux séquences pédagogiques, qui sera élaborée pour résoudre la question de formation qui est posée. Il

est clair que cette réponse ne se confond pas avec la gestion du projet dans son ensemble.

Le propos de ce *Carnet* n'est pas de traiter directement de l'ingénierie ou de la conception. Il est plutôt de faire le point sur un certain nombre d'éléments qui doivent être connus en pratique d'ingénierie. Comment en effet penser la gestion de projet dans une organisation si l'on ne sait pas ce qu'est une entreprise ? Comment organiser l'action si l'on n'a aucune idée des jeux d'acteurs qui structurent le champ professionnel ? Comment imaginer des réponses pédagogiques si l'on ne prend pas en compte ce qui conditionne l'apprentissage dans les entreprises ? Comment même entrer en matière sur des contenus comme le management, la délégation, l'organisation du travail si l'on ignore tout de ce qu'il y a derrière les mots.

Ainsi, ce *Carnet* se centrera sur les **préalables** qui sont indispensables pour comprendre les thèmes propres aux métiers de la formation dans les entreprises.

Nous avons repéré cinq sujets clés qui eux-mêmes feront l'objet d'un certain nombre de développements à la fois théoriques et pratiques :

1. la sociologie des organisations avec, en complément, une présentation de l'entreprise ;
2. l'organisation du travail ;
3. la gestion de projet ;
4. la gestion des ressources humaines ;

5. l'approche compétences et les référentiels en GRH.

Chacun de ces thèmes sera traité à partir de trois angles complémentaires :

- A. apports théoriques ou « le point sur le sujet » ;
- B. exemples et questions pratiques ;
- C. liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique.

En effet, rappelons-le encore une fois : il ne s'agira ici ni d'un développement complet sur les thèmes évoqués, ni d'un développement sur les questions pédagogiques mais bien d'éléments permettant d'aborder plus facilement ensuite les réflexions sur les aspects d'ingénierie et de conception pédagogique. C'est donc un point de vue très ciblé qui a déterminé cet ouvrage.



## CHAPITRE 1

### LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS

#### **A. Le point sur le sujet**

Qu'est-ce qu'une organisation ? Impossible de parler de formation dans les entreprises sans s'être posé cette question au préalable. En effet, la formation est affaire tout autant d'apprenant et de contenu que de contexte. Alors, finalement qu'est-ce qu'une organisation ? Comment la sociologie aborde-t-elle le sujet ? Nous voudrions aborder cette question à l'aide de trois auteurs clés : Mintzberg, Scott et Morgan. Dans les trois cas, il s'agit de décrire l'organisation. Mais les auteurs que nous avons choisis n'abordent pas le problème de la même manière : Mintzberg est vraiment sur l'objet « organisation ». Il en décrit les composantes et ce qui fait tenir ces éléments ensemble. Scott « organise » l'histoire des théories à partir de deux critères. Morgan, enfin, montre que les regards portés sur l'organisation peuvent être bien différents.

Mintzberg explique ce qu'est une organisation au

travers d'un exemple très simple : il nous présente madame Raku qui fait de la poterie dans son atelier installé dans sa cave. La poterie suppose de maîtriser certaines activités : préparation de l'argile, modelage, finition, vernissage, cuisson au four. Dans un premier temps, madame Raku réalise tout elle-même mais le succès venant, elle est vite dépassée. Elle fait alors appel à sa voisine, madame Bisque, à qui elle apprend la préparation de l'argile et le vernissage. Madame Raku continue à se charger du reste. La bonne entente entre ces deux amies permet de régler de manière informelle tous les petits problèmes. Mais les commandes affluent et il faut embaucher d'avantage. Madame Raku se tourne alors vers l'école de poterie et embauche progressivement cinq professionnels qui assureront le modelage. Comme elles sortent de l'école, ces personnes sont tout de suite opérationnelles. Tout cela fonctionne vite et bien : à sept on peut se parler en direct. Néanmoins, des problèmes de coordination commencent à apparaître : erreurs ici et là, incompréhensions, mauvaise organisation du travail. De plus, madame Raku commence à passer beaucoup de temps avec les clients. Bref, elle nomme madame Bisque « responsable de l'atelier », chargée de la supervision et de la coordination du travail. L'entreprise grandi rapidement et il faut ainsi l'organiser en quatre lignes de produits afin que chaque opérateur suive des normes précises à un rythme déterminé. Mintzberg continue l'histoire de madame Raku jusqu'à la multinationale mais nous nous arrêterons là car les points clés ont déjà

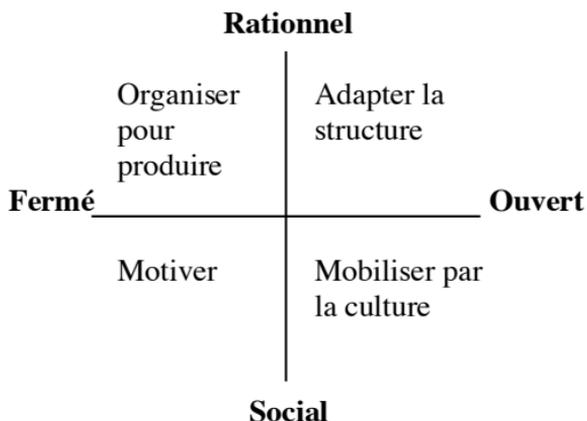
été exposés.

Une organisation répond à deux exigences : diviser et coordonner le travail. C'est la raison pour laquelle tant que madame Raku travaille seule, on ne parle pas d'organisation. Mais à partir du moment où madame Bisque apparaît, le travail est divisé même si les mécanismes de coordination restent informels. Dès l'embauche des professionnels sortis de l'école, il faut ajouter à la division des tâches leur coordination. On peut alors pleinement parler d'organisation et de ses différents mécanismes de coordination.

Ces mécanismes sont au nombre de cinq : l'ajustement mutuel, la supervision directe, la standardisation des procédures, la standardisation des produits ou la standardisation des qualifications. Ces mécanismes maintiennent ensemble les cinq parties de l'organisation : le sommet hiérarchique, le centre opérationnel, la ligne hiérarchique, la technostructure et les fonctions de support logistique.

Scott sera l'auteur que nous retiendrons pour sa vision de l'histoire des théories organisationnelles. Pour Scott, deux questions en rapport avec *la conception de l'organisation* sont déterminantes : l'organisation est-elle un système ouvert ou fermé ? L'organisation a-t-elle un fonctionnement « rationnel » ou « social » ? En fonction des réponses apportées à ces deux questions, quatre types de modèle organisationnel apparaissent au travers

de ce que l'on nomme « la grille de Scott » (1981)<sup>1</sup> :



- l'organisation comme système fermé et rationnel ;
- l'organisation comme système fermé et social ;
- l'organisation comme système rationnel et ouvert ;
- l'organisation comme système social et ouvert.

*L'organisation vue comme un système fermé et rationnel* ressemble étrangement à un individu qui penserait de manière logique et objective. Le monde extérieur n'ayant pas grande importance puisque l'organisation est un système clos sur lui-même, la rationalité peut s'exercer à plein. Il s'agit de définir le « meilleur » modèle universel et de penser l'organisation sur le même

---

<sup>1</sup> Scott, W. R. (1981). *Organizations : rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

mode. Ce sera l'œuvre des précurseurs qu'ont été Weber et son modèle bureaucratique, Fayol et son « administration générale », Taylor et l'organisation scientifique du travail. Les maîtres-mots du management sont ici « organiser et commander ». De ce point de vue, l'Organisation Scientifique du Travail (OST) est sans doute le modèle le plus poussé. La révolution taylorienne tient essentiellement à la coupure exercée entre conception et production des tâches : la fameuse division verticale du travail. Ceux qui « pensent » le travail, les ingénieurs de méthodes, tirent leur légitimité de leur approche scientifique et ont autorité pour décrire de manière minutieuse ce que ceux qui produisent devront faire. Reste à le faire respecter grâce à une hiérarchie de terrain, distincte des ingénieurs, au contraire de Fayol pour qui tout repose sur la ligne hiérarchique unique et directe. Si on a beaucoup retenu de Taylor l'extrême division horizontale du travail, le « travail en miettes », le chronomètre et le travail à la chaîne, il faut insister sur le fait que c'est surtout la perte de la dimension de conception qui contribuera à construire les « temps modernes ». C'est aussi ce qui évitera le freinage dans les ateliers puisque du même coup, les ouvriers professionnels perdent le pouvoir lié à leur expertise.

*L'organisation vue comme un système fermé et social* est née de l'« effet Hawthorne ». Il s'agit d'une expérience menée par Elton Mayo entre 1924 et 1927 pour la Western Electric dans ses usines (29'000 personnes) de la banlieue de Chicago. Mayo cherche à améliorer les

conditions de travail et, en particulier, s'intéresse à l'impact de l'éclairage sur la productivité des ouvrières. On isole donc deux groupes d'ouvrières, le premier (le groupe expérimental) pour lequel on décide d'améliorer l'éclairage, l'autre (le groupe contrôle) où l'on ne change rien. Un premier résultat surprenant fut que la productivité augmenta dans les deux groupes – ce qui était normalement attendu dans le premier groupe mais très étrange pour le second. Deuxième résultat qui est à proprement parlé le déclencheur des études suivantes : à un moment donné, alors que l'on baisse l'éclairage du groupe expérimental, la productivité a continué à augmenter ! Il était clair qu'une autre chose influait sur la productivité que la qualité de l'éclairage.

Alors, pendant un an, un groupe d'ouvrières fut isolé dans une « test room » pour passer en revue tous les facteurs pour pouvaient avoir une influence sur la productivité : salaire, pauses, horaires, etc. Or, à chaque changement, et quel que soit le sens de celui-ci, la productivité augmentait (+ 20% en un an). Finalement, deux facteurs ont joué un rôle majeur : le fait que les ouvrières étaient objet d'observation, que l'on s'intéressait à elles et qu'elles étaient valorisées ; le fait aussi qu'elles cherchaient à « faire plaisir » aux chercheurs<sup>2</sup>. Un second mécanisme tient à la « découverte » de l'importance du

---

<sup>2</sup> Cet effet a été largement confirmé par d'autres études mais il a également été montré qu'il ne dure pas forcément aussi longtemps qu'à Hawthorne.

petit groupe (Lewin, Moreno) et son influence sur le comportement et la productivité de chacune au travers des normes informelles de production. On travailla aussi sur l'influence des relations hiérarchiques de proximité, la capacité d'auto-organisation de l'équipe, le besoin d'une fonction d'écoute et d'accompagnement, etc.

À la suite de l'effet Hawthorne, les recherches sur la motivation et la satisfaction au travail occupèrent le devant de la scène. On avait découvert que l'organisation n'est pas seulement un lieu fermé et rationnel qu'il faut organiser scientifiquement mais que la dimension humaines – sociale, dira Scott – y est fondamentale si l'on veut produire efficacement. Maslow (1954) et sa pyramide des besoins, Herzberg (1959, 1966) et sa théorie des deux facteurs, Mac Gregor et ses théories X et Y (1960) sont parmi les auteurs-clé qu'il faut connaître car même si cette école des relations humaines a été largement critiquée, elle reste une référence dominante dans le monde managérial.

Pour Scott, la troisième case (*l'organisation comme système rationnel et ouvert*) correspond à un retour à une vision rationnelle de l'organisation. Un certain nombre de recherches et d'auteurs vont mettre en avant l'importance des facteurs qui conditionnent le choix d'un « bon modèle » organisationnel. La grande découverte consiste à voir l'organisation comme un système résolument ouvert et déterminé par son contexte. La contingence devient un maître mot. Le modèle qui fonctionnait dans telle industrie à telle époque ne sera pas efficace

dans un autre contexte. Symboliquement, on peut accrocher cette vision à la concurrence acharnée qui opposa Ford (la même voiture pour tout le monde) à General Motors (GM), agglomérat constitué de fusions, acquisitions diverses et variées de petites entreprises chacune relativement locale. GM prône autant de modèles que de types de clients et vint finalement à bout de l'historique Ford. Il faut aussi citer les travaux de Lawrence et Lorsch au titre évocateur « Adapter les structures de l'entreprise » et qui comparent les meilleures entreprises de la chimie avec celles qui ont montré qu'elles n'avaient pas fait les mêmes choix organisationnels. Ce courant s'appuie sur de très nombreuses recherches cherchant à identifier les facteurs sur lesquels on pourra appuyer les choix de manière rationnelle : type de production, âge et taille de l'entreprise, type de clientèle, etc. (Perrow, Peters, Drucker, Mintzberg, etc.). C'est aussi l'émergence d'un modèle gestionnaire qui donnera le pouvoir aux financiers et aux technocrates capables d'analyser les différents facteurs sur la base de modèles précis, et donc capables aussi de contrôler et décider sur des bases rationnelles.

Mais, pour Scott, un dernier courant apparaît en réaction à cette toute puissance gestionnaire (*l'organisation comme système social et ouvert*). Ici, le « choc » viendra de la comparaison entre les USA et le Japon. Comment se fait-il que ce petit pays, le Japon, sans matière première, perdant de la dernière guerre, ait des résultats économiques aussi menaçants ? La réponse tient en un

mot : la culture ! Soit la manière de mobiliser des travailleurs adhérant à de mêmes valeurs, prônant des comportements collectifs faits de respect des règles, valorisant la prise de décision en petits groupes, développant une place centrale pour la qualité ... bref autant de « découvertes » qui vont redonner à la dimension sociale toute sa place. Le fameux « Prix de l'Excellence » (Peters & Waterman, 1982) va marquer ce tournant et donner le coup d'envoi à toute une littérature (Ouchi, D'Iribarne...) qui ne marquera pas que les esprits et dont les traces les plus durables concernent le « *just in time* », l'idée de la pyramide inversée et, surtout, les démarches de « Qualité Totale ». C'est aussi une vision du management qui change, oubliant la dimension autoritaire pour développer un leadership de conseil et d'accompagnement.

La crise et le chômage ont mis à mal bien des points et les plans sociaux qui se sont succédé à un rythme rapide ont abouti à une certaine dévalorisation de ces mouvements. L'émergence des démarches compétence, mais aussi les thèmes du *re-engineering* ont largement pris le relai, mettant en tension cette idée d'une organisation qui pourrait trouver un modèle idéal et consensuel. Il n'en reste pas moins que la grille de Scott nous permet de réfléchir aux formes d'organisation actuelles à partir d'une question toujours pertinente : quels sont les axes sous-jacents aux réponses apportées aujourd'hui ?

Nous allons maintenant enrichir ces différentes approches en proposant huit manières d'aborder

l'organisation. Dans « Images de l'organisation », Morgan (1989) repère huit grands thèmes qui sont autant de représentations que nous avons de ce qu'est une organisation. Ces représentations sont d'autant plus importantes qu'elles ont généré des courants de recherche et qu'elles fonctionnent aussi comme des « référents inconscients » qui relèvent clairement de l'idéologie avec laquelle nous abordons l'entreprise. Nous nous contenterons de donner quelques mots-clés qui illustrent clairement ces huit images et nous citerons entre parenthèses le nom des principaux auteurs les plus représentatifs de ces courants mais sans développer la pensée et les références de chacun :

- l'organisation est vue comme une **machine** : règne de la mécanisation, de la pensée mécaniste et de la bureaucratie (Smith, Fayol, Weber, Taylor, Ford) ;
- l'organisation est vue comme un **organisme** : besoins de l'individu et de l'organisation, reconnaissance de l'environnement, les organisations sont des systèmes ouverts, contingence, « écologie » de l'organisation (Mayo, Maslow, Mac Gregor, Herzberg, Blake & Mouton, Bales, Bertalanffy, Lawrence & Lorsch, Drucker, Burell, Bennis, Levinson, Mintzberg, Laborit, Jacquart, Rosnay, Le Moigne, Schlanger) ;
- l'organisation est vue comme un **cerveau** : traitement de l'information, prise de décision et conception de l'organisation, cybernétique (l'organisation peut-elle apprendre ?), principes d'holographie et d'auto-

organisation (March, Simon, Cyert, Olsen, Galbraith, Bateson, Morgan, Argyris, Schön, Bohm, Ashby, Sfez) ;

- l'organisation est vue comme une **culture** : cultures et sous-cultures d'entreprises, création d'une réalité sociale, « énaction » de la réalité organisationnelle (Parsons, Peters & Waterman, Garfinkel, Weick, Schein, Chanlat, Aktouf, Sainsaulieu, D'Iribarne) ;
- l'organisation est vue comme un **système politique** : intérêts, conflits, pouvoir, système de gouvernement (Burns & Stalker, Crozier, Mintzberg, Elliott, Dahl, Perrow, McClelland, Reynaud) ;
- l'organisation est vue comme une **prison du psychisme** : organisation et ... inconscient, refoulement de la sexualité, mort, angoisse, archétypes, famille patriarcale (Freud, Marx, Fromm, Adorno, Marcuse, Schön, Kets de Vries, Zaleznik, Enriquez, Pagès) ;
- l'organisation est vue comme **flux et transformation** : logiques de changement, systèmes auto-producteurs, énaction comme projections des organisations d'elles-mêmes, identité et clôture, causalité mutuelle (Bohm, Prigogine & Stengers, Varela, Ulrich, Morin) ;
- l'organisation est vue comme **instrument de domination** : exploitation, classes et contrôle, dangers, maladies et accidents du travail, stress social et mental, multinationales comme puissances mondiales (Weber, Marx, Foucault, Friedman & Naville, Fox, Bourdieu, Crozier, Gorz, Castoriadis, Pagès, Li-

povsky, Aktouf, Chanlat, Linhart, Weil, Dejours).

Les « images » proposées par Morgan sont ainsi très riches et permettent une synthèse très complète des théories de l'organisation.

## **B. Exemples et questions pratiques : l'analyse stratégique**

À quoi sert la sociologie des organisations au quotidien ? En fait, nous sommes là dans le domaine de la théorisation. Tous les jours, les organisations vivent et se transforment. Tous les jours, si nous agissons au sein des organisations, nous sommes impliqués dans des situations, des jeux, des enjeux qui ne relèvent pas uniquement du niveau individuel ou social au sens des petits groupes. Le fait de connaître les différentes approches en sociologie des organisations nous permet :

- de comprendre qu'il existe un autre niveau qui dépasse les stratégies individuelles ;
- d'analyser ce niveau en tenant compte d'une certaine forme de rationalité organisationnelle qui poursuit donc ses propres buts et qui explique des situations parfois apparemment « absurdes » (Morel, 2002) ;
- de décrypter des jeux d'acteurs et des types de relations à l'organisation qui permettent d'intervenir et d'« accompagner » le changement.

Mais la manière dont nous allons illustrer l'importance de la sociologie des organisations va nous permettre de présenter la théorie développée par Crozier et Friedberg dans « L'acteur et le système » (1977), sans

doute la plus « opérationnalisable » pour les acteurs de la formation ou de la gestion des ressources humaines (GRH). Ceci nous permettra aussi de montrer une fois de plus à quel point une bonne théorie peut être utile au quotidien.

Le premier point qui permet de situer les travaux de Crozier concerne encore une fois la conception de l'organisation. Celle-ci est considérée comme un construit et non pas comme une réalité qui existerait en soi. Du même coup, les caractéristiques classiques d'une organisation – division des tâches, coordination du travail, système hiérarchique, système de communication, système de contribution-rétribution – sont vus comme le fruit de « négociations » plus ou moins officielles. Ces négociations sont elles-mêmes liées à des stratégies d'acteurs qui poursuivent tous des fins différentes comme l'avaient montré March et Simon dans leur ouvrage *Les organisations* (1964) avec leurs travaux sur la rationalité limitée.

Pour ces auteurs, ces négociations tournent toujours autour d'une question centrale qui est celle du pouvoir. Le pouvoir est la capacité pour certains individus ou groupes d'acteurs d'agir sur d'autres individus ou groupes. Cette définition très large insiste sur la place de la dimension relationnelle et non institutionnelle. La deuxième idée très forte est le fait que dans une entreprise, personne n'est totalement dépourvu de pouvoir. Si le pouvoir est relationnel, alors il est finalement *plus ou moins* réciproque. Il ne s'agit évidemment pas de nier

que certains ont plus de pouvoir que d'autres mais d'insister sur le fait que tout le monde en a au minimum un petit peu, ne serait-ce que dans la force de résistance, la lenteur à exécuter des ordres, la moindre attention ou la qualité pour agir. Il importe donc que chacun essaye de comprendre quelles sont les stratégies des autres, ce qui est important pour eux, ce qu'ils ne maîtrisent pas bien mais qui compte dans leur travail. Pour les auteurs, l'organisation est une sorte de lieu de négociations entre différentes stratégies et avec des moyens de pression qui peuvent être totalement invisibles dans l'analyse de l'entreprise « officielle ». Les auteurs identifient quatre sources essentielles de pouvoir :

- la possession d'une compétence particulière : c'est le pouvoir de l'expert qui est capable de résoudre des problèmes que les autres ne savent comment traiter ;
- la maîtrise des relations avec l'environnement : c'est le pouvoir du « marginal sécant » du fait de son appartenance à différents réseaux qui ne communiquent pas bien sans lui ;
- la communication et la maîtrise des réseaux est la troisième source de pouvoir ;
- le pouvoir sur les règles et sur leur utilisation est une source particulièrement intéressante.

Ces quatre sources du pouvoir correspondent à la maîtrise d'une « zone d'incertitude », concept crozérien par excellence, qui consiste à lier pouvoir et autonomie. En fait, ce qui génère du pouvoir dans une organisation est le fait de disposer d'une certaine marge

d'autonomie : « *je n'ai besoin de personne pour résoudre les problèmes que je dois résoudre dans mon travail* ». Si l'on est obligé de faire appel à quelqu'un pour le faire, on n'est pas autonome ce qui signifie que l'on dépend du bon vouloir d'un autre. Plus l'autonomie est officielle et reconnue, plus le statut a des chances d'être élevé. Mais il existe aussi des marges d'autonomie moins visibles qui donnent du pouvoir à chacun : ainsi le dépanneur des machines d'un atelier, la secrétaire qui gère l'agenda de son patron, le commercial qui connaît les changements dans les demandes du client, le directeur des ressources humaines qui change les règles d'accès à la formation ou celles du recrutement interne, le contrôleur de gestion qui fixe les modalités obligatoires de *reporting*.

Crozier et Herzberg insistent aussi sur l'idée que l'autonomie n'est pas parfaitement prévisible par les autres acteurs. Il faut que chacun puisse refuser de faire telle chose, ou le faire autrement que prévu sinon les autres acteurs mettront en place des tactiques qui viendront contrecarrer le pouvoir. À l'inverse, si l'on ne sait pas comment le client va réagir, quand le dépanneur sera libre, pourquoi la secrétaire accepte ou refuse une demande de rendez-vous, si la règle peut être détournée ou pas... ce sont autant de ressources qui font « vivre » les jeux de pouvoir.

L'analyse stratégique consiste donc à comprendre où se situent les enjeux, les zones d'incertitude, les marges d'autonomie de chaque acteur ou le plus souvent de

chaque groupe d'acteurs. Certains de ces acteurs peuvent d'ailleurs être liés par des jeux relativement stabilisés qui vont ainsi créer un « système d'action concret » lié à l'interdépendance que l'organisation du travail génère.

Quel est le lien entre l'analyse stratégique et les pratiques de formation ? Ils nous semblent multiples et indispensables à prendre en compte si l'on veut réellement comprendre pourquoi et comment une politique de formation se développe de telle ou telle manière dans une organisation donnée.

Le premier niveau tient au lien entre formation et expertise. A priori en effet, l'accès à la formation devrait permettre l'accès à des savoirs et à des compétences mobilisables pour le travail. Augmenter son expertise, c'est augmenter son autonomie et donc son pouvoir.

Le deuxième niveau tient au fait que la formation est une pratique sociale qui, indépendamment du fait de former, intervient dans les questions de socialisation, de reconnaissance et de promotion... de ce fait, la formation est aussi un enjeu pour les acteurs des organisations. La maîtrise de cette pratique est donc en soi une question qui intéresse l'analyse stratégique.

Le troisième niveau concerne l'ingénierie des dispositifs eux-mêmes et leurs rôles dans les questions de changement organisationnel (Enlart, 2007). Analyser en détail la manière dont les organisations utilisent certains types de formation, c'est proposer une lecture du fonctionnement interne structuré par les jeux de pouvoir.

La formation se nourrit, comme toute pratique ges-

tionnaire, des attentes et des enjeux de chaque groupe d'acteurs par rapport aux autres. La manière par exemple dont l'accès à la formation favorise les uns au détriment des autres – constat que l'on peut faire systématiquement depuis des décennies – ne peut pas complètement se comprendre si l'on ne regarde que les lois, les déclarations d'attention, les politiques affichées ou simplement la bonne volonté des acteurs de la formation. Et si « les acteurs créent le système », ce dernier existe aussi en retour et pèse lourdement sur les décisions et les comportements individuels ou collectifs. La formation, de ce point de vue, n'est pas qu'une histoire de personnes mais au contraire un espace de régulation des relations individu-organisation.

### **C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique**

La formation au sein des entreprises est à priori le fait d'une commande institutionnelle : on ne forme pas pour le plaisir mais bien parce qu'il y a des besoins identifiés par l'entreprise, questions qui relèvent de près ou de loin du travail et de la performance.

De la même manière, les questions d'évaluation de la formation se posent en référence à un contexte : la formation a été efficace ou utile en fonction des besoins qui avaient été évoqués en amont. Elle a servi à quelque chose qui concerne le fonctionnement professionnel. On forme pour que le travail se fasse autrement, mieux ou plus. Là encore, il est essentiel de pouvoir comprendre à

quoi l'on se réfère quand on évoque ces critères d'efficacité pédagogique. Car il ne s'agit pas seulement de « travail » au sens de l'activité en général – qui n'existe sans doute pas d'ailleurs – mais bien de travail dans une organisation, de travail conditionné par la définition qu'on en donne ici et maintenant, dans un environnement particulier qui est fait, à la fois, de l'entreprise et de son propre contexte, à commencer par ses clients et ses concurrents. Ainsi, ce qui fait qu'une formation voit le jour, existe sous telle forme, apporte satisfaction ou pas, ne peut s'analyser de manière autonome. Les questions d'efficacité ne peuvent exister de manière auto-référée, uniquement en rapport avec des apprentissages individuels. On apprend dans l'entreprise parce que l'on est amené à le faire dans un contexte professionnel particulier.

Bien entendu, l'environnement d'apprentissage ne se résume pas à l'entreprise au sens institutionnel. Les collègues, par exemple, jouent aussi un rôle non négligeable dans l'importance qui sera accordée à l'acte pédagogique. Mais ceux-ci sont-ils finalement hors de l'organisation ? N'en font-ils pas aussi partie d'un point de vue sociologique ? Indépendamment des liens interpersonnels qui ont pu se nouer, ou même en tenant compte de ces liens, les collègues sont un élément non négligeable de l'environnement professionnel.

Il semble donc évident que l'ingénierie ne peut se passer d'une bonne connaissance de l'entreprise. Ce que nous avons voulu montrer ici, c'est qu'il ne s'agit pas

seulement de l'entreprise « officielle », celle des organigrammes et des bilans annuels. L'ingénierie et la conception dans sa phase préparatoire sont en prise directe avec le fonctionnement « réel »<sup>3</sup> de l'organisation.

Mais la nécessité de comprendre l'organisation est en fait présente tout au long du processus de conception et de mise en œuvre de la formation. C'est en effet la meilleure manière de percevoir pourquoi tel dispositif est refusé ou modifié, pourquoi tel cas, tel jeu de rôle, tel type de présentation « passera » ou pas. C'est une manière d'anticiper sur la nécessité, ou non, d'une intervention de la hiérarchie dans la formation. C'est la source essentielle de réflexion sur l'évaluation, à la fois dans la proposition d'un dispositif d'évaluation mais surtout dans l'analyse de l'efficacité ou de l'échec d'une formation.

Se passer de ce niveau de compréhension de l'organisation serait considérer que la formation existe en tant que telle comme une pratique isolée de son contexte, ce qui serait absurde.

### **Compléments sur la notion « d'entreprise »**

Principal lieu d'existence de la formation continue professionnelle, l'entreprise se présente comme une organisation spécifique associant des acteurs variés avec

---

<sup>3</sup> Non pas que le niveau officiel ne soit pas réel mais il relève d'une autre réalité, maîtrisée, affichée, voulue et prévue. Nous voulons évoquer ici un réel plus profond, imprévu, « social » pour reprendre les termes de Scott.

de nombreuses fonctions, principalement différenciées entre des activités de production et des ressources en support. C'est bien au sein de ce dernier secteur que l'on trouvera la formation comme moyen de développer des compétences au profit d'une productivité renforcée, voire augmentée dans la perspective d'un résultat commercial.

De fait, une entreprise est une structure économique et sociale comprenant une ou plusieurs personnes et travaillant de manière organisée pour fournir des biens ou des services à des clients dans un environnement concurrentiel (le marché) ou non concurrentiel (le monopole).

Une entreprise est initiée et généralement dirigée par un entrepreneur. Elle se différencie du simple projet dont l'organisation est destinée à se dissoudre à son terme. L'entreprise est plutôt conçue dans la durée et pour la conduite de plusieurs projets similaires, ce qui implique une pérennité des structures (ex : machines, ressources humaines, actionnaires, etc.).

De façon plus générale, le terme « entreprise » s'utilise aussi pour des projets uniques mais d'apparence risquée ou difficile (par ex: un grand voyage, une recherche scientifique...) car il y a un effort que l'on dit « entrepris ».

Pour exister dans un environnement concurrentiel, une entreprise doit satisfaire ses clients et générer un profit (ou bénéfice), c'est-à-dire réaliser un chiffre d'affaires supérieur à la somme de ses coûts (salaires et

charges, achats, frais de fonctionnement, amortissements des investissements, impôts et taxes, etc.). Ainsi, cette organisation doit pouvoir disposer d'une certaine autonomie afin de vendre sa production sur un marché identifié en combinant et rémunérant des facteurs de production (travail et capital). En conséquence, l'entreprise capitaliste recherche donc un profit maximal. À ne pas confondre avec les administrations publiques ou avec les associations sans but lucratif.

Trois grands types d'entreprises existent dans tous les pays :

- les entreprises privées à but lucratif (ex : Très Petite Entreprise – TPE, Petite et Moyenne Industrie / Entreprise – PMI/PME, Grands Groupes) ;
- les entreprises privées à but non lucratif (relevant de l'économie sociale telles que Coopératives, Associations, etc.) ;
- les entreprises publiques ou parapubliques (anciennement nommées « régies d'état » telles que : électricité et gaz, service postal, chemin de fer, compagnie d'aviation, etc. mais aujourd'hui confrontées à des processus quasi généralisés de privatisation).

De fait, l'immense majorité des entreprises sont individuelles, mais les plus grandes sont des sociétés (Socié-

té à risque limité – SARL ou principalement Société anonyme – SA)<sup>4</sup>.

### *Les formes d'entreprise*

Le fait d'entreprendre est – dans tous les pays – encadré par une réglementation. La plupart des entreprises fonctionnent donc dans un cadre prédéterminé par la loi. Dans le contexte d'une économie capitaliste, il est possible d'avoir une entreprise à titre personnel : il s'agit alors d'une entreprise individuelle, c'est-à-dire que l'entrepreneur exerce directement et en son propre nom l'activité économique. L'exercice d'une activité sous forme d'entreprise individuelle concerne en général les micro-entreprises (cf. statut « d'auto-entrepreneur » en France). Il est aussi possible de constituer une personne morale sous forme de société. Celle-ci peut grouper plusieurs participants à son capital et est apte à faire des actes de gestion. Les diverses formes de sociétés varient selon les pays.

En Europe occidentale, le tissu d'entreprises reste très nettement organisé autour de petites – voire très petites – entreprises. En France, 96.6 % des trois millions d'entreprises que comprend le pays sont des très

---

<sup>4</sup> Commission européenne. (2006). *La nouvelle définition des PME*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

petites entreprises (TPE) de 0 à 3 collaborateurs<sup>5</sup>. En Suisse, le recensement statistique de 2011 confirme le fait que les petites et moyennes entreprises (PME) constituent l'écrasante majorité (99%) des entreprises suisses, tout en offrant 84% des emplois du pays. Ces statistiques ont révélé aussi la face cachée de l'économie helvétique : les micro-entreprises (moins de dix emplois à plein temps) qui représentent 87% des entreprises<sup>6</sup>. De 2001 à 2008, la répartition des entreprises selon leur taille est restée très stable. La taille moyenne des entreprises était de onze emplois en 2008, ce chiffre a peu varié depuis 2001.

#### *Le découpage des fonctions à l'intérieur de la structure*

Le fonctionnement et l'organisation de l'entreprise est un sous-domaine important du fonctionnement et de l'organisation propre à toute institution.

Les entreprises sont extrêmement diverses par leur taille, leur secteur d'activité, leur localisation et environnement, leur stratégie. Par ailleurs, dans une économie très évolutive, leur modèle d'affaire (*business model*) ne peut pas être statique. Il en résulte une extrême diversité de solutions de fonctionnement et d'organisation. Toutefois, le découpage essentiel se fait autour des fonctions

---

<sup>5</sup> Direction du commerce, de l'artisanat, des services et des professions libérales. (2005). *Les chiffres-clefs des TPE*. Paris : auteur.

<sup>6</sup> Office fédéral de la statistique – OFS. (2013). *Recensement national 2011*. Berne : auteur.

opérationnelles (ex : production, comptabilité, commerce, marketing, contrôle de gestion, etc.) qui découlent des objectifs économiques de l'entreprise et qui sont exercées par des groupes de personnes organisés en services, départements... Dans le cas des grandes entreprises, ces fonctions peuvent être sous-traitées à des entreprises extérieures, prestataires de service (ex : communication externe) ou à l'extrême, exercées par une personne travaillant seule, en général intervenant comme consultant externe (ex : expert qualité).

Il n'y a pas de relations directes et automatiques entre les fonctions et les structures d'une entreprise, de sorte que son organisation peut différer grandement de l'une à l'autre. La structure est d'ailleurs souvent relativement souple et évolutive.

### *Les acteurs de l'entreprise*

L'entreprise est un milieu organisé regroupant plusieurs positions sociologiques diversifiées :

- les actionnaires : détenteurs du capital de l'entreprise, lorsque le support juridique de l'entreprise est un contrat de société (propriétaires des parts sociales de la société) ; leur rôle est d'apporter les fonds financiers nécessaires au développement de l'entreprise, de choisir les membres de la Direction et de vérifier la bonne administration des affaires par la Direction. Ils perçoivent des revenus sur les bénéfices de l'entreprise, dénommés dividendes.
- la direction de l'entreprise (mandatée par les actionnaires lorsqu'il y en a), est composée de personnes en

charge de la gestion des affaires courantes de l'entreprise et du déploiement de la stratégie entrepreneuriale validée par les actionnaires. Sa rémunération est en général formée d'un salaire, ainsi que d'une forme d'intéressement, souvent sous la forme de stock-options ou de bonus financier plus ou moins indexés sur la performance de l'entreprise.

- les employés de l'entreprise (recrutés par la direction de l'entreprise) sont en général composés des cadres, en charge de la gestion et de la conduite des opérations par l'encadrement des ressources humaines appropriées ; des employés, en charge de l'exécution des processus commerciaux et de production en liaison avec l'encadrement. Ils perçoivent un salaire en échange de leur travail fourni au sein de l'entreprise.

#### *Objectifs généraux d'une entreprise*

La fonction première d'une entreprise varie selon l'entreprise ou même selon les points de vue au sein d'une même entreprise (ex : point de vue de l'actionnaire, de l'employé, du syndicat, de la direction, etc.). Parmi les différentes fonctions opérationnelles habituellement observées, on trouve :

- servir le marché, en produisant et distribuant des biens et services correspondant à une demande solvable. C'est sa seule justification économique, aucune entreprise ne pouvant survivre sans en faire sa priorité, à moins d'être protégée et en dehors du champ de la concurrence (par exemple: cas de certains services publics), ce qui, d'un point de vue pu-

rement économique, peut la conduire à consommer plus de ressources qu'elle ne présente d'utilité, souvent au détriment de la collectivité ;

- gagner de l'argent, c'est-à-dire extraire des bénéfices financiers en récoltant plus d'argent que d'argent investi, notamment pour attirer les investisseurs institutionnels et les petits actionnaires ;
- produire un excédent de trésorerie, qui sera investi avec un plus grand profit dans le développement des activités ou dans une autre entreprise (dans le cadre d'un « groupe » par exemple) ;
- maximiser, selon le statut, l'utilité sociale (améliorer la situation de la société) ou le profit (différence entre le prix de vente et le coût des ressources consommées) ;
- atteindre un but technique : réalisation d'un ouvrage (tunnel, pont, route...), fabrication d'un produit manufacturé, conception et réalisation d'un service donnant satisfaction à un client. Ce but technique peut lui-même être extrêmement varié. On citera notamment les activités qui ne sont pas, pour l'entrepreneur, l'enjeu principal mais un moyen au service d'une autre activité, par exemple :
  - o la possession de groupes de presse, de production de ressources stratégiques comme activité de « visibilité » dans une perspective commerciale (la présence des cigarettiers dans l'industrie du prêt-à-porter) ;

- les coopératives agricoles qui sont des entreprises qui visent à dégager un bénéfice non pour elles-mêmes, mais pour les coopérateurs adhérents ;
- les « entreprises d'insertion » visent à rendre aptes leurs employés à occuper un travail « normal », sans chercher dans certains cas (atelier, chantier d'insertion) à générer du bénéfice.

On le voit bien, le regroupement d'acteurs positionnés dans une visée marchande engendre, comme toute organisation, des enjeux et des tensions qui ont une influence forte sur la réussite de « l'entreprise ». Ainsi, plusieurs niveaux de responsabilités sont à assumer au sein de l'organisation, notamment en matière de politique sociale (gestion des ressources humaines, organisation du travail ...) et de responsabilité collective (gestion de l'environnement, employabilité ...).

### **Bibliographie**

- Bellier, S., & Trapet, H. (2001). *Panorama de la GRH : définitions, questions et convictions*. Paris : Liaisons.
- Bernoud, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système* : Paris : PUF.
- Dubœuf, F. (1999). *Introduction aux théories économiques*. Paris : La Découverte.
- Durand, J. P., & Weil, R. (2006). *Sociologie contemporaine*. Paris : Vigot.
- Emery, Y., & Gonin, F. (2009). *Gérer les ressources hu-*

- maines*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation en entreprise : du sacre au simulacre du changement*. Paris : Demos Institut.
- Lawrence, P., & Lorsch, J. (1989). *Adapter les structures de l'entreprise*. Paris : Editions d'Organisation.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1964). *Les Organisations*. Paris : Dunod,
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Morel, F. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris : PUF.
- Morgan, G. (1989). *Images de l'organisation*. Laval, QC : ESKA.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *Le prix de l'excellence*. Paris : Interéditions.
- Probst, G., Mercier, J.-Y., Rakotobarison, A., & Brueggemann, O. (1997). *Organisation et management*. Paris : Editions d'Organisation.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Dalloz et PFNSP.

## CHAPITRE 2

### L'ORGANISATION DU TRAVAIL

#### A. Le point sur le sujet

Depuis la Révolution Industrielle, la recherche constante de gains de productivité et l'élargissement des débouchés ont poussé les entrepreneurs à s'assurer le contrôle de la production en organisant le travail. Historiquement et sur un plan conceptuel, l'organisation du travail désigne les différents systèmes mis en place dans les entreprises pour accroître la productivité grâce à une utilisation plus rationnelle des ressources. À partir de ce point de vue, le sociologue Alain Touraine (1995) distingue globalement trois phases dans cette évolution de l'organisation du travail :

- La première phase se situe au XIX<sup>e</sup> siècle et correspond à **une organisation traditionnelle ou professionnelle du travail**. La machine est universelle, utilisée comme un outil grâce à la compétence et au savoir faire de l'ouvrier qui possède un métier, sans contrôle sur son rythme de travail autre que sa cons-

cience professionnelle. Le travail est organisé par un chef d'atelier qui est l'ouvrier le plus ancien, celui qui a le plus d'expérience.

- La seconde phase correspond au **taylorisme** (XX<sup>e</sup> siècle et surtout des années 1920 aux années 1970). La machine est spécialisée pour une opération, actionnée par un ouvrier lui même spécialisé (OS – ouvrier spécialisé), incapable de la régler ou de l'entretenir. Celui-ci ne possède pas de métier, il a juste acquis un tour de main, sur le tas, en quelques jours. L'organisation et le rythme de travail, conçus par des spécialistes (ingénieurs, bureau des méthodes), échappent à l'ouvrier. Le chef d'atelier n'est plus un compagnon qui organise le travail mais un chef qui fait respecter la discipline imposée par le bureau des méthodes.
- La troisième phase est celle du **système automatique** et débute à partir des années 1970. Le travail est effectué par un ensemble de machines intégrées (lignes de production robotisées) et autonomes. L'ouvrier effectue majoritairement un travail de contrôle et de surveillance plutôt que de production. Ce n'est plus la cadence de la machine qui impose le rythme de travail de l'ouvrier mais ses horaires de fonctionnement : le travail posté en équipes se développe pour rentabiliser le capital (système des 3x8 afin de produire jour et nuit sans interruption).

*La recherche de contrôle*

Il est important de rappeler ici que chacune des phases a été marquée par des modèles qui ont été expérimentés jusqu'à leurs limites. En ce qui concerne la deuxième phase, les employeurs ont d'abord contrôlé le produit fini, puis ont organisé le rassemblement d'ouvriers soumis à la discipline dans des manufactures. Le travail a été divisé en opérations simples, répétitives avec une cadence imposée. C'est la généralisation de l'usine soumise au taylorisme. Le système de F. W. Taylor peut être résumé en quatre grands principes qui fondent l'organisation scientifique des entreprises<sup>7</sup> :

1. la direction doit développer scientifiquement une nouvelle technique pour chaque aspect de la tâche d'un travailleur afin de remplacer la méthode empirique utilisée traditionnellement ;
2. le processus de décision doit permettre à la direction de choisir, entraîner, instruire et développer chaque travailleur, lequel, par le passé, déterminait par lui-même la façon d'exécuter sa tâche et se formait de son mieux par ses propres moyens ;
3. la direction doit coopérer avec les travailleurs pour s'assurer que chaque tâche soit exécutée suivant les principes et les techniques qui ont été développés ;
4. une répartition du travail et des responsabilités doit être établie entre la direction et les travailleurs. La di-

---

<sup>7</sup> Selon Taylor, F. W. (1967). *The Principle of Scientific Management*. New York : Norton Library.

rection doit prendre en charge les tâches pour lesquelles elle est mieux pourvue que les travailleurs, tandis qu'auparavant presque tout l'ouvrage et la plus grande part des responsabilités étaient assumées par les travailleurs.

### *La recherche de maîtrise*

Ce système d'organisation scientifique du travail (OST) poussé au maximum, en particulier grâce au travail à la chaîne, et vidé de toutes ses relations humaines, a abouti dans les années 1970 à des effets contre-productifs qui ont nécessité la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail, à l'exemple des industries japonaises (Toyota), plus souples avec plus d'autonomie, de flexibilité et de polyvalence, mais où la contrainte productiviste se maintient malgré tout. Cette nouvelle approche (associée à la troisième phase historique) et inventée par un ingénieur japonais du nom de Taiichi Ono, est considérée comme un remède au taylorisme en répondant à l'absence de participation des ouvriers et à leur faible qualification par une plus grande polyvalence et un plus grand intérêt au travail. Elle se définit selon plusieurs grands principes :

- le principe des juste-à-temps ou **flux tendus**, où l'aval de la production commande l'amont (c'est-à-dire que l'entreprise réduit au minimum ses stocks et assure donc sa production selon les commandes, ce qui permet d'éviter des dépenses inutiles en accumulant des réserves coûteuses). Ce principe

s'accommode bien d'une ambiance de paix sociale assurée par une idée d'« harmonie industrielle » dans l'économie politique asiatique traditionnelle ;

- le principe de l'**auto-activation de la production**, ce qui a pour conséquence de rendre les machines et les travailleurs plus qualifiés et plus polyvalents, car directement responsables des rythmes et des flux ;
- le principe des « **cinq Zéros** » c'est-à-dire :
  - Zéro panne : la chaîne ne doit pas s'arrêter, il faut anticiper le problème. L'entretien et la fiabilité des machines est donc essentiel ;
  - Zéro défaut : pas de coulage, ni de rebut. Quand un produit est non-conforme, il est mis de côté et compté comme tel. Le processus de fabrication doit donc limiter au maximum les défauts induits. Le contrôle du processus productif doit être intégré à la chaîne de production ;
  - Zéro papier : pas d'administration. Il faut limiter les procédures administratives complexes qui ralentissent le processus de décision, réduire la paperasserie ;
  - Zéro délai : la production est adaptée au plus près des besoins de l'aval, en produits intermédiaires ou finis. Pour y arriver, il faut mettre en place des processus de production facilement reprogrammables et adaptables. Il faut réduire au minimum le délai entre la prise d'une commande et sa satisfaction. L'entreprise doit réduire au minimum le

temps nécessaire pour changer le produit en cours de fabrication ;

- Zéro stock : pas de délais, donc très peu voire pas de stocks. Les stocks de produits finis ou de produits intermédiaires coûtent chers à l'entreprise.

Dans ce contexte, on observera progressivement aussi une plus grande implication des salariés, des possibilités de progresser, une recherche de qualification par la formation continue, puis finalement un principe d'actionnariat, en fin d'année, qui donne des actions aux salariés comme forme de gratification.

#### *Une société en mouvement*

Depuis les années 50, les sociétés industrialisées sont confrontées à des changements rapides et profonds du monde de travail. Parmi l'ensemble des mutations relevant de l'évolution de la société, plusieurs bouleversements majeurs sont à souligner :

- la tertiarisation de certains secteurs économiques avec l'interdépendance des entreprises notamment par la « sous-traitance » ;
- la féminisation de la plupart des métiers ;
- la salarisation avec un antagonisme croissant dans le rapport des individus au travail entre les activités de « labeur » (production) et les activités dites de « prestations » (service) ;
- l'intellectualisation du travail en raison de processus de plus en plus complexes et déliée de l'activité manuelle ;

- la virtualisation par le recours aux nouvelles technologies.

Aujourd'hui, le processus d'industrialisation a atteint son paroxysme. L'économie de marché s'étend au travail et la mobilité des salariés s'impose au sein d'une structure sociale où règnent les lois de l'offre et de la demande. Le marché du travail se régule sur le principe de la concurrence ; la séparation entre la formation et l'emploi est consommée quand l'entreprise n'est plus prête à investir dans la formation de ses employés, qui risquent d'utiliser leurs compétences chez un concurrent. L'environnement dans lequel les entreprises évoluent est ainsi marqué par de nombreuses incertitudes. La progression de la division internationale du travail accroît la pression sur les marchés et l'augmentation de la concurrence pousse les entreprises à s'adapter en développant toujours plus leur flexibilité. Cette réalité se traduit par une profonde transformation de l'organisation du travail au sein des entreprises. Livraison, production juste-à-temps et flux tendus sont devenus la norme.

Portées par le souci d'accroître leur productivité et leur réactivité, de manière générale les entreprises ont tendance à aplatir leur hiérarchie et à développer une flexibilité fonctionnelle exigeant plus de polyvalence et d'adaptabilité de la main-d'œuvre. Groupes de projets, cercles de qualité contribuent à augmenter la transversalité dans l'entreprise en décloisonnant les fonctions tout en donnant aux employés plus de responsabilité, de prise d'initiative et d'autonomie. Dans ce contexte, une grande

flexibilité du temps de travail est également attendue et les entreprises modulent celui de leurs employés et externalisent de plus en plus certaines parts de leurs activités.

Ces modifications structurelles font porter sur le travailleur de plus en plus d'exigences (Jardin, 2002). En outre, le rythme des innovations technologiques entraîne une dévalorisation toujours plus rapide des connaissances acquises et des qualifications professionnelles. Le travail s'axe de moins en moins sur la matière, mais plutôt sur la surveillance et le suivi de la production opérée par des machines, exigeant des capacités d'abstraction, de représentation, de contrôle et de diagnostic. Autant de compétences qui marquent ou renforcent la nécessité d'une implication cognitive des employés. Le travail se fait également davantage en équipe ou en groupe, d'où la nécessité de savoir collaborer, communiquer et diffuser des informations. De façon générale, le travailleur est plus autonome et doit être capable d'anticiper dans ses tâches ce qui lui demande des capacités de prévision et de projection, de souplesse et de grande adaptabilité face au changement mais aussi des capacités de prise de décision car comme le souligne Jardin (2002), l'évolution des organisations a souvent transformé les exécutants en décideurs.

## **B. Exemples et questions pratiques : autonomie, ergonomie et efficience**

La société moderne a vu nombre de ses repères classiques profondément évoluer, notamment par des mutations technologiques. Nous vivons ainsi le passage de la société industrielle à la **société du savoir** (Barbier, Berton, & Boru, 1996). Tous les acteurs sont touchés par ces changements, à des degrés différents. Voici trois constats qui illustrent cette évolution :

- Les profondes crises économiques qui se sont succédées depuis les années 1970 ont eu des conséquences sociales qui se traduisent par des compressions de personnel, des restructurations, une globalisation croissante. Dès lors, de nouvelles formes d'organisation du travail voient le jour. La complexité technologique sollicite des ergonomes ainsi que des psychologues du travail.
- L'analyse de travail permet de limiter les risques et conduit à des propositions d'aménagement et d'aides au travail qui passent souvent par des programmes de formation des opérateurs. Il s'agit de « former des compétences » (Petit, 1998).
- Des réorganisations, dans les années 1980, qui transforment la relation à l'emploi et le contenu des fonctions. Le souhait d'accroître la souplesse des processus de production entraîne la recherche de nouveaux modèles d'organisation qui permettront de mieux gérer les demandes du marché.

Ces phénomènes, étroitement liés au processus de modernisation, saisissent les collectifs de travail et introduisent de nouvelles perturbations de natures variées. Ainsi, les recherches menées dans le cadre de la problématique « organisation du travail » ont joué un rôle non négligeable dans l'affirmation de cette fragilité. Comme le disent Osty, Sainsaulieu et Uhalde (2007), les modernisations peuvent engendrer une série de ruptures et de désordres qui s'instituent en un véritable mode de fonctionnement social. On observe ici

un sentiment typique de disjonction entre la sphère de l'activité de travail et celle de l'organisation. Les salariés éprouvent des sentiments de plus en plus négatifs à l'encontre du fonctionnement de l'organisation perçue comme un lieu de contraintes, de régression et de menace pour les individus.

Sur le lieu de travail, le temps et ses contraintes constituent un invariant irréductible. Toute modification de travail devrait garantir une meilleure intégrité physique et psychologique des travailleurs et toute action formation peut avoir une place centrale dans cette dynamique.

### *Le mirage de l'autonomie*

Dans cette mouvance, les questions d'études parmi les plus prioritaires touchent à l'intégrité même des conditions de travail. En premier lieu, le recours fréquent à la notion « **d'autonomie** » dans le travail, présentée comme un degré élevé de maîtrise et de responsabilisation. Un très grand nombre de stratégies de management postulent que l'autonomie participe de la motivation donc du rendement en termes de productivité. Les expé-

riences d'autonomisation d'équipes travaillant auparavant à la chaîne (cf. ateliers Volvo) ont montré quelques bénéfices subjectifs dans les premiers temps, puis très rapidement des tensions au sein du groupe suivies de pratiques inadéquates. Ainsi, la pression exercée par une très grande responsabilité sur les épaules d'un individu ou d'un collectif entraîne, de fait, un stress associé à un surinvestissement très souvent néfaste pour la performance de l'individu voire dangereux pour le statut de l'employé ou de l'équipe. En effet, l'idée de l'autonomie va beaucoup plus loin que le traditionnel principe de délégation. De fait, la responsabilité n'est plus partagée mais est « déversée » dans les mains de celui qui reçoit la mission, tel un agent isolé (Jardin, 2002 ; De Gauléjac, 2005). La gestion par l'autonomie peut représenter une bonne stratégie tant qu'elle n'annule pas les responsabilités « organiques » qui fondent les voies hiérarchiques. Les psychologues du travail ainsi que les sociologues étudient, depuis plusieurs années, le positionnement de l'individu face à ses tâches en lien avec les responsabilités attribuées. Sans chercher à nier l'intérêt du principe d'autonomie, force est de constater les dégâts de plus en plus objectifs de cette pression sur la production (Bilheran, 2010). On se souviendra ainsi des événements tragiques, durant les années 2006–2007, au sein du Groupe Renault avec les suicides en série de collaborateurs du pôle « Développement », mis sous la pression de projets à gérer en toute autonomie dans un contexte de régression des parts de marché. Il apparaît donc clairement que

la structure sociale d'une organisation repose sur des flux de responsabilités qui s'étayaient tout au long des voies hiérarchiques.

### *L'ergonomie au cœur du travail*

Autre cible d'études et d'analyses, le contexte réel dans lequel vont prendre place les pratiques des opérateurs. Partant d'un premier intérêt consistant à rechercher les meilleures conditions de production (organisation de l'atelier, réduction des gestes et déplacements non-productifs, confort et sécurité, etc.), **l'ergonomie** s'est très vite confrontée à des constats troublants concernant la nature des pratiques telles que réalisées au quotidien par les employés. C'est principalement les métiers à très haut risque ou impliqués dans des processus extrêmement sensibles (énergie, transports, armée, etc.) qui furent les premiers à être analysés de près.

Selon de Montmollin (1996), l'ergonomie est fondée sur des modèles de la situation de travail qui mettent l'accent sur la différence **de nature** entre la tâche (projet, consignes, procédures) et l'activité du corps (dont le cerveau bien sûr) qui prend des postures et fait des mouvements, actionne des commandes, mobilise volontairement ou non des processus de pensée, communique avec autrui, organise ses actions, etc.

Le premier trait dominant de l'analyse de cette activité, c'est que l'opérateur « règle » son activité, en fonction de son environnement externe, de son état interne (fatigue par exemple) pour obtenir un maximum de régularité de la performance : accélération du rythme de

travail pour rattraper du retard ou faire face à une urgence, modification du mode opératoire face à la mauvaise qualité des résultats obtenus.

Le second trait dominant, c'est la notion de compromis entre les exigences de la performance, (toujours explicitement ou implicitement présentes) et les exigences liées au respect des règles (de sécurité, de gestion, techniques, réglementaires...). L'observateur de l'activité du travail constate **toujours** que ce compromis existe, et qu'il n'est pas construit comme le voudraient les organisateurs, en privilégiant la règle prescrite avant tout. La réalité est plus complexe, comme dans la vie courante, où nous respectons tous les vitesses limitées sur la route ... sauf si nous avons peur de rater notre train ou d'arriver en retard à un rendez vous urgent.

### *La course à l'efficience*

Troisième exemple de question d'études en lien avec l'organisation du travail : **l'efficience**. Après avoir recherché une organisation scientifique du travail, après avoir mobilisé l'ergonomie pour comprendre comment se construit une action, après avoir tenté de stimuler la motivation et l'implication individuelle au travers du recours à l'autonomie, place au principe d'efficience qui vise à rechercher la rationalisation des moyens tout en maintenant (voire augmentant) la production. Il s'agit ici de débusquer toutes les zones de gaspillage, de non-rendement ou, au contraire, de pointer les processus les plus rentables. De manière emblématique, c'est parmi les services à la personne que les exemples sont souvent

pris : parcours du patient, réduction des temps d'hospitalisation, fermeture d'unités de soins, prestations sous condition, etc. Cette tendance existe aussi dans les industries avec une volonté marquée de se séparer de tout ce qui ne permet pas un rendement majeur. Dans ce contexte, l'organisation du travail est systématiquement touchée, principalement dans le calibrage des ressources à disposition ainsi que dans les modes opératoires validés comme étant ceux qui permettent la meilleure efficacité : ce qui se faisait avec quatre opérateurs devra se faire dorénavant avec trois... Le crédo de l'efficacité reste la plupart du temps l'apanage des stratèges investis au niveau macro de l'organisation. Vu par les yeux de l'opérateur individuel, ce souci reste très souvent difficile à comprendre et à inscrire dans une logique de qualité du travail. Bien que la recherche d'un meilleur équilibre entre les dépenses et les produits soit « politiquement correct », tout comme l'autonomie, l'efficacité ne peut être avancée comme seul concept de gestion au risque de produire des contre-réactions sur le moyen terme. Nous sommes ici au cœur d'un conflit de temporalités entre le long terme envisagé par l'employé dans une activité professionnelle renouvelée chaque jour et le court terme pensé par les investisseurs comme échéance de rendement.

### **C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique**

Les deux premières parties démontrent bien que les changements dans l'organisation du travail impliquent très souvent de repenser les dispositifs de formation. Méda (2005) décrit très bien le fait que l'histoire moderne a mis en évidence d'une part, la déqualification des ouvriers et, d'autre part, l'émergence d'un projet d'intervention formative au sein de l'entreprise. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle signe le passage à un mode de régulation taylorien : un simple entraînement suffit, pour accomplir les tâches. L'apprentissage professionnel est donc imposé par des ingénieurs et a pour fonction de prescrire une seule façon de faire. La formation professionnelle, en tant qu'intervention au sein de l'entreprise n'a donc pas sa place.

La période entre les deux guerres est marquée par des restructurations de l'organisation du travail. L'ergonomie a permis de mettre en cause l'organisation taylorienne du travail et ses effets néfastes sur l'équilibre psychologique de l'individu au travail. Le recours à l'éducation populaire devient, dans ce contexte, une action beaucoup plus ambitieuse que la « simple » formation puisque s'attaquant aux conditions mêmes de la société.

Le XX<sup>e</sup> siècle est marqué par la conception d'une formation professionnelle associée à l'analyse du travail. Ce point d'ancrage décisif se fait principalement en France, dans le contexte de l'après-guerre. Les observa-

tions ont permis de reconnaître l'importance du respect de quelques principes lors de l'élaboration d'une nouvelle action de formation : la décomposition de l'opération en phases successives, la détermination des « points-clés » de chaque phase et l'importance de respecter quelques règles pédagogiques.

À l'évidence, les évolutions du travail situées historiquement et les exigences de formations directement applicables nécessitent de se rapprocher de l'organisation du travail. En même temps, être complètement à l'intérieur de l'organisation empêche d'avoir le recul suffisant pour mettre en place l'articulation du prescrit et du réel (Anger, 2003). Il ne s'agit plus « d'enseigner » de manière abstraite le travail tel qu'il est « prescrit », mais de rentrer dans la réalité des activités (« travail réel ») afin d'organiser et faire fonctionner les relations entre ces deux systèmes de référence. La place de la formation n'est ni à l'extérieur de l'organisation du travail, ni complètement à l'intérieur.

Dès lors, on met l'accent sur la qualification de l'opérateur qui sera à même d'assumer des initiatives et de répondre de façon adéquate aux modifications et aux imprévus de la production. L'arrimage de la formation au travail réel exigera du formateur une triple compétence :

Posséder la maîtrise théorique suffisante d'un domaine d'activité et la capacité didactique de sa transmission ; être un bon analyste des situations de travail réel ; être capable d'aider les apprenants à formaliser leur activité et

à objectiver leur rapport singulier à cette activité. (Barbier, Berton, & Boru, 1996)

*La formation comme valeur sociale*

La formation continue prend donc une valeur sociale : elle agit pour l'intégration de l'individu dans cette société du savoir. La formation continue représente aussi une valeur économique : elle donne à la société les compétences nécessaires pour être productive. La formation continue contribue aussi à l'épanouissement de l'individu en lui permettant de s'enrichir constamment de nouvelles connaissances. Mais, comment réussir à identifier les compétences nécessaires pour faire face aux modernisations gestionnaires qui engendrent une crise sociale dans les organisations ? Comment tenir compte des perturbations de nature psychologique engendrée par ce monde du travail en mouvement ?

On peut observer depuis quelques années que les démarches d'établissement de documentations sur les processus de travail, réalisées par les collaborateurs eux-mêmes, placent la formation dans un rôle particulier, où générer de la connaissance fait partie intégrante du processus de production. En d'autres termes, on peut dire que la formation devient un produit de l'organisation du travail (Argyris & Schön, 2002).

La formation passe donc d'un statut de prescripteur à une situation beaucoup plus imbriquée où elle est elle-même objet de la production. Ce sont les collaborateurs qui détiennent du savoir et la formation est là pour aider à formaliser ce savoir. Cela rappelle le même déplace-

ment de pouvoir vers les collaborateurs que la décentralisation des responsabilités dans l'organisation du travail. Toutefois, il faut reconnaître que les stratégies de transmission d'expertises (via un praticien expérimenté ou via un théoricien) restent toujours présentes dans l'univers de l'ingénierie pédagogique. Néanmoins, un rééquilibrage est clairement en train de s'opérer dans les choix didactiques, resituant l'expertise du côté de « l'expérience du réel ».

### *L'avènement de la fonction formation*

Il s'agit aussi, pour la fonction formation, de pouvoir se mettre en phase avec les cibles de production et les résultats attendus en termes de démarche « entrepreneuriale ». Boisselier (1993) insiste sur l'importance de l'harmonisation de la politique de formation, générant par effets les investissements matériels et immatériels dont a besoin la formation, avec la nature du travail, son organisation, le modèle économique de l'entreprise ainsi que les résultats recherchés sur le moyen terme. Avec ces nouveaux développements, la formation en entreprise entre formellement dans le paradigme de la **gestion des ressources humaines**.

La formation a donc un rôle actif à jouer, après la mise en production, sur le changement de mission des collaborateurs. Il s'agit de conduire une réflexion sur les changements organisationnels vécus par les collaborateurs, leur manière de les appréhender, leurs capacités d'adaptation. Ce changement progressif de rôle (et non pas uniquement de techniques de travail) sera possible

en encourageant la prise d'initiative dans la recherche de solutions face aux problèmes identifiés tout en mettant en évidence les contraintes incompressibles et les enjeux liés au déplacement des responsabilités.

Ce genre de méthode permet de construire un référentiel de pratiques. Elle participe également à la construction de l'identité des collaborateurs, en tant qu'élément puissant de reconnaissance des personnes participant à la création de cette documentation. On rejoint par là l'affirmation de Jobert selon laquelle

la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et, par conséquent, la possibilité ou l'espoir de l'obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus (2004).

Ainsi, les besoins de formation continue n'ont jamais été aussi importants et « l'adaptation conjointe des hommes et des organisations est au centre des préoccupations des entreprises » (Anger, 2003). Cependant, paradoxalement celles-ci ont tendance à réduire leurs efforts dans ce domaine en raison de la mobilité croissante du travail et en sachant que toute personne absente de son poste représente un coût de fonctionnement supplémentaire. Des formations orientées vers la seule adaptation au poste de travail sont de plus en plus privilégiées car les financeurs et les prescripteurs attendent davantage de productivité de la formation (Hanhart, Schulz, Perez, & Diagne, 2005). Celle-ci se doit d'être de plus en plus étroitement liée à l'activité et immédiatement

« rentable ». Cette attente de cohésion avec le travail est d'autant plus forte que la part du financement de la formation pris en charge par l'entreprise est importante. De nombreux auteurs le rappellent, cette période voit l'émergence d'un glissement de l'ingénierie de la formation vers l'ingénierie des compétences (Jobert, 2004 ; Petit, 1998).

À mesure que les trois unités de temps, de lieu et d'action sont remises en cause par les nouvelles organisations du travail, on attend de la formation qu'elle s'adapte. On parle d'ailleurs plus volontiers de **développement des compétences** pour sortir des pratiques habituelles de formation en présentiel et de sa logique de cours sous forme scolaire (stagification). Le management est de plus en plus souvent mobilisé autour de dispositifs d'apprentissage organisés sur le lieu même de production : le tutorat devient une façon de répondre à un besoin de compétences techniques que l'offre de formation n'est pas toujours en mesure d'assumer sur le marché ; les échanges de pratiques se développent pour garantir un ancrage de l'apprentissage au plus près du terrain. La formation est ainsi entrée dans une nouvelle boucle d'évolution (Enlart & Charbonnier, 2013)

En conclusion, l'interaction entre organisation du travail et formation est très forte dans des situations de changement. Cette imbrication est féconde pour l'entreprise et les collaborateurs. Toutefois, cela nécessite une prise en compte d'enjeux à la fois tangibles d'une part (organisation, gestion de projet, investisse-

ment, etc.) et plus implicites d'autre part (logique des acteurs, résistances, zones pouvoir, etc.)<sup>8</sup>.

## **Bibliographie**

- Amadiou, J.-F. (1993). *Organisations et travail*. Paris : Vuibert.
- Anger, M. (2003). Développement continu des compétences : un enjeu fort. *Travail & Changement*, 290, 2.
- Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M., Berton, F., & Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bellier-Michel, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Bilheran, A. (2010). *Le suicide en entreprise*. Paris : Edition du Palio.
- Boisselier, P. (1993). *L'investissement immatériel. Gestion et comptabilisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1997). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- De Gauléjac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.
- De Montmollin, M. (1996). *L'Ergonomie*. Paris : La Découverte.

---

<sup>8</sup> Voir à ce propos Crozier et Friedberg (1997) et Bellier-Michel (1998) ainsi que le chapitre 1 de ce *Carnet*.

- Enlart, S., & Charbonnier, O. (2013). *À quoi ressemblera le travail demain*. Paris : Dunod.
- Hanhart, S., Schulz, H.-R., Perez, S., & Diagne, D. (2005). *La formation professionnelle continue dans les entreprises publiques et privées en Suisse : coûts, avantages et financement*. Genève : Georg.
- Jardin, E. (2002). L'autonomie dans le travail, une fausse bonne idée ? *Sciences humaines*, 125, 24–28.
- Jobert, G. (2004). L'intelligence au travail. In P. Carré, & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2<sup>e</sup> éd., pp. 205–222). Paris : Dunod.
- Méda, D. (2005). *Le travail*. Paris : PUF.
- Osty, F., Sainsaulieu, R., & Uhalde, M. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : La Découverte.
- Petit, S. (1998). La situation de travail productrice de compétence collective. *Education Permanente : La compétence au travail*, 135, 99–107.
- Touraine, A. (1995). *Critique de la modernité*. Paris : Editions LGF.

## CHAPITRE 3

### LA GESTION DE PROJET

#### A. Le point sur le sujet

Si le langage courant permet d'utiliser le mot *projet* pour désigner un rêve de voyage ou l'esquisse d'un immeuble ou d'une solution à un problème social, la **gestion de projets**, un champ d'étude et de pratique spécifique à l'intérieur du domaine des sciences administratives, impose une définition plus rigoureuse. La définition la plus citée est celle donnée par McClelland et King, deux auteurs qui ont grandement contribué à l'émergence de la gestion de projets comme *discipline*<sup>9</sup> :

Un projet est un effort complexe pour atteindre un objectif spécifique, devant respecter un échéancier et un budget, et qui, typiquement franchit des frontières organisa-

---

<sup>9</sup> McClelland, D. I., & King, W. R. (1983). *System Analysis and Project Management* (3<sup>e</sup> ed.). New York : McGraw-Hill.

tionnelles, est unique et en général non répétitif dans l'organisation. (1983)

Les projets se démarquent des opérations courantes de l'organisation car ils sont liés à l'innovation au sens le plus large du terme. Il est possible de penser à un projet comme à un processus de fabrication qui fait apparaître un résultat final concret, un bien livrable, en vue de l'atteinte d'un objectif. Certains projets (parfois appelés projets durs – *hard projects*) ont un bien livrable tangible : un pont, une autoroute, un barrage hydroélectrique, etc. alors que d'autres (parfois appelés projets mous – *soft projects*) ont un bien livrable nettement moins tangible: un nouveau système de gestion financière, un nouveau programme de formation professionnelle, une nouvelle politique, un programme d'aide à la population itinérante d'un grand centre urbain, etc.

Quelle que soit la nature spécifique d'un projet, il est possible de conceptualiser sa réalisation dans un univers à trois dimensions :

- la dimension technique : où l'on se préoccupe de la qualité du bien livrable du projet,
- la dimension temps : où l'on se préoccupe du temps requis pour réaliser le projet,
- la dimension coût : où l'on se préoccupe de l'effort à consentir pour réaliser le projet, l'unité monétaire servant de dénominateur commun pour mesurer cet effort.

De son côté l'AFNOR (Agence française de normalisation) donne les deux définitions suivantes :

## PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

- « un projet est défini et mis en œuvre pour élaborer la réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle et il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources précises » ;
- « une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir ».

À partir de celles-ci on voit qu'un projet est :

- composé d'un ensemble d'activités : il s'agit donc d'un processus qui doit être géré du point de vue de sa conduite, des moyens mis en œuvre et résultats attendus ;
- mis en œuvre en vue d'atteindre un objectif précis : celui-ci doit être clairement exprimé par le (système) client ; cet objectif présente un caractère novateur et n'est pas répétitif. Il est la plupart du temps matériel, mais il peut également porter sur des éléments culturels, sur des valeurs à faire évoluer ou à introduire ;
- réalisé dans un délai donné : il est limité dans le temps avec des dates de début et de fin, « un projet n'a pas d'avenir, il a une fin » (Midler, 1994)
- exécuté grâce à un ensemble de moyens qui sont matériels et humains ;

Pour Zarifian (1999), l'organisation en projet réunit « une équipe multi-métiers autour d'un projet d'innovation avec des objectifs précis et une durée de vie bien spécifiée. Les gens travaillent ensemble sur un projet précis et pour une durée limitée ».

En résumé, selon Cohen (2006), « le projet est un objectif *extraordinaire* » qui combine quatre aspects :

- fonctionnel (réponse à un besoin) ;
- technique (respect des spécifications) ;
- délais (respect des échéances) ;
- coûts (respect du budget).

Dès lors, il est possible de dire qu'un projet se caractérise par un ensemble de déterminants. Ils sont de nature à préciser si un projet est :

**compliqué** : c'est l'axe technique, lié à l'expertise. Il comprend :

- la nature, la difficulté technique et le caractère plus ou moins novateur du livrable ;
- l'importance du risque (institutionnel, financier, etc.) ;
- les contraintes en matière de qualité, de coût et de délai ;
- l'inclusion ou non de ce projet dans un autre (dépendance).

**complexe** : c'est l'axe social qui prend en compte :

- le nombre d'individus (acteurs, partenaires, voisins...) concernés et/ou subissant un impact dû au projet ;
- l'environnement (opportunité, priorité, marché).

Sur le plan méthodologique, il est important de rappeler qu'un projet suit un processus d'élaboration reposant sur trois **moments** distincts :

- le cadrage du projet ;

## PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

- la conduite du projet ;
- l'évaluation du projet.

Selon Hougron (2003), plusieurs étapes sont à considérer de manière cruciale dans la phase de démarrage d'un projet (moment du cadrage). Elles sont au nombre de quatre :

- étape 1 : comment définir le « produit » fini qui est au cœur du projet, ce que l'on nomme en terme technique le « livrable » ?
- étape 2 : vise-t-on une « innovation » ou au contraire une « consolidation » d'un existant ; quels en sont les enjeux et les incidences sur le plan stratégique ? psychosocial ? technique ?
- étape 3 : quels sont les éléments de faisabilité sur le plan conjoncturel, financier et humain ? en termes de « stratégies d'opportunité », quels sont les risques de faire le projet ? quels sont les risques de ne pas faire le projet ?
- étape 4 : comment définir la problématique de départ face à laquelle le projet apporte une plus-value ou une forme de « résolution de problème » ? quels sont les indicateurs de résultats d'une réelle plus-value du projet ?

Afin de compléter cette approche par étapes, Cohen (2006) insiste sur plusieurs valeurs. Tout d'abord le rapport entre l'intuition et les besoins réels, rassemblés sous le critère de **pertinence** : « Trop d'innovateurs sont tellement amoureux de leur idée qu'ils ne prêtent pas assez attention aux besoins qu'elle est censée satis-

faire ». Ensuite, la dimension originale du projet ne peut être validée qu'à l'aune de son contexte d'implémentation, indiquant s'il y a réellement une **plus value** à attendre : « Il n'est pas nécessaire que le concept soit nouveau, il doit simplement l'être dans le marché concerné » (2006). Finalement, même une bonne idée peut se voir repoussée par un contexte inapproprié, une période mal choisie ou un manque de ressources : « l'opportunité naît dès qu'une nouvelle solution existe pour satisfaire un besoin non suffisamment satisfait » (2006).

Il apparaît donc comme fondamental de pouvoir estimer la **faisabilité** d'un projet avant d'entrer dans la phase active impliquant de mobiliser des ressources.

Dans ce sens, plusieurs questions sont à poser afin de pouvoir remplir les conditions de viabilité. Cette démarche s'inspire de la logique de « l'arbre décisionnel » :

Q1 : SOMMES-NOUS D'ACCORD AVEC L'EXISTENCE DU BESOIN QUE LA SOLUTION PROPOSE DE SATISFAIRE ?	SI NON, ABANDON PAR ABSENCE DE BESOIN
Q2 : LA SOLUTION PROPOSÉE EST-ELLE SATISFAISANTE ?	SI NON, ABANDON PAR ABSENCE DE SOLUTION PERTINENTE
Q3 : EXISTE-T-IL DE VÉRITABLES AVANTAGES LIÉS À CETTE SOLUTION ?	SI NON, ABANDON PAR ABSENCE D'AVANTAGES VIABLES

## PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

Q4 : LE POTENTIEL EST-IL JUSTIFIÉ POUR LANCER LE PROJET ?	SI NON, ABANDON PAR RISQUE D'INEFFICIENCE
Q5 : LE NIVEAU DES RISQUES ET DES INCERTITUDES EST-IL ACCEPTABLE ?	SI NON, ABANDON EN RAISON DU POIDS DE L'ALÉATOIRE
Q6 : LE PLAN D'ACTION PROPOSÉ EST-IL RÉALISTE ?	SI NON, ABANDON PAR RISQUE DE SURCOÛTS
Q7 : LES RESSOURCES NÉCESSAIRES PEUVENT-ELLES ÊTRE OBTENUES ?	SI NON, ABANDON PAR MANQUE DE MOYENS
Q8 : LES ACTEURS EN CHARGE DU PROJET ONT-ILS LES COMPÉTENCES POUR LE FAIRE ?	SI NON, ABANDON PAR MANQUE DE CONFIANCE

Une fois cette analyse réalisée et la faisabilité confirmée, il est temps élaborer les **indicateurs** qui vont permettre de mettre en évidence les effets attendus du projet, une fois que ce dernier sera abouti. On parlera ici plutôt des « résultats » ou des « effets » du projet. Cohen (2006) propose ainsi les *Key Indicators of Success (KISS)*, répondant à plusieurs exigences conceptuelles :

- choisir l'indicateur adapté à la mesure de la réussite recherchée,
- répondre aux aspirations des parties prenantes,
- coller à la problématique de départ,
- rester dans la faisabilité de la mesure,

- accepter aussi des indicateurs à valeurs d'approximation,
- restreindre le nombre d'indicateurs (3 à 5 au maximum).

Ces indicateurs, en plus de permettre la mise en évidence concrète de résultats découlant de l'apport du projet (nouvelle approche, technologie innovante, processus révisé, etc.), doivent offrir l'opportunité au(x) porteur(s) du projet de **valoriser** les efforts à consentir dans le sens d'une démonstration de **l'efficience attendue** de la démarche. Tout l'art de la gestion de projet réside alors dans la mise face à face des finalités et des ressources. Il est dès lors primordial de doter le projet d'outils de gestion afin de maîtriser l'avancement des travaux tout en pouvant rendre compte, à n'importe quel moment, des activités engendrées et des moyens mobilisés.

Globalement, quatre familles d'outils sont utilisées de manière coutumière dans la gestion de projet :

- la planification stratégique,
- la latéralisation des acteurs,
- le plan d'action,
- l'estimation de l'effort.

La planification stratégique doit rassembler un ensemble d'informations pour comprendre quelles sont les causes et aspects à traiter afin de ne rien oublier dans l'exécution. Il s'agit de passer en revue les objets ainsi que les acteurs concernés par les finalités du projet de manière à distribuer les activités propres à l'avancement

du projet. On parlera souvent du « QQQQCCP ». Cette méthode permet de s'interroger sur les aspects suivants :

- Quoi ? (actions à effectuer)
- Qui ? (gens ou catégories de gens concernés)
- Où ? (domaines touchés par le projet, lieux)
- Quand ? (programmation dans le temps)
- Comment ? (moyens, méthodes, etc.)
- Combien ? (quantités, budget)
- Pourquoi ? (motifs et objectifs)

La latéralisation des acteurs sert de repérage des forces en présence, tant « favorisantes » que « résistantes ». Cette analyse peut se construire à partir d'un schéma institutionnel (organigramme, par exemple) où les acteurs seront considérés :

- selon leur position,
- selon leur statut,
- selon leur rôle stratégique,
- selon leur capacité de créativité / de production,
- selon leur accord / désaccord sur le projet.

Le plan d'action, comme son nom l'indique, est caractérisé par un tableau d'ordonnement des tâches à accomplir selon plusieurs critères permettant de préciser et de communiquer les moyens et échéances d'avancement :

ACTIONS					
Tâche	Responsable	Résultat	Contrôle	Date de fin	Moyens
T1					
T2					
T3					
...					

En complément de ce premier outil de planification, il est important de consolider cette approche « par les tâches » d'une seconde approche « par les échéances ». Ainsi, bien que toutes les tâches soient envisagées, la question est de savoir quelle **charge cumulée** cela va-t-il représenter selon un axe temporel. L'objectif principal de cet outil est de pouvoir visualiser et ventiler adéquatement les activités selon l'agenda du projet. Génériquement, cet outil est plus connu sous le nom de « Diagramme de Gantt ». C'est donc un outil d'ordonnancement et de communication permettant de visualiser dans le temps les diverses tâches composant un projet grâce à une représentation graphique structurée par une rythmique temporelle (semaines, mois ou année). Chaque activité est donc située sur le tableau-agenda avec son point de départ, sa durée et son point d'arrivée. Ainsi, par une lecture verticale, il est possible d'identifier les périodes dites « lourdes », les périodes plus légères afin de rechercher la meilleure « économie » dans l'utilisation des ressources... qui sont souvent des heures de travail. Cet outil présente donc une fonction préventive capitale pour la réussite du projet.

Etant donné qu'un projet se décompose en unités (phases, activités) et qu'une unité peut être décomposée en sous-unités récursivement, la recherche de maîtrise des coûts engendrés par le projet nécessite de planifier avec attention les charges. Ainsi, l'estimation de l'effort global qu'il s'agira de consentir pour arriver au terme du projet, fait l'objet d'un travail par anticipation. Plusieurs tâches sont à mener dans ce sens :

- mesurer l'effort total consacré à une unité durant le projet ;
- dresser la liste des unités avec leurs ressources / efforts ;
- classer les unités selon leur complexité et leur charge ;
- estimer l'effort total selon la distribution des unités dans l'historique du projet.

Ces outils de gestion et de conduite de projet permettent à la fois d'anticiper, de communiquer et de piloter les activités réparties dans le temps. Une fois bien engagé, le projet doit être accompagné par des stratégies de communication relevant des habitudes et des outils propres à l'institution / l'entreprise (conduite du projet).

Au final, il restera à s'assurer de l'implémentation des objets impliqués dans le projet (évaluation du projet). Cette phase reste toutefois cruciale en raison de la complexité de passer d'une phase de « projet » (situation en construction, tâtonnements, période intermédiaire, etc.) à une phase de pérennisation (usage en routine, reproduction des nouvelles pratiques, etc.). La qualité de

la conduite de projet repose donc sur la transparence des étapes afin de ne pas mettre en difficulté les acteurs directement touchés par le projet. Grossièrement, deux modèles sont envisageables : le modèle de la « bascule » (passage à une nouvelle procédure à une date fixée) ; le modèle de la progression (montée en puissance progressive de la nouvelle procédure avec coexistence durant quelque temps de deux formes de pratique et disparition progressive de l'ancienne forme pour aboutir à une situation stable à une échéance fixée).

Pour conclure la méthodologie de projet, il est important de mener l'évaluation des résultats sur les indicateurs envisagés au départ, associée à un bilan du processus en tant que tel. Corbel (2005) propose six questions incontournables :

1. ce qui était prévu a-t-il été accompli ?
2. ce qui marche et ce qui ne marche pas ?
3. le projet a-t-il eu l'impact escompté sur son environnement ?
4. quels sont les facteurs de succès ?
5. que changer si c'était à refaire ?
6. comment utiliser les résultats de l'évaluation du processus dans un but d'apprentissage continu ?

En conclusion de cette première partie, il est intéressant de rappeler une phrase d'un des chercheurs essentiels en management et marketing, l'américain Theodore Levitt : « En fin de compte, la production d'idées est plutôt abondante, c'est leur mise en œuvre qui est

rare. »<sup>10</sup>. Ceci pour rappeler que nombre de projets et de développements voient le jour dans les institutions... mais que très peu d'entre eux arrivent à terme par manque de compétences et d'outils de gestion spécifiques à cette activité de mise en œuvre qui reste néanmoins complexe.

### **B. Exemples et questions pratiques : l'innovation et la qualité**

L'évolution récente des stratégies de gestion des ressources humaines ainsi que le recours de plus en plus systématique des approches qualité, tant dans les domaines liés à la conception et à la production que dans l'univers plus spécifique de la formation continue, font de la gestion de projet un cadre méthodologique incontournable. Cet état de fait est largement renforcé par la conjoncture économique qui impose une maîtrise de plus en plus aigüe dans l'utilisation des ressources, voire une volonté nette de rationaliser des processus en vue de profiter d'économies d'échelles. Ce paysage industriel et institutionnel configure plus particulièrement deux types d'activités pour lesquels la notion de « projet » devient crucialement pertinente.

Tout d'abord, les innovations comme moteur à la fois de croissance et de modernisation. On assiste aujourd'hui, en parallèle des avancées strictement techno-

---

<sup>10</sup> Levitt, T. (1991). *Thinking About Management*. New York : Free Press.

logiques, à des investissements colossaux en matière de « recherche & développement – R&D » dans des secteurs relevant plus de la sphère psycho-sociale : motivation, responsabilité sociale, préservation de l'environnement, collaboration, interdisciplinarité, créativité, gestion émotionnelle, etc. La plupart du temps, la fonction formation est convoquée dans ce type de développement, plus particulièrement au moment de son implémentation et de sa diffusion élargie. Dès lors, inscrire les ressources nécessaires, au bon moment, dans la spécificité d'une contribution relevant d'un certain savoir-faire, pas toujours bien connu des acteurs qui sont eux, impliqués dans le corps-métier de l'entreprise ou de l'institution, relève d'un processus complexe, dont les variables et les incertitudes sont pour le moins nombreuses. La réussite de l'inscription d'une innovation dans un contexte productif ne peut en aucun cas être le fruit du hasard. L'approche par projet permet ainsi de cadrer une démarche qui reste parfaitement dynamique et volatile mais qui s'inscrit dans un périmètre de maîtrise à la fois formalisé et communiqué. Il est important de rappeler ici que la formation représente, en dehors des milieux scolaires et des institutions dont la mission est justement la formation, une ressource « secondaire » qui doit servir des objectifs plus larges. Cette contribution relative est donc particulièrement sensible et ne peut se permettre des écarts ou des approximations. Penser la contribution de la formation dans le cadre d'une innovation comme un projet spécifique, répondant aux étapes

méthodologiques proposées en première partie, c'est inscrire une compétence technique et une responsabilité sociale dans le référentiel des contributions de la fonction formation.

Autre exemple, les systèmes qualité permettant de piloter des prestations et / ou des processus complexes tout en informant le client / l'utilisateur / le bénéficiaire afin de lui donner confiance (intérêt du label ou de la certification). Actuellement, que ce soit un processus de certification du type Eduqua pour la Suisse (qualifiant les institutions de formation continue) ou que se soit une activité intégrée de gestion et de résolution de problèmes sur les plans pédagogiques ou institutionnels, la menée de ce genre d'activité relève clairement de la gestion de projet. Les particularités en sont :

- une diversité d'acteurs impliqués (complexité) ;
- une complication technique dans la variété des stratégies à maîtriser ;
- des ressources limitées ;
- un agenda souvent étroit ;
- une sensibilité accrue sur les questions de transparence et de communication.

En raison de ces différents paramètres, la capacité de planifier, d'anticiper et de rendre compte des actions (en amont puis en aval) contribue énormément au succès de ce genre de démarche. À l'inverse, un processus qui est placé sous le principe de « stricte réactivité » (faire, observer et ajuster) peut très rapidement donner

l'impression d'une manipulation voire d'une manque complet de pilotage. L'une des questions résiduelles dans les institutions face aux changements incessants mais nécessaires touche systématiquement le problème de la « résistance au changement ». Bien que l'on puisse considérer que tout changement engendre légitimement des réactions de rejet puis d'adaptation, ce processus psychologique partagé dans les sous-groupes d'acteurs ne doit pas être considéré comme une fatalité, en ce sens qu'une bonne planification associée à une identification des ressources (tant matérielles qu'humaines) soutenues par une communication adéquate permet de limiter grandement ce genre de difficultés.

Il est intéressant de constater, dans la constellation des parcours de formateurs et formatrices d'adultes, un penchant de plus en plus affirmé pour des compétences orientées justement vers le management et les outils de pilotage, signal fort d'une certaine « technicisation » du métier de la formation, hors champ pédagogique.

### **C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique**

La plupart du temps, le terme « projet » est utilisé en regard de situations pédagogiques pour lesquelles un processus de changement ou d'amélioration est exigé afin de rendre un dispositif plus adéquat ou plus performant. Dans ce sens, Boutinet rappelle que :

Le projet pédagogique se réfère à ce type d'activité qui doit assumer toutes les contradictions liées à une praxis sou-

## PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

cieuse d'arriver à un meilleur perfectionnement de ce qu'elle fait. Le projet pédagogique, en associant ces deux acteurs centraux que sont d'un côté l'enseignant ou le collectif d'enseignants, de l'autre les élèves, entend être instituant d'une relation facilitante entre ces deux catégories d'acteurs, entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. (2004)

Au-delà des questions étroitement liées au face-à-face pédagogique, élaborer et conduire un projet nécessite un grand nombre de compétences de nature assez différentes. Masingue les nomme « qualités méthodologiques, stratégiques, de négociations et d'empathie » (2004). Elles s'orientent selon deux axes : technique et relationnel. La connaissance et la maîtrise de la démarche et des outils sont évidemment des incontournables car elles font état de la force et des points de fragilité du projet, elles déterminent les facteurs de sa réussite.

L'aspect relationnel n'est pas à négliger car le projet est également un terrain de jeu social avec sa cohorte de relations interpersonnelles. Les alliances prévues, les surprises ou des conflits d'intérêt composent la conduite du projet. Cet aspect donne une dimension supplémentaire dans la gestion des émotions. Aussi, pour l'avancement du projet, le chef de projet doit veiller à la production, en adoptant un rôle de facilitateur et de régulateur lors des réunions de travail.

Ainsi, tout formateur est amené à se poser des questions que se pose tout responsable confronté à l'une des dimensions du pilotage d'un projet. Concernant la for-

mation plus spécifiquement, il faut surtout retenir selon Dennerly (2006) :

- l'ingénierie de formation sous l'angle de la conception ou la rénovation d'un dispositif, sur la base d'une commande formelle ou d'une demande implicite impliquant, la plupart du temps, de nombreux acteurs ;
- l'ingénierie pédagogique avec l'introduction de nouvelles techniques, de nouveaux supports, de nouvelles configurations méthodologiques et/ou temporelles (enseignement à distance, modularisation, alternance, etc.) ;
- l'achat de formation conçu comme un processus d'élaboration (cahier des charges de la formation), de communication (appel d'offre), de sélection (tri des offres) et de négociation (contractualisation) ;
- la qualité de la formation comme exercice de cadrage, de référencement des bonnes pratiques et de contrôle dans un esprit d'amélioration continue.

Très clairement, la société du travail fonctionne aujourd'hui sur un modèle de gestion par projet. La formation n'échappe pas à cette règle dans un contexte de rationalisation, de mutations chroniques et de réduction des délais. Il paraît donc primordial de maîtriser cette approche et ce d'autant plus dans les sphères d'influences (cadres intermédiaires, cadres supérieurs) impliquant des responsabilités demandant de la conception et non plus uniquement de l'exécution.

La gestion de projet permet également d'avoir des

arguments de vente qui ne font pas partie des instincts de base du métier de formateur. Celui-ci doit apprendre à négocier, à parler d'argent, à changer de vocabulaire et de posture dans des relations de plus en plus hétéroclites. Le fait de reconnaître la gestion de projet comme compétence spécifique du profil du formateur permet de valoriser des activités spécifiques d'ingénierie pas toujours accessibles et tangibles pour un observateur non-initié. A contrario, des généralités sur la gestion de projet permettent de transférer cette compétence de pilotage à n'importe quel type de situation.

Finalement, comme nous l'avons vu plus haut, la gestion de projet est également un outil pour l'accompagnement au changement, et la formation est avant tout un appel au changement individuel et collectif. Ces deux domaines sont donc intimement liés. La formation peut permettre une didactique du changement efficace dès lors qu'elle est outillée méthodologiquement par des principes de management.

### **Bibliographie**

- Bach, P. (2007). *Le management de projet de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Barjou, B. (2000). *Vendre ses idées et ses projets*. Paris : ESF.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Cohen, R. (2006). *Concevoir et lancer un projet*. Paris : Eyrolles.
- Corbel, J.-C. (2005). *Management de projet*. Paris : Eyrolles.

- Declerck, R.-P., Emery, P., & Crener, M.-A. (1980). *Le management stratégique des projets*. Paris : Editions Hommes et Techniques.
- Dennery, M. (2006). *Piloter un projet de formation*. Paris : ESF.
- Fernandez, A. (2005). *Le chef de projet efficace*. Paris : Eyrolles.
- Frame, J. D. (1995). *Le nouveau management de projet*. Paris : AFNOR.
- Hougron, T. (2003). *La conduite de projet*. Paris : Dunod.
- Joubert, J.-J., & Geraud, D. (2002). *Construire son projet de formation pour évoluer, s'adapter, rebondir*. Paris : Dunod.
- Le Boterf, G., & Lessard, P. (1986). *L'ingénierie des projets de développement*. Ottawa : Agence d'Arc Inc.
- Maders, H.-P. (2003). *Manager une équipe de projet*. Paris : Eyrolles.
- Masingue, B. (2004). Pilotage des politiques de formation. In P. Carré, & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2<sup>e</sup> éd., pp. 355–378). Paris : Dunod.
- Midler, Ch. (1994). *L'auto qui n'existait pas*. Paris : InterEditions.
- Raynal, S. (1996). *Le management par projet*. Paris : Editions d'Organisation.
- Vallet, G. (1991). *Techniques de planification de projets*. Paris : Dunod.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Editions Liaisons.

## CHAPITRE 4

### LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (GRH)

#### **A. Le point sur le sujet**

Historiquement, le terme de gestion des ressources humaines est extrêmement récent (Le Gall, 1996 ; Perretti, 1990). L'idée même que l'on puisse « gérer » les hommes s'est développée sur deux représentations qui auraient pu être contradictoires : l'importance de la gestion en général et l'impact des crises pétrolières sur le marché de l'emploi.

Tout d'abord, dans les années 1960, aux Etats-Unis, se développe un courant centré sur l'importance accordée à la contingence, au contexte. Comme nous l'avons dit plus haut en parlant des conceptions de l'organisation, on découvre qu'il est vain de raisonner comme s'il pouvait exister un et un seul modèle de la « bonne organisation » ; au contraire, ce qui fait la force d'une entreprise, c'est sa capacité à s'adapter à son environnement. Mais pour s'adapter encore faut-il identifier

les critères à partir desquels il faut penser cette adaptation. Est-ce le mode de production ? le type de client ? les caractéristiques du produit que l'on vend ? Une fois ces critères choisis, leur analyse devient un élément central du management. Ceci explique l'émergence de nouvelles fonctions dans l'entreprise, des fonctions d'experts qui sont justement ces spécialistes capables de suivre, d'analyser, de juger l'évolution des critères sur lesquels les décisions se prendront.

On ne peut plus s'en remettre au « bon sens » du chef d'entreprise : il faut rationaliser les études, il faut prendre des décisions sur la base d'informations fiables, scientifiques, « sérieuses ». Bref, il faut que des gestionnaires interviennent sur la base de leur expertise et qu'ils puissent ainsi fonder les prises de décisions et les stratégies sur de l'expertise indiscutable.

Le management des hommes n'échappera pas à ce courant, passant de l'Administration du Personnel à la gestion. Tout doit être rationnel, scientifique, cohérent et indiscutable. Le recrutement deviendra « scientifique » et sera piloté par des psychologues munis de tests autrement plus sophistiqués que ceux de Ford et de ses « essais ». L'évaluation deviendra la Direction par Objectifs (DPO) où chacun saura ce qu'il doit faire pour l'année à venir, avec quels moyens et quels résultats, tout cela en cohérence totale avec la déclinaison du Plan Stratégique produit au plus haut niveau de l'entreprise. Bref, on peut maintenant vraiment parler de Gestion des hommes et ceci dans une vision réellement objectivante de

l'entreprise (Pichault & Nizet, 2000).

Quant au terme de « ressources humaines » qui aura un succès considérable, il relève d'une autre vision, particulièrement en Europe. Il est né d'un contexte à la fois économique, culturel et social bien particulier : celui qui fait suite aux premiers plans sociaux, celui qui prend en compte la réalité du chômage, celui qui ne veut plus jamais « gâcher » cette ressource que sont les hommes. Courant humaniste, idéologiquement tourné vers la protection des individus face aux dégâts immenses que l'on découvre avec les licenciements, il cherche à argumenter sur le terrain même de la gestion qui reste le discours dominant dans les entreprises. Comment peut-on gérer si mal la première richesse de l'entreprise que sont les hommes ? Jamais on n'oserait faire de même avec des capitaux financiers ou physiques ! Jamais on n'autoriserait tant de légèreté avec de l'argent, des machines ou des immeubles ! Et au-delà de cette attitude critique, c'est aussi l'espoir de trouver d'autres modes de traitement que les licenciements qui s'exprime. Si l'on « gère les ressources humaines » alors, on saura éviter les catastrophes, dues essentiellement pense-t-on alors à une absence de prévision, à une carence dans le management, au fait qu'on n'a pas traité les hommes avec le même sérieux que les autres cibles de la gestion. On voit ici naître les pratiques de gestion prévisionnelle et préventive des emplois qui deviendront la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences).

Bref, d'un côté on croit à l'expertise, de l'autre on

veut sortir de la spirale du chômage : tout est en place pour que se développe des pratiques gestionnaires de cette ressource rare qu'est le travailleur qualifié et compétent. C'est d'ailleurs dans la foulée de ces évolutions que l'on verra apparaître les approches compétences et l'importance accordée à la formation comme moyen de donner accès à tous à une employabilité indispensable. Dans le même courant, on verra en effet se développer toutes les théories du salarié acteur, responsable de sa propre mobilité et de sa carrière. L'enjeu de la responsabilisation devient central pour la gestion des ressources humaines (GRH) qui n'a plus les moyens de garantir à chacun une prise en charge sur le long terme compte tenu des changements rapides en interne et au niveau des stratégies des entreprises (rachats, fusions, délocalisations, regroupements, réorganisations permanentes...). Mais qui peut être ce « salarié acteur » ? Seuls les plus diplômés et les mieux lotis en termes de réseaux sociaux s'en sortent facilement. Pour les autres, cette GPEC les laisse souvent face à une pseudo responsabilisation qui s'appelle ... le chômage.

Après ce rapide rappel de la manière dont la GRH est passé d'un modèle « objectivant » à un modèle « individualisant » (Pichault & Nizet, 2000), entrons plus précisément dans la description des pratiques de GRH. Affirmons tout de suite que ces pratiques sont intimement liées et qu'elles fonctionnent comme un « système » : si l'on veut modifier une politique de mobilité, il faudra s'assurer que l'on change en conséquence la formation,

la rémunération voire le recrutement et l'orientation professionnelle.

La GRH doit assurer trois fonctions clés :

- acquérir les compétences nécessaires à la production ;
- intégrer les compétences au sein de l'organisation ;
- développer les compétences.

Le point qui nous semble le plus important pour comprendre une politique de GRH est l'intégration (Galambaud, 1983 ; Bellier & Trapet, 2001). En effet cette intégration se fait en fonction :

- du lieu auquel l'organisation souhaite que le collaborateur se réfère en termes d'appartenance (le bureau, l'agence, l'usine, l'entreprise, le groupe, la multinationale ?) ;
- de la durée pendant laquelle l'organisation souhaite réussir cette intégration (court terme, moyen terme, long terme ?) ;
- le contenu de l'intégration (le produit, la marque, le leader, l'histoire, les valeurs...).

En ce qui concerne les pratiques, aucune « liste n'est stabilisée » mais classiquement on cite en tout cas les six pratiques suivantes :

- le recrutement
- la rémunération
- l'évaluation des postes et des personnes
- la gestion de carrière
- la formation
- la mobilité

Enfin deux pratiques sont, suivant les cas, intégrées ou pas comme pratique de gestion : la communication interne et les relations sociales. Pour notre part, nous considérerons que ces deux pratiques relèvent d'autres logiques et nous ne les décrivons pas ici.

Chacune de ses pratiques peut être décrite par des politiques, des processus, des outils. Le niveau qui est pour nous déterminant, celui qui nous semble caractéristique de la gestion est celui qui concerne la définition des processus de prise de décision. Comme Galambaud l'explique, (1983, 1994, 2000) « faire de la GRH », c'est d'abord faire de la gestion, c'est-à-dire transformer du travail en performance (2000). Pour obtenir cela, l'action de la GRH – qui se distingue par exemple de l'action managériale – agit sur les processus de prise de décision. Faire de la GRH, c'est décider qui décidera quoi pour qui, à quel moment de quelle façon, avec quel contrôle, où sont les droits de veto... faire de la GRH ce n'est pas définir les politiques sociales – celles-ci dépendent de la direction générale – ni choisir et manipuler des outils – qui ont un intérêt très secondaire. Faire de la GRH, c'est décider que le recrutement sera mené par la hiérarchie ou par le « responsable du recrutement » même si celui-ci demande son avis au hiérarchique. C'est décider que la politique de rémunération inclura des critères d'ancienneté ou non. C'est décider que pour envoyer un collaborateur en formation, il faudra que son supérieur ait seulement donné son feu vert ou au contraire que c'est le supérieur qui décide entièrement du plan de

formation de chacun. C'est décider que la mobilité des cadres sera pilotée de manière centralisée et non pas dans chaque unité, etc. Pourquoi le véritable pouvoir du DRH est-il là ? Parce qu'en instaurant ces processus, il s'ancre sur le fonctionnement politique de l'organisation, il est en prise directe avec les questions de pouvoir et d'intégration dans l'organisation. Il peut véritablement faire le lien entre politiques et instrumentation : il peut donc donner du sens à son action et la situer au niveau du fonctionnement social de l'organisation.

## **B. Exemples et questions pratiques**

Quelles sont les grandes problématiques qui se posent aujourd'hui dans les DRH ? Nous avons choisi de balayer différentes pratiques et d'indiquer à chaque fois une ou deux problématiques présentes dans les (plutôt grandes) entreprises.

Dans le domaine du recrutement, – que l'on définit ici uniquement comme le recrutement externe – la question dominante est celle de la fracture démographique. Le départ à la retraite de nombreux collaborateurs alors même que la « relève » n'existe pas au même niveau est sans doute le « fait majeur » de la GRH pour les années à venir. En ce qui concerne le recrutement, la question clé est celle du remplacement des départs par des profils plus rares sur le marché du travail et avec – de ce fait – un risque de concurrence accrue. Comment anticiper sur ces recrutements sans jouer sur les salaires de manière intempestive ? Comment « attirer les talents » pour re-

prendre une expression très souvent utilisée. En fait, la question est surtout celle de la fidélisation qui seule permettra effectivement d'attirer. Ceci pose en fait un choix d'intégration qui ne sera sans doute pas le même pour tous, avec les répercussions sociales que cela peut entraîner du fait de traiter différemment certains profils par rapport à d'autres. On voit bien qu'à partir d'une question de recrutement, bien d'autres thèmes de la GRH sont touchés : rémunération, intégration, lien social, discrimination, gestion des carrières, etc.

Le développement du e-recrutement peut être cité comme second exemple de ce qui fait bouger le recrutement. Le *sourcing* c'est-à-dire l'accès à des bases de données pertinentes est devenu un facteur clé de succès et de concurrence. Mais une fois que l'on a attiré les candidats sur son site de recrutement, quelles questions lui poser ? Quelles informations lui donner ? Comment filtrer intelligemment c'est-à-dire sans que ce soit trop long, sans décourager les bons candidats et sans se retrouver avec des candidats qui auront surtout appris à détourner les pièges. Que doit-on conserver lors des entretiens qui n'auront pu être traités à distance ? Comme l'ensemble des technologies de l'information et de la communication (TIC), le e-recrutement met en lumière l'importance des contacts directs. D'une manière générale, l'évolution récente consiste à considérer qu'il est inutile de traiter du e-recrutement sans le situer dans la problématique e-RH dans son ensemble (Kalika, Guiloud, Laval, & Matmati, 2005).

En matière de rémunération, en dehors des grands classiques que sont la maîtrise de la croissance de la masse salariale et les négociations syndicales, le thème répétitif depuis plusieurs années est celui de l'individualisation des salaires. Si depuis de nombreuses années, un consensus existe sur le principe, un certain nombre de questions restent en suspens : faut-il individualiser le salaire de tous les cadres ou bien simplement des cadres dirigeants ? À quelle hauteur et dans quelle proportion faut-il individualiser ? Individualiser quand les objectifs sont quantitatifs et donc mesurable ne pose pas trop de problèmes, mais quand il s'agit d'objectifs qualitatifs, stratégiques ou comportementaux, les questions d'évaluation sont majeures et les risques d'arbitraires très présents. L'individualisation des salaires pose d'emblée la question de l'évaluation des compétences et des critères sur lesquels on peut la faire reposer. Une autre série de question tient aux risques de tensions dans les équipes du fait d'une répartition déséquilibrée entre les différents membres. Nous voici donc alors face à une problématique managériale tout autant qu'à un thème RH comme ce sera bien souvent le cas, nous y reviendrons.

Nous pouvons donc enchaîner logiquement avec les questions d'évaluation. Il faut d'abord bien comprendre que ce thème est intimement lié à la politique de rémunération qui est choisie. Si celle-ci repose fondamentalement sur l'idée de payer la tenue d'un poste, alors l'évaluation de ce poste est déterminante pour « faire

fonctionner le système ». En revanche, si ce sont les compétences détenues et mobilisées par une personne qui fonde le système de rémunération, alors l'évaluation des individus est fondamentale. Dans la plupart des cas les entreprises construisent un « mix » de ces deux conceptions ; mais à y regarder de près (à savoir en analysant finement la structure de la rémunération de chacun) une des deux approches domine habituellement et est « adoucie » par l'autre. Ainsi, dans les entreprises multinationales, la pesée des postes est le moment crucial de l'évaluation. D'où le succès de méthodes comme celle du cabinet Hay qui affecte des points à chaque poste et paie ensuite en fonction du nombre de points obtenus.

### LES CRITÈRES DE LA METHODE HAY

#### **Compétence**

Connaissance

Capacité de management

Capacité en relations humaines

#### **Initiative créatrice**

Cadre de la réflexion

Exigence des problèmes

#### **Finalité**

Latitude d'action

Ampleur du champ d'action

Nature de l'impact

Les neuf critères à partir desquels sont attribués les points étant « universels », cette approche donne un

moyen de comparaison internationale relativement fiable. En revanche, à la lecture des critères, on peut s'interroger sur le type de compétences qui sont regardées et valorisées : elles concernent assez facilement les postes d'encadrement ; mais qu'en est-il quand on veut les appliquer à des postes de non cadres ?

Le deuxième grand sujet de l'évaluation est l'entretien annuel qui concerne donc l'appréciation des personnes. Alors que cette pratique a longtemps été considérée comme centrale et preuve d'un « management moderne », il semblerait que cette pratique soit plus problématique qu'il n'y paraît. Pourtant les apparences sont positives : plus de 90% des grandes entreprises affirment avoir mis en place un entretien annuel et les PME s'y mettent aussi, bien qu'à un rythme plus lent. Mais deux questions émergent : d'une part sur la forme, il semble que bien des entretiens s'apparentent plus à un rite vide de sens où des gens qui travaillent ensemble tous les jours font semblant de prendre du recul alors que les jugements sont définitivement portés. D'autre part sur le fond, on peut se demander ce que l'on évalue vraiment dans cet entretien. D'un côté, chacun juge en permanence les autres de manière arbitraire et biaisée et ceci a lieu au quotidien : ce n'est certes pas une heure d'entretien qui changera quelque chose aux opinions déjà là. D'un autre côté, le fait de juger l'autre, y compris ses comportements et sa personnalité, est d'une difficulté très grande pour autant qu'on se place d'un point de vue psychologique et éthique. Bref, très nette-

ment, l'entretien d'évaluation est surtout un entretien de négociation mais profondément inégal et où il n'y a parfois rien à négocier !

En matière de mobilité, les questions qui se posent aujourd'hui sont à mettre en rapport avec la fidélisation et la gestion des carrières des cadres. Par tradition, pourrions-nous dire, les grandes entreprises ont suscité, voire rendu obligatoire, la mobilité professionnelle et géographique. Les arguments-clés ont été pendant des années le fait d'éviter l'obsolescence des compétences, le fait de faire évoluer les gens mais en les changeant de contexte, le fait de la nécessaire flexibilité dont une organisation a besoin. Mais cette mobilité s'est avérée partout difficile à mettre en œuvre sauf sous une forme autoritaire (armée, certaines banques...). D'une manière générale, les personnels ne souhaitent pas changer trop souvent et dès que les collaborateurs ont une famille, le changement géographique devient difficile. Les efforts entrepris par les entreprises pour susciter la mobilité n'ont pas donné de grands résultats et les comportements individuels restent dans l'ensemble frileux y compris chez la nouvelle génération qui, en dehors de l'étranger, ne rêvent plus autant de changements d'environnement que leurs prédécesseurs. Mais un autre thème émerge : et si la mobilité systématique était une erreur ? Ne peut-on considérer que pour de nombreux postes, le fait de rester dix ou quinze ans permet d'atteindre un très haut niveau de compétences, difficilement atteignable si l'on exige de chacun qu'il bouge tous les cinq ans maximum ? La

réflexion a commencé avec les chercheurs, puis les experts en général, puis elle s'est étendue aux jeunes diplômés qui compte tenu du marché du travail en leur faveur sont en mesure d'imposer leur vue : faire carrière mais pas nécessairement en changeant de domaine et de lieu.

Le dernier thème que nous voudrions rapidement rappeler est celui des liens entre le management et la GRH. Depuis plusieurs années, un vaste mouvement consiste à demander aux managers de devenir « Tous RH » (Peretti, 1986), considérant qu'ils sont aux premières loges pour prendre les décisions concernant leur propres troupes. Ce mouvement trouve sa place dans une vision de l'organisation décentralisée où chaque manager est « maître chez lui », où la ligne managériale doit être réduite et où toute structure centrale doit être allégée par principe. On comprend bien que dans une telle vision de l'organisation, le manager soit celui qui gère au plus près *ses* ressources grâce auxquelles il peut espérer tenir les objectifs qui lui ont été assignés. Dans ce contexte, de nombreuses réflexions ont émergé pour savoir comment organiser ce passage ou partage de pouvoir de la fonction RH. Les nouvelles technologies ont d'ailleurs été déterminantes dans ce chantier puisqu'elles permettaient l'accès aux dossiers personnels directement par le manager, voire par le salarié lui-même. Concrètement, pourtant, en dehors du recrutement, de l'entretien annuel déjà cité et des libre-services RH sur l'intranet, peu de choses ont changé parce que les managers se sont vite

retrouvés débordés par la tâche. Aujourd'hui, se développe une fonction RH de terrain, la plus proche possible des managers, mais prenant en charge une bonne partie des aspects humains et juridiques du management.

Ces quelques exemples, certes incomplets<sup>11</sup>, nous ont permis d'illustrer à quel point la GRH fonctionnait comme un système ouvert : en touchant une des parties de l'ensemble, il faut modifier les autres. Un système ouvert car le marché du travail, les changements d'attitudes, les valeurs de la société, tout ceci pénètre à l'intérieur des débats qui, loin d'être uniquement « techniques », trouvent leur richesse dans le fonctionnement social global de l'organisation.

### **C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique**

Il est difficile d'illustrer les liens entre GRH et ingénierie tant ils sont profonds, forts et explicatifs. En fait, il serait sans doute plus simple de chercher les rares exemples où ce lien n'existe pas !

En effet, la formation est une des pratiques de la GRH, particulièrement en charge du développement des compétences des collaborateurs. Ce développement est à mettre en rapport avec l'organisation du travail : à priori une entreprise forme parce qu'elle a une production à assurer dans le présent et dans l'avenir. Comme le dit

---

<sup>11</sup> Nous n'avons pas évoqué ici le thème central des compétences car un chapitre entier lui est consacré.

justement Meignant,

L'entreprise n'a pas de problème de formation. Elle a des problèmes que, peut-être, la formation peut l'aider à contribuer à résoudre : disposer à temps, en effectifs suffisants et en permanence, des personnes compétentes et motivées pour effectuer le travail nécessaire en les mettant en situation de valoriser leurs talents avec un niveau élevé de performance et de qualité, à un coût salarial compatible avec ses objectifs économiques et dans le climat social le plus favorable possible. C'est la définition même de la finalité de la GRH. (2003, p. 21)

Cette définition montre bien à quel point les pratiques de formations en entreprise ne peuvent être comprises que si l'on se réfère aux politiques sociales d'une part et de GRH d'autre part. Y compris dans un pays comme la France où la loi a institué depuis 1971 un « droit à la formation », droit réaffirmé en 2003. Ainsi, il est clair que la formation professionnelle est globalement dédiée à la production des compétences nécessaires à l'entreprise. Du même coup, les démarches d'ingénierie ont bien souvent pour finalité de démêler les demandes issues du terrain, celles venant de la Direction générale et la manière dont la fonction RH a pu les réinterpréter. Avant de construire un dispositif, il convient de bien analyser le jeu des acteurs et la fonction RH, fonction « stratégique » siégeant souvent au comité de direction, est particulièrement bien placée. Prenons ainsi l'exemple de la gestion des carrières pour laquelle le choix des promotions induit souvent l'utilisation du « levier formation » tout en intégrant aussi fortement la vision de la

DG de « qui doit être promu », le tout culturellement très chargé au sein de l'entreprise. Autre exemple : les formations pour « hauts potentiels » ou « futurs dirigeants » sont certes du champ de la formation mais soulèvent tant d'enjeux de pouvoir qu'elles sont fréquemment « gérées » directement par la DRH au plus haut niveau.

Politiquement, il est donc essentiel pour la fonction formation de bien travailler avec la fonction RH, dont elle dépend habituellement. Mais au-delà de ces jeux d'acteurs, il est aussi des enjeux techniques. La conception des dispositifs et des séquences pédagogiques est en effet impossible à réaliser dans l'absolu. Bien des aspects pragmatiques doivent être partagés avec la fonction RH : les temps dédiés à la formation, les lieux, les budgets, les méthodes pédagogiques, l'implication de la ligne managériale, le suivi, l'évaluation. Par ailleurs, la fonction formation doit justifier de son efficacité pédagogique d'abord auprès de la DRH.

Cette dépendance de la formation à la DRH est d'ailleurs en train de changer. Dans de nombreuses entreprises, on considère que le développement des compétences – c'est-à-dire la formation revue et corrigée par l'approche compétences !- doit dépendre directement des opérationnels, soit les métiers ou les *business units*. Le débat n'est pas clôt : on voit bien à la fois l'intérêt d'une telle réorganisation de la fonction mais également les risques : coller tellement aux besoins immédiats du terrain que la pédagogie disparaisse et que l'efficacité se perde. Quant aux individus, ils ont sans doute peu à

gagner de ce changement. Leur prise en compte en tant que personne est déjà difficile dans le contexte organisationnel actuel, alors on voit mal pourquoi des managers dépenseraient plus pour asseoir une vision à moyen terme des finalités de la formation.

### **Bibliographie**

- Bellier, S., & Trapet, H. (2001). *Panorama de la GRH : définitions, questions et convictions*. Paris : Liaisons.
- Kalika, M., Guilloud, V., Laval, F., & Matmati, M. (2005). *E-RH : Réalités managériales*. Paris : Vuibert.
- Le Gall, J. M. (1996). *La gestion des ressources humaines*. Paris : PUF.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Paris : Liaisons.
- Perretti, J. M. (1996). *Tous DRH*. Paris : Editions d'Organisation.
- Perretti, J. M. (2000). *Ressources humaines*. Paris : Vuibert.



## CHAPITRE 5

### L'APPROCHE COMPÉTENCES ET LES RÉFÉRENTIELS EN GRH

#### **A. Le point sur le sujet**

Le concept de « compétences » a fait son apparition de manière récente dans le monde de la formation des adultes, après avoir d'abord conquis le monde de la GRH, en particulier autour des problématiques de mobilité professionnelle. Mais l'engouement avec lequel la formation s'en est finalement emparée, invite à s'interroger sur son apport. A-t-il répondu à des questions mal traitées ? A-t-il au contraire permis de contourner ces questions tout en donnant l'illusion du changement ? A-t-il enfin permis de repenser les pratiques des formateurs et de revaloriser l'apport des apprenants dans leur capacité d'appropriation ? Avant d'en venir aux questions de formation, il nous faut comprendre pourquoi l'approche compétences est devenue possible,

voire incontournable, dans les pratiques de GRH des entreprises.

*Les conditions d'émergence du concept de compétences sont dans les changements d'organisation*

Dans une organisation taylorienne, il est inutile de parler de compétences. Il suffit de décrire l'organisation du travail et le rôle que l'on attend que les hommes y tiennent. Les gestes attendus sont analysés avec précision ; ils sont donc prescrits avec autant de détail. La seule question est donc de vérifier que les hommes sont bien capables de faire le geste, le mouvement et d'assurer la surveillance attendue. Cette vérification étant menée, il est inutile de se poser davantage de questions. Ce que l'on attend des hommes dans l'entreprise, c'est la conformité à ce qui a été prescrit et surtout aucune initiative qui viendrait perturber le système. Il est donc tout-à-fait inutile de parler de compétences dans ce cadre, pas plus d'ailleurs que de *sujet* ou *d'individu*.

Nous savons bien aujourd'hui que le taylorisme est une vision totalement utopique et irréelle de l'organisation humaine du travail. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'organisation du travail, les situations professionnelles ne sont jamais aussi simples que les ingénieurs des méthodes le pensent. Sans les micro-régulations qu'effectue en permanence chaque opérateur, les objectifs de production ne seraient jamais atteints. Il est en fait tout simplement impossible de se

passer de l'initiative humaine, même dans l'entreprise taylorienne où celle-ci y est quasiment clandestine.

Ce sont les *évolutions d'exigences dans les rythmes et les modes* de production qui vont amener les entreprises à modifier leurs attentes vis-à-vis des travailleurs. En effet, produire plus vite, sans défaut, et surtout de manière plus flexible, c'est demander aux hommes de faire des choses différentes, dont une partie n'est pas parfaitement prévue, et sans que l'on puisse se contenter de prescriptions plus ou moins précises. La polyvalence, la nécessité de changer de métier ou, à l'intérieur d'un même métier, d'évoluer sans cesse, l'importance accordée au client et à sa « satisfaction », la flexibilité des environnements de production... autant d'exemples qui expriment surtout des changements d'organisation du travail.

Du même coup, le regard change : ce n'est plus d'abord l'organisation que l'on analyse et que l'on détermine mais l'homme au travail. Ce qu'il faut maîtriser, c'est ce qu'on doit demander à un travailleur pour qu'il atteigne les résultats. Le processus de production est d'abord entre les mains de ceux qui le mettent en œuvre avant d'être dans les machines. Et ce qu'il faut pour produire, ce sont des *compétences*. Celles-ci se mettent en œuvre dans un *emploi* et non plus dans un *poste*. Et plus on accepte de flou dans la description de l'organisation, plus on se doit de comprendre ce qui concerne l'individu.

### *Définitions*

Mais comment décrire ces fameuses compétences qui permettent le travail ?

Tout d'abord se pose une question de définition. Car si l'on s'accorde rapidement sur l'objet qu'on veut regarder, en revanche il a fallu un certain nombre de débats pour que l'on s'accorde sur cinq caractéristiques définissant les compétences.

- Le premier point concerne le lien existant entre la compétence et l'activité. La compétence permet *d'agir* et c'est là que l'on peut la repérer. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qui en est fait.
- Le second point sur lequel on s'accorde tient au fait que la compétence est *contextuelle* : elle est liée à une situation professionnelle donnée et correspond donc à un contexte.
- Le troisième point concerne les *rubriques* constitutives de la compétence : même si les catégories divergent, chacun s'accorde finalement à y mettre un peu de savoir, beaucoup de savoir-faire et souvent – mais pas toujours – du savoir-être.
- Le quatrième point concerne la notion *d'intégration, de combinaison* de ces contenus. La compétence n'est pas une *somme* dont on ne sait par quel miracle elle déboucherait sur l'action réussie, mais bien un ensemble de capacités intégrées, structurées, combinées, construites... Cela sous-entend qu'il existe quelque chose *en plus* des capacités qui leur permet

justement de devenir, ensemble, de la compétence. De même, le concept de *démarche intellectuelle* (Michel & Ledru, 1991) est assez proche de cette idée, ainsi que celle de *compétence méthodologique* (Gilbert & Parlier, 1991 ; Le Boterf, 1995) ou, chez Vergnaud, la différence entre *concept-en-acte* et *théorème-en-acte*.

Nous garderons donc l'idée que la compétence permet d'agir / de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée.

Citons pour compléter quatre définitions qui illustrent cet aspect consensuel :

- Montmollin (1984) : « Ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ».
- Malglaive (1990) : « Savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité ».
- Leplat (in Montmollin, 1991) distingue les conceptions behavioriste et cognitiviste. La première est liée à une liste d'activités que l'individu sait exécuter ; la seconde voit la compétence comme une stratégie sous-jacente à l'action. Leplat donne quatre traits caractéristiques des compétences : elles sont finalisées, apprises, organisées en unités coordonnées. Enfin la

compétence étant une notion abstraite et hypothétique, on ne peut observer que ses manifestations.

- Le Boterf dresse une liste des « savoirs mobilisables » (1995) : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoir-faire procéduraux, les savoir-faire expérientiels et les savoir-faire sociaux.

### *Les différentes approches de la compétence*

Nous proposons de passer en revue six approches qui ont marqué les débats sur la compétence :

- l'approche par les aptitudes ;
- l'approche par les savoirs ;
- l'approche par les savoir-faire ;
- l'approche comportementale ;
- l'approche mixte « savoir, savoir-faire, savoir-être » ;
- l'approche par les compétences cognitives.

#### L'approche par les aptitudes

« Les aptitudes sont des dispositions à effectuer des tâches particulières avec une plus ou moins grande efficacité »<sup>12</sup>. Classiquement, on différencie les aptitudes et l'intelligence en ce sens que les premières seraient spécifiques et que la seconde serait générale. Derrière le mot « disposition », il faut donc entendre surtout des facteurs particuliers qui viennent compléter le facteur général qu'est l'intelligence. On parlera par exemple d'aptitude verbale, numérique, spatiale...

---

<sup>12</sup> Delay, J., & Pichot, F. (1984). *Psychologie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Masson.

La question du rapport entre ces aptitudes et la compétence est rarement explicitée. On sous-entend que celles-ci sont la base – voire l'assurance – de la réussite dans l'action. Cela revient finalement à dire que la compétence est la mise en œuvre d'aptitudes. Sans aptitudes pas de compétences et s'il y a aptitudes, il y a réussite. Or, si cette relation entre aptitude et action peut être en partie démontrée sur des tâches très bien identifiées et dans le cadre de certaines aptitudes mentales, il est souvent beaucoup plus difficile de transférer ces extrapolations sur des activités complexes et inscrites dans des contextes professionnels variés.

#### L'approche par les savoirs

Une des approches dominantes de la compétence consiste à l'associer à des savoirs. Ce qui est explicatif de l'action réussie, de la compétence, c'est le fait de posséder des savoirs. En fait, il ne s'agit pas de nier que la compétence puisse être autre chose que du savoir, mais plutôt de considérer que cet *autre chose* repose intimement sur le fait de posséder des savoirs. La compétence deviendrait donc des *savoirs mis en œuvre*, sachant que le contrôle de la mise en œuvre disparaît au profit du contrôle de connaissances. On complète habituellement le repérage des savoirs par la distinction de niveaux de maîtrise qui s'échelonnent suivant les cas entre trois (faible/moyen/fort) et neuf ou plus degrés qui

rentrent alors dans une somme de détails inspirés des taxonomies les plus courantes en pédagogie.<sup>13</sup>

Cette approche a un avantage certain. Elle peut très facilement être reliée à des modes d'apprentissage... par les savoirs. Pour autant que l'on considère que la formation porte essentiellement sur l'acquisition de savoirs qui permettront par la suite d'agir, il est alors indispensable d'identifier ces savoirs, emploi par emploi, voire activité par activité.

Travail éminemment analytique, basé sur l'idée que tout doit s'apprendre d'une certaine manière, cette approche est également fortement idéologique. Elle véhicule, en effet, l'idée que c'est le savoir qui permet de réussir. « *Plus je sais, plus je suis compétent* » puisqu'il s'agit en fait de la même chose. Cela signifie donc aussi que ceux qui en savent le plus sont les plus compétents. Il devient donc possible de créer une hiérarchie des compétences : on peut aisément repérer ceux qui savent plus et ceux qui savent moins. Derrière cela, c'est bien évidemment le *diplôme* qui fournit la preuve de la compétence.

Même si la présentation qui est faite ici porte volontairement à la critique de cette approche, il faut quand même savoir que de manière explicite ou implicite, bon

---

<sup>13</sup> Voir par exemple la taxonomie de Bloom, S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Presses de l'université du Québec ; ou celle de Gagné, R., & Briggs, L. (1979). *Principles of instructional Design*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

nombre de pratiques de gestion des ressources humaines reposent sur cette conception des compétences (recrutes-ment, formation, mobilité interne...).

La critique essentielle que l'on peut faire à cette approche n'est pas d'être fautive mais d'être incomplète et simpliste. Certes, les savoirs font partie de la compétence, mais ils ne *sont* pas la compétence. D'autre part, il conviendrait de préciser ce qu'on entend par « savoir ». Bien souvent, le concept est clair tant que l'on parle d'emploi de référence technique ou managériale et correspond alors à des niveaux édictés par le système scolaire. Par contre, quand on veut parler des savoirs détenus par les « bas niveaux de qualification », on se heurte au dilemme suivant : en toute cohérence, ils n'ont pas de savoirs, donc pas de compétences. Or, il faut bien quand même trouver un instrument de description qui soit homogène avec la manière d'appréhender les compétences de l'ensemble des populations.

#### L'approche par les savoir-faire

Puisque chacun s'accorde finalement pour reconnaître que la compétence est en relation directe avec l'action réussie, alors pourquoi ne pas l'assimiler au savoir-faire ? La définition la plus simple ne consisterait-elle pas à dire que la compétence c'est savoir agir, savoir travailler ou encore savoir faire ? Cette approche est celle retenue par exemple dans l'accord « historique » ACAP 2000 signé en 1990 au niveau de la branche sidé-

urgique par les partenaires sociaux français<sup>14</sup> et qui de manière très novatrice déclare vouloir gérer par les compétences et non plus par les postes et l'ancienneté. Dans ce texte, la compétence se définit comme **un savoir-faire opérationnel validé**. On insiste donc lourdement sur la dimension de *mise en œuvre*, sur le fait que le savoir faire doit être pratiqué, qu'il est lié à l'action et à une action visible et vérifiable. On introduit aussi l'idée que la compétence se prouve, se mesure, se vérifie et qu'elle ne peut être simplement déclaration de foi ou bonne intention. Cette définition a le mérite de la clarté : les références sous-jacentes sont nettement la recherche du concret, de l'objectivité et d'un consensus non pas théorique mais pratique. Ce que l'entreprise récompense et gère c'est bien l'action utile, celle qui se voit et fait avancer les choses. Et effectivement, on comprend bien que de manière opératoire, quand la définition de la compétence est à la base d'un système de promotion, de rémunération et de formation, on cherche à lui donner un sens concret et vérifiable. La notion de validation permet d'ailleurs d'introduire le rôle de la hiérarchie à qui revient la tâche d'assurer cette évaluation sans laquelle il n'y a pas de compétence reconnue. On voit bien que cette idée de validation est d'un autre ordre que les deux autres termes de la définition (savoir faire opérationnel) :

---

<sup>14</sup> ACAP 2000 : accord signé dans la sidérurgie française le 17 décembre 1990.

elle intervient pour définir non pas la compétence mais le *processus de prise de décision* qui l'accompagne.

La compétence est donc ici ramenée à l'action réussie, et cette réussite est appréciée en fonction des choix de l'organisation.

Quelle limite peut-on voir à une telle approche ? Le problème clé est celui de la description des compétences : parce qu'elles sont assimilées à l'activité, la plupart du temps, elles sont *décrites comme l'activité*. En fait, il y a, dans ces cas, très peu de différences entre un référentiel « *compétences* » et un référentiel « *d'activités* ». Le premier s'est contenté d'ajouter le verbe « savoir » devant un certain nombre d'activités et c'est ainsi que l'on obtient l'idée de savoir-faire.

- Quelles sont les principales activités d'une secrétaire ?

« Elle tient l'agenda de son patron ; elle tape à la machine et elle organise des réunions ».

- Quelles sont les compétences nécessaires pour tenir un emploi de secrétaire ?

« *Savoir* tenir l'agenda d'un patron ; *savoir* taper à la machine et *savoir* organiser des réunions ».

On conviendra que la valeur ajoutée est à peu près nulle et que l'introduction de la notion de « compétence » n'a rien apporté ni pour la gestion des ressources humaines ni pour l'individu.

Ceci tient à la définition même qui a été donnée : en souhaitant rester très proche de l'activité, du « faire », on

ne parvient pas à expliquer ce qui permet d'agir et de réussir. On reste purement descriptif de ce qui est fait.

Ceci explique que fréquemment des efforts sont faits pour compléter la notion de savoir-faire par d'autres aspects. Si ceux-ci sont simplement incarnés par une liste de savoirs, on retombe alors dans les écueils soulignés plus haut.

### L'approche par les comportements et le savoir-être

En parallèle à l'approche par les savoir-faire, d'autres écoles donnent un poids déterminant au comportement. Ce terme pourrait recouvrir deux acceptions :

- d'un côté, le comportement s'oppose aux savoirs et aux savoir-faire qui sont des concepts plus abstraits, qui ont surtout pour ambition d'être explicatifs de l'action : le comportement, lui, *est l'action*. Ainsi, quand on parle de « bilan comportemental », on fait référence à des méthodes tournées vers la mise en situation quasi directe ;<sup>15</sup>
- de l'autre, on raisonne plus sur ce qui appartient en propre à l'individu, ce qui concerne ses attitudes et qui permet de le distinguer des autres : le comportement est alors directement rattaché à la personnalité en ce sens que pour prédire le premier, il suffit de décrire la seconde et que pour connaître la seconde, il faut décrire le premier. La personnalité se révèle au

---

<sup>15</sup> Voir par exemple Ernout, V., Gruère, J. P., & Pezeu, F. (1986). *Le bilan comportemental dans l'entreprise*. Paris : PUF.

travers de comportements qui sont eux-mêmes expliqués par la personnalité.

C'est cette seconde approche que nous retiendrons ici lorsque nous parlons de comportement.

Le comportement inclut nécessairement des savoir-faire et des savoirs mais une place privilégiée est laissée à l'équation personnelle qui permet de mettre en œuvre savoir ou savoir-faire et d'en « faire de la compétence ».

D'une certaine façon, c'est la démarche suivie par le cabinet Hay<sup>16</sup> qui, en utilisant les travaux de McClelland,<sup>17</sup> construit ses interventions autour du repérage et de l'analyse des « meilleurs » dans un domaine particulier. Il n'y a donc pas de référentiel a priori mais celui-ci s'élabore au fur et à mesure des analyses qui permettent d'expliquer pourquoi tel individu est plus compétent que tel autre. Malgré tout, de fortes redondances permettent de proposer une grille de catégories de six compétences « génériques » :

- les compétences d'action et de réalisation (motivation d'accomplissement, initiative, recherche d'informations ...) ;
- les compétences d'assistance et de service (compréhension interpersonnelle) ;

---

<sup>16</sup> Mitrani, A. (1992). *Des compétences et des hommes*. Paris : Editions d'Organisation.

<sup>17</sup> McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Londres : Cambridge University Press.

- les compétences d'influence (impact et influence, sens de l'organisation, établissement de relations...) ;
- les compétences managériales (le développement des autres, la directivité, la direction d'équipe...) ;
- les compétences cognitives (le raisonnement analytique, l'expertise technique...) ;
- les compétences d'efficacité personnelle (la maîtrise de soi, la confiance en soi, l'adaptabilité, l'adhésion à l'organisation...)<sup>18</sup>

La limite d'une telle approche tient à deux points :

- en se situant exclusivement du point de vue de la psychologie, on renvoie à des concepts souvent flous pour les non spécialistes même si chacun croit en maîtriser le sens : ainsi, l'intuition, le bon sens, les capacités relationnelles, le sens stratégique, la prudence... sont des termes difficiles à manipuler justement parce que chacun est persuadé de savoir ce que cela recouvre et comment cela se repère chez l'autre ;
- en donnant une place explicative à la dimension personnelle, elle ne permet pas de créer des référentiels opératoires capables d'aider à développer les ressources humaines ; en effet si l'on considère que le charisme est explicatif de la compétence, on est obligé d'admettre qu'en dehors du recrutement, il y a peu de moyen d'agir sur les ressources humaines.

Ces questions renvoient à un problème plus général et plus pernicieux, celui des rapports entre savoir-être et

---

<sup>18</sup> Mitrani, 1992, pp. 63–65.

compétence. D'un côté, on ne peut pas nier que dans la compétence, c'est-à-dire dans le fait d'agir de manière réussie, il y a participation de savoirs comportementaux qui ne sont ni des savoirs théoriques, ni des savoirs cognitifs, ni des savoirs pratiques. Savoir encourager, savoir établir un contact positif, savoir détendre l'atmosphère, savoir écouter, savoir rassurer, savoir convaincre... La liste pourrait être longue !

D'un autre côté, comme nous le disions plus haut pour le comportement, tous ces savoirs renvoient à des notions très subjectives, difficiles à cerner de manière fine et appartenant plus au langage commun qu'à des catégories précises. Pour arriver à se mettre d'accord sur ce qui rend un contact positif, on parlera d'écoute et d'ouverture. Mais qu'est-ce que l'écoute ? Qu'est-ce que l'ouverture ? Comment en donner une définition partagée par tous et fiable ? Justement parce que l'on touche à des « notions de sens commun », il devient quasiment impossible de les rendre opératoires...

L'approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être

Nous avons volontairement distingué les diverses composantes autour desquelles tourne la discussion sur la meilleure façon d'appréhender la compétence. Et il est vrai qu'une de ces dimensions prend souvent plus de poids qu'une autre. Mais le réflexe classique consiste à combiner ces différentes approches sous la forme d'une trilogie dont la somme formerait l'ensemble des compétences nécessaires pour tenir un emploi ou pour caracté-

riser un individu. Habituellement, cette combinaison ne repose pas sur une théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments. Il s'agit plus, semble-t-il, d'un constat « de bon sens » sur lequel chacun s'accorde et qui permet donc une communication aisée à l'intérieur des entreprises.

Mais, habituellement encore, cette approche cumule les inconvénients que nous avons soulevés plus haut tout en suscitant de nouveaux problèmes du fait de la juxtaposition.

Ainsi, on est souvent amené à se poser des questions de *frontières* :

- où s'arrête le savoir et où commence le savoir-faire ? savoir taper à la machine suppose-t-il un savoir et si oui lequel ? la gestion des ressources humaines est-elle un savoir ?
- où s'arrête le savoir-faire et où comment le savoir-être ? l'animation d'équipe est-elle un savoir-être ou un savoir-faire ? et les compétences commerciales ? le management fait-il appel à des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être ?

À ces questions s'ajoutent des problèmes de *homogénéité* :

- il est parfois facile donc tentant d'entrer dans le détail pour les savoirs et les savoir-faire : comment obtenir quelque chose de comparable en termes de savoir-être ?

## PRÉALABLES À L'INGÉNIERIE DE FORMATION

- jusqu'où doit-on aller ? recherche-t-on l'exhaustivité ou non ? et si non, comment définir la limite entre ce que l'on décide de dire et ce que l'on ne dit pas ?
- faut-il ou non bâtir un référentiel général de compétences ? quand on le fait, il consiste à faire la liste de l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être existants dans une entreprise : on débouche donc sur des outils très lourds et qui tiennent plus du listing que de la référence. Quand on ne le fait pas, on accroît la tendance à l'hétérogénéité dans l'organisation, chacun décrivant suivant sa propre culture, sa propre technicité, sa propre stratégie et sa propre vision de la compétence.

Mais plus profondément, les deux critiques essentielles que l'on peut faire à cette approche sont les suivantes:

- il est très difficile de faire des comparaisons fiables entre des emplois de secteurs différents. On aboutit donc à un outil utile en termes de communication, voire de management local *mais inutile en termes de mobilité* ;
- on n'a pas, avec cette approche, de réponse à la question : qu'est-ce qui explique que l'on agisse avec succès ? l'accumulation de savoirs (dont on ne sait s'ils sont et comment ils sont mobilisés), de savoir-faire (qui ne sont qu'une liste d'activités) et de savoir-être (dont on ne sait pas ce qu'ils sont) ne permet pas à elle seule d'expliquer l'action réussie. La notion même d'accumulation nous semble fausse

pour comprendre la compétence. Ce n'est pas en ajoutant des couches successives de savoirs ou de savoir-être que l'on développe la compétence mais bien en les combinant de manière efficace.

La plupart des cabinets ou des entreprises utilisant cette approche ont réagi aux limites qu'elle comporte. Ils ont donc cherché à la compléter en s'interrogeant sur une de ses lacunes : la non-transversalité des listes qui empêche, comme nous l'avons dit plus haut, la comparaison entre secteurs différents, comparaison qui est une aide décisive pour la gestion de la mobilité. Ceci a débouché sur l'idée qu'il existerait certaines compétences plus transverses que d'autres, sortes de « *méta compétences* » qui viendraient structurer et aider à classer toutes les autres. On distingue alors, par exemple, des compétences d'organisation ou d'animation ou de développement. Ces compétences « génériques » ou « clés »<sup>19</sup> sont souvent proches de celles qui avaient été mises en exergue dans la plupart des travaux existants par ailleurs<sup>20</sup>. Elles sont parfois complétées par une logique de niveau qui valorise par exemple l'innovation par rapport à la simple application.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Evéquo, G. (1997). *Les compétences clés*. Paris : Liaisons.

<sup>20</sup> Par exemple les travaux de McClelland cités plus haut.

<sup>21</sup> Ceci reprend d'ailleurs, avec un point de vue « hiérarchisant », les critères qui étaient développés depuis 1987 par COROM et ceux menés par D'Iribarne, A. (1989). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*. Paris : Presses du CNRS.

On aboutit donc à un système plus riche que la simple juxtaposition des savoir/savoir-faire/savoir-être, système qui, malgré les handicaps que nous avons soulevé, permet effectivement de répondre à certains aspects de la gestion des ressources humaines.

Encore faut-il être sûr que les compétences transversales soient vraiment des compétences, c'est-à-dire qu'elles expliquent pourquoi il y a, ou pas, action réussie, et qu'elles soient vraiment transversales c'est-à-dire que ce que l'on mobilise dans des situations différentes soient effectivement « la même chose ». Sur ces deux points, les débats sont loin d'être clos et les travaux scientifiques (Rey, Tardiff)<sup>22</sup> tendraient plutôt à montrer que ces fameuses compétences n'existent pas.

#### L'approche par les compétences cognitives

La dernière approche que nous avons choisie de présenter repose sur une définition très prosaïque de la compétence<sup>23</sup> : elle est la capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné. Cela signifie que l'efficacité n'existe pas en soi mais est déterminée entre autre par le contexte.

---

<sup>22</sup> Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF ; et Tardiff, J. (1999). *Le temps des apprentissages*. Québec : Editions Logiques.

<sup>23</sup> Pour une présentation plus approfondie de cette approche voir Michel, S., & Ledru, M. (1991). *Capital Compétence dans l'entreprise*. Paris : ESF.

Partant de là, ce que nous cherchons à comprendre ne concerne pas les problèmes – que l'on peut traduire par activités – mais le *comment* on résout les problèmes. La compétence n'est pas ce que l'on fait mais **comment** on parvient à le faire de manière satisfaisante. C'est donc ce qui est *sous-jacent à l'activité et non pas l'activité elle-même*.

Dit autrement, la question est celle-ci : comment les gens résolvent-ils des problèmes dans des contextes particuliers ? Ceci amène à s'interroger sur les stratégies de résolution de problèmes qui sont mises en œuvre pour agir. Or ces stratégies sont au cœur de la compétence, elles sont explicatives du comment on parvient à agir. Ces « démarches intellectuelles » sont d'ordre cognitif ; elles sont proches de ce que les cognitivistes nomment « connaissances procédurales ». Elles jouent un rôle de guide de l'action, elles sont enfin ce qui permet d'intégrer d'autres compétences en fonction du contexte.

### *Les démarches intellectuelles*

Le postulat est le suivant : quand il y a résolution de problème, une démarche intellectuelle est présente, y compris quand il s'agit de traiter un problème d'ordre relationnel ou matériel. On ne prend pas en compte le fait que ces démarches soient conscientes ou non mais seulement le fait qu'elles soient efficaces pour arriver à la performance (la performance est relative : elle est définie par l'organisation, l'environnement, le contexte et n'est pas étudiée en soi). L'emploi peut être vu

comme une série de problèmes à solutionner. Or, certaines démarches de résolution de problèmes s'avèrent plus efficaces, plus adaptées que d'autres ; elles sont, de fait, mobilisées plus fréquemment. On cherche à repérer et qualifier ces démarches intellectuelles dominantes.

L'hypothèse retenue est que ces démarches intellectuelles sont spontanément transférées dans le cas d'une mobilité ou d'un changement de contexte. Ceci pour deux raisons :

- elles sont en grande partie inconscientes et automatisées ;
- elles ont été le garant de la réussite et elles se sont construites dans l'action par l'expérience : en cas de changement et de rupture, elles apparaissent donc comme un recours évident étant donné leur efficacité antérieure.

Mais comment qualifier, décrire, classer les différentes démarches intellectuelles ?

On pourrait penser qu'il existe autant de démarches intellectuelles (D.I.) que de problèmes. En fait, il n'en est rien. En travaillant sur un grand nombre d'emplois et de personnes en situation professionnelle, on a progressivement pu regrouper les D.I. en grandes catégories qui permettent de caractériser les processus de résolution de problèmes dominants dans un emploi. Cette recherche nous a permis de construire une typologie en trois grandes familles :

les D.I. de type « APPLICATION » les D.I. de type « ADAPTATION » les D.I. de type « CRÉATION »
--

Ces familles sont structurées en sous-familles, ce qui donne un modèle composé de plusieurs grands types de démarches intellectuelles. Ces familles ne sont pas figées une fois pour toutes mais dépendent du type de problèmes qui existent dans une entreprise. Notons que cette typologie n'est pas de type psychologique mais bien cognitif. On peut être introverti et utiliser une D.I. « Adaptation », extraverti et utiliser une D.I. « Création » ou l'inverse. La dimension psychologique n'est pas l'objet de ce travail. Enfin, précisons bien que les D.I. sont sans rapport direct avec des niveaux d'intelligence ou de qualification.

Bien entendu, la démarche intellectuelle ne suffit pas à expliquer toute la compétence. Ceci est un point clé de cette approche: elle ne prétend pas à l'exhaustivité. Elle cherche surtout ce qui est discriminant, explicatif, ce qui fait la différence ou la proximité entre deux emplois, entre deux personnes. C'est une approche surtout efficace en termes de mobilité et d'orientation mais très peu en termes d'évaluation ou de hiérarchisation des emplois.

La compétence cognitive s'analyse à l'aide de trois critères intégrés et mobilisés par le « chef d'orchestre » qu'est la démarche intellectuelle et dont la combinaison

forme des configurations originales, particulières et explicatives de la réussite dans l'activité. Il faut distinguer :

- *Les savoirs références* : regroupement des connaissances indispensables à la réussite dans l'emploi. On traite donc essentiellement des aspects « savoirs/connaissances ». On ne s'attache pas à telle ou telle connaissance particulière mais bien aux « familles de savoirs ». Les savoirs références constituent la bibliothèque de base qui permet de comprendre, d'agir et d'apprendre dans l'emploi. Ce sont des connaissances stables qui fournissent les schémas d'explication à partir desquels les autres notions viendront s'intégrer.
- *La relation au temps et à l'espace* : il s'agit d'analyser une des formes de complexité des activités de l'emploi, celle qui correspond à la complexité des opérations mentales nécessaires pour résoudre des problèmes inhérents à telle activité dominante. La relation à l'espace fait référence à la notion d'« espace-problème », au nombre d'éléments à prendre en compte lors de la démarche de résolution de problème. Étant donné que l'on ne peut « compter » ces éléments, on analysera l'espace quasi-géographique qui est concerné lors de la résolution du problème. On différencie habituellement la prise en compte de quatre à cinq niveaux différents (par exemple : équipe ou unité de base, service, plusieurs services, société, environnement extérieur). La **rela-**

**tion au temps** renvoie au terme (court, moyen, long) auquel l'acteur doit se projeter au moment où il agit. Elle concerne la ou les perspective(s) temporelle(s) dans laquelle/lesquelles on se situe lors de la démarche de résolution de problème.

- *L'interaction relationnelle* : elle concerne le type de relations nécessaires pour résoudre les problèmes qui se posent lors de l'activité dominante. Malgré l'aspect relationnel évident, on se situe toujours dans la sphère cognitive. L'interaction relationnelle s'analyse au travers de deux indicateurs : la fréquence et la nature de l'interaction (« à côté », « en face », « avec »).

## **B. Exemples et questions pratiques : les référentiels de compétence**

Le développement des approches compétences en gestion des ressources humaines s'est matérialisé par la nécessité de décrire et classifier ces compétences. Puisqu'elles devenaient l'objet central de la gestion, il devenait indispensable de les répertorier de manière systématique. Et pour décrire les compétences, il fallait d'abord décrire les emplois puisque, comme nous l'avons vu, les compétences sont contextualisées donc attachées à des situations professionnelles précises, que sont les emplois. Ces situations étaient alors mal formalisées puisqu'au mieux, les entreprises avaient des « fiches de postes » dont la finalité était bien souvent le

recrutement. Les DRH ont donc entrepris des chantiers de création de référentiels qui ont eu plusieurs intérêts :

- le choix de méthodes : qui doit décrire quoi ? quel sera le rôle de la hiérarchie ? qui validera in fine les référentiels ? faut-il décrire de manière exhaustive ou uniquement les activités dominantes ?...
- le choix de critères de classement et de description : qu'est-ce qu'un emploi ? qu'est-ce qu'une activité ? qu'est-ce qu'une compétence ?...
- une meilleure visibilité par tous des différentes activités de l'entreprise et donc un large effort de communication interne.

Les difficultés, en revanche, ont aussi été importantes : lourdeur des chantiers, problèmes de « maintenance » des référentiels qui, à peine terminés, auraient souvent dû être revus du fait des réorganisations diverses.

#### *Les différents types de référentiels.*

Un référentiel est défini par l'AFNOR comme « une liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiels de formation) ou de compétences (référentiel de métier) ».<sup>24</sup>

On rencontre habituellement trois types de référentiels :

- les référentiels Métiers ;

---

<sup>24</sup> AFNOR (avril 1992) X50-750. Terminologie formation professionnelle.

- les référentiels Compétences ;
- les référentiels Formation.

Il est évident que la cohérence et l'articulation entre ces trois outils sont une condition sine qua non d'efficacité. Impossible de désigner les compétences sans partir d'une description des situations de travail qui est le cœur des référentiels métiers. Impossible aussi de penser formation sans partir des compétences visées. L'enchaînement en théorie est donc évident et c'est bien l'analyse du système de travail qui est le socle à partir duquel l'ensemble des référentiels pourra prendre corps. D'ailleurs, dans bien des entreprises, ces trois référentiels font l'objet d'un document unique à trois volets.

#### Le référentiel Métiers

Le référentiel Métier répond à deux difficultés :

- d'une part, il représente une sorte de « carte d'identité » officielle du métier (ou du poste ou de la fonction suivant la terminologie en vigueur) ;
- d'autre part, il doit décrire la « situation professionnelle réelle » en particulier au moment où il définit les activités principales et les niveaux d'autonomie et de responsabilité.

Cette double finalité de l'outil pose des problèmes de méthode, et de choix des acteurs chargés de le construire.

Les principales rubriques que l'on retrouve dans un référentiel Métier sont les suivantes :

Intitulé du métier
Définition générale du métier ou « mission »
Localisation et données administratives (statut, coefficient)
Activités principales
Niveau d'autonomie et de responsabilité
Conditions d'exercices
Principales relations hiérarchiques et fonctionnelles

### Le référentiel Compétences

Il est « logiquement » directement issu du référentiel Métier puisque les compétences sont théoriquement liées au contexte particulier d'une situation professionnelle. Il s'agit donc d'identifier les capacités nécessaires pour tenir l'emploi.

Comme nous l'avons signalé plus haut, une des approches les plus courantes consiste à décliner pour chaque métier des listes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. On parlera aussi de techniques de base, techniques spécifiques et sociales.

D'une manière générale, on trouvera des « domaines de compétences » qui seront la liste de ce qu'il faut savoir et savoir faire pour réussir l'activité dominante 1, puis 2, puis 3, etc. Les compétences sociales ou relationnelles ou comportementales seront, quant à elles, regroupées en fin de liste et considérées comme transversales à l'ensemble des activités du métier.

La question des niveaux de compétences est encore traitée de manière très différente d'une entreprise à

l'autre. On trouve classiquement des distinctions entre « débutant, maîtrise, expert ». Mais on peut aussi aborder cet aspect sous l'angle cognitif : « applique, propose, conçoit ». Ou encore « applique, intervient et anime » ou autre combinaison.

Enfin, le niveau d'autonomie et de responsabilité peut aussi faire partie des référentiels Compétences (plutôt que Métier).

### Le référentiel Formation

Il a pour but de décrire les objectifs de la formation et les moyens d'y parvenir. Les objectifs sont souvent déclinés (par exemple, en objectifs généraux, de formation, pédagogiques, ou encore par session, modules, séquences...). Le référentiel Formation doit théoriquement se « caler » sur le référentiel Compétences, lui-même lié au référentiel Métier. La question posée est de savoir comment faire acquérir ou développer telle compétence nécessaire à tel métier.

On décrira aussi dans le référentiel, à la suite des objectifs, les thèmes, les modalités (ou méthodes) choisies ainsi que le matériel nécessaire. La description du processus pédagogique fera l'objet d'un document plus « technique » conçu par les formateurs de type Guide d'animation ou scénario pédagogique.

### Limites des référentiels

Même si les référentiels sont des outils indispensables dans les DRH et les Directions Formation, ils

posent de nombreuses questions qui sont surtout d'ordre méthodologique et politique :

- comment rendre compte de l'activité réelle dans des documents qui ont fondamentalement pour rôle de simplifier et d'aider à gérer ? d'un côté, parler de compétences suppose une prise en compte de l'activité « réelle » mais de l'autre, les exigences de la gestion pousse à travailler avec des catégories relativement grossières puisque devant être transversales et compréhensibles par tous ;
- qui sont les acteurs les plus à même de « dire le réel » ? à priori ceux qui tiennent les emplois. Oui, mais comment recueillir autant de points de vue que de collaborateurs ? comment synthétiser la diversité ? comment utiliser autant de « discours singuliers » pour traiter du général d'un Métier ? sans même évoquer ici les questions d'expression de l'activité qui sont toujours difficile, on voit bien que ceux qui détiennent le droit à la parole sont rarement ceux qui font mais bien ceux qui disent ce qu'il faut faire ;
- le niveau de généralité de bien des référentiels les rend finalement peu opérationnels. Nous trouvons là la question du découpage des référentiels Métier. S'agit-il d'emplois, de regroupement d'emplois, d'emplois-métiers ? À quel niveau de regroupement faut-il s'arrêter pour, d'une part, ne pas trop trahir le réel mais, d'autre part, pouvoir avoir un outil de gestion transversal et utilisable dans l'ensemble de l'entreprise ?

On le voit, les tensions méthodologiques sont aussi politiques et renvoient en fait bien souvent à une troisième rationalité qui est celle de la gestion. Les référentiels sont le reflet de ces politiques du grand écart inhérentes aux organisations.

### **C. Liens avec les questions d'ingénierie et de conception pédagogique**

L'approche compétences va modifier profondément les pratiques de formation dans les entreprises car elle amène à repenser les questions d'acquisition et de développement des savoir-faire professionnels. En effet, il ne s'agit plus de transmettre des savoirs pour avoir aidé à développer des compétences. Comment alors travailler sur cette articulation entre formation et emploi ? Que peut-on, doit-on faire en formation quand l'objectif est de viser l'activité réussie en contexte professionnel ? Le contexte est par nature absent de la « salle de cours » même si l'on essaye de le recréer au mieux. Mais la simulation n'est pas l'activité réelle bien qu'elle cherche à s'en rapprocher.

Et si les compétences s'acquièrent dans l'activité, pourquoi continuer à concevoir des dispositifs de formation qui soient en dehors de l'activité ? Faut-il continuer à envoyer les salariés en stages de formation ? Faut-il former les collaborateurs sur des bancs d'école, même si ceux-ci ont changé de couleur ? Faut-il enseigner des savoirs sans se demander dans quelles conditions ils seront mis en œuvre ? Derrière ces questions, se pose

celle, plus théorique, de la transférabilité des compétences. Si la compétence est liée à un contexte particulier, peut-on imaginer que rien n'est transférable d'un contexte à l'autre ? Alors, toute formation hors contexte précis n'a aucun intérêt et seule la formation sur le tas permet d'acquérir des compétences pour le contexte précis dans lequel elle est dispensée.

Et si l'approche compétence a fortement revalorisé les « formations-action », les mises en situation, l'utilisation de l'expérience comme lieu formateur et l'idée d' « organisation apprenante », elle a aussi apporté des questions théoriques et pratiques qui sont loin d'être résolues.

Au-delà de ces interrogations, reste une dimension méthodologique qui a profondément modifié les pratiques de conception et d'ingénierie : la prise en compte des situations professionnelles dans le travail en amont de l'animation elle-même. Aujourd'hui, on ne cherche plus à former des « assistantes » en général ou des « techniciens de maintenance » ou des « commerciaux » mais bien des assistantes de direction dans tel type de secteur et pour tel poste précis. Et c'est bien en partant de l'analyse des activités et des compétences nécessaires dans ce contexte particulier que l'on concevra la formation et son évaluation.

Qui dit analyse des activités et des compétences dit aussi utilisation des objectifs pédagogiques. Concevoir une formation c'est essayer de répondre à la question

« comment faire pour qu'à la fin de cette formation, les participants soient capables de faire telle chose de telle manière dans tel contexte ? ». On voit bien la proximité entre approche compétence et objectif pédagogique. C'est sans doute un des apports majeurs dans le monde de la formation que d'avoir introduit cette exigence de penser la pédagogie des adultes en fonction des situations et des contextes professionnels des apprenants.

### **Bibliographie**

- Ardoin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir*. Paris : PUF.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences*. Paris : PUF.
- Bellier, S. (1997). *Ingénierie en formation d'adultes*. Paris : Liaisons.
- Bellier, S., & Trapet, H. (1998). *Panorama de la GRH*. Paris : Liaisons.
- Carré, P., & Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Paris : Liaisons.
- Michel, S., & Ledru, M. (1991). *Capital Compétences*. Paris : ESF.

## **Carnets des sciences de l'éducation**

La collection des Carnets des sciences de l'éducation est une édition de la Section des sciences de l'éducation, produite par le Groupe Publications, en lien avec le comité de rédaction de la collection Raisons éducatives.

La collection des Carnets des sciences de l'éducation se propose de publier des textes scientifiques propres aux divers champs disciplinaires et thématiques des sciences de l'éducation. Ces textes, toujours signés par un·e enseignant·e de la Section, sont articulés aux enseignements dispensés dans le cadre des différents cursus de formation, dont ils préparent ou prolongent l'étude.

A l'instar des Cahiers de la Section des sciences de l'éducation et de la collection Raisons éducatives, la collection des Carnets tient aussi à promouvoir et entretenir une culture de la lecture et de la recherche.

