

Guy Le Boterf

Repenser la compétence

Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions



EYROLLES

Éditions d'Organisation

Éditions d'Organisation
Groupe Eyrolles
61, bd Saint-Germain
75240 Paris Cedex 05

www.editions-organisation.com
www.editions-eyrolles.com



Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

En application de la loi du 11-mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris.

© Groupe Eyrolles, 2008
ISBN : 978-2-212-54105-2

Guy Le Boterf

REPENSER LA COMPÉTENCE

Pour dépasser les idées reçues :
quinze propositions

EYROLLES

Éditions d'Organisation

Ouvrages publiés par Guy Le Boterf (en français, hors traductions)

- *Enquête-participation-animation*, Culture et Développement, 1970.
- *Formation et autogestion*, Éditions ESF-EME, 1974.
- *Formation et prévision*, Éditions ESF-EME, 1975.
- *Pratique de la formation des adultes*, (en collaboration avec P. Caspar et divers auteurs), Éditions d'Organisation, 1975.
- *Métiers des formateurs* (en collaboration avec F. Viallet), Éditions de l'Epi, 1976.
- *Le centre éducatif et culturel d'Istres* (en collaboration avec J. Ader) OCDE, Collection « Collectivités, Équipements, Écoles », Paris, 1978.
- *L'enquête participation en question*, Edilig, Paris, 1981.
- *Où va la formation des cadres ?* Éditions d'Organisation, Paris, 1984.
- *Pour une formation d'animateurs-formateurs issus de la migration*, B.I.T. et Cedefop, Brelin, 1985.
- *L'audit de la formation professionnelle* (en collaboration avec F. Viallet et P. Dupouey), Éditions d'Organisation, 1985.
- *L'ingénierie des projets de développement*, Éditions Agence d'Arc (Montréal) et Paideia (Paris), 1986.
- *La formation continue des dirigeants des PME : comment innover ?* (avec Y. Chataigner), La Documentation Française, 1987.
- *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Éditions d'Organisation, 1988.
- *Comment investir en formation*, (en collaboration avec P. Durand-Gasselien et J.M. Péchenart), Éditions d'Organisation, 1989.
- *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Éditions d'Organisation, 1990.
- *Comment manager la qualité de la formation* (en collaboration avec S. Barzucchetti et F. Vincent), Éditions d'Organisation, 2^e tirage, 1995.
- *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation, 3^e tirage, 1995, (Mention spéciale du grand prix 1994 du livre de management et de stratégie).
- *Quelle ingénierie et formation pour identifier, développer et anticiper les compétences ? Contribuer à la réussite de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale*. Z'éditions, 1996.
- *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, 1997, 1999, 2000, 2002.
- *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 1998, 1999, 2001, 2002, 2006.
- *Approches participatives pour un développement durable* (en collaboration), Karthala, 1998.
- *Traité des sciences et des techniques de la formation* (ouvrage coll., direction P. Carré et P. Caspar), Dunod, 1999.
- *Quel avenir pour les compétences ?* (ouv. coll., C. Bosman, coord. F.M. Gérard, X. Roeglers), de Boeck Université de Bruxelles, 2000.
- *Ingénierie des dispositifs de formation à l'international* (ouv. coll. coord. : Maragnani), Educagri, 2000.
- *Former pour performer* (ouv. coll., coord. D. Bouteiller), Racines du savoir, Montréal, 2000.
- *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, 2000, 2001, 2004, 2006.
- *Transmettre en éducation, formation et organisation* (ouv. coll., direct. J.-C. Ruano-Borbalan), Demos, 2003.
- *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Éditions d'Organisation, 2004.
- *Formation des adultes et individualisation* (ouv. coll., direct. R. Ouaknine), Éditions Seiren, 2005.
- *Se former à l'ingénierie de la formation* (ouv. coll. direct. G. Pineau), l'Harmattan, 2005.
- *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale* (ouv. coll. direct. J.-Y. Barreyre et B. Bouquet), Bayard, 2006.
- *Professionaliser*, Éditions d'Organisation, 2007.

Nous apprenons trop, nous ne pensons pas assez.
(Friedrich Nietzsche)

Sommaire

Introduction	11
Proposition 1	
Traiter la compétence comme un processus et non comme une somme de ressources	15
En finir avec les débats sémantiques.....	15
Éviter les raisonnements piégés.....	16
Conjuguer être et avoir.....	20
Proposition 2	
Distinguer activité prescrite et pratique professionnelle réelle 27	27
Ne pas confondre référentiels et travail réel	27
Ne pas confondre pratiques professionnelles personnelles et référentiels.....	29
Au-delà des savoir-faire, des « savoir-y-faire »	30
Distinguer la partition de l'interprétation	31
Proposition 3	
Ne pas confondre pratiques professionnelles et schèmes opératoires	35
Sous la pratique: le schème opératoire	35
Des schèmes pour guider	36
Proposition 4	
Manager des personnes, et non seulement des savoirs, savoir-faire et savoir être	39
Faire appel à des ressources personnelles variées.....	40
Organiser les ressources plutôt que les empiler.....	49
Manager des personnes, pas seulement des employés.....	49
Les ressources de support	50

Proposition 5

Prendre en compte la réflexivité et pas seulement les pratiques et les ressources	55
Considérer le recul réflexif comme une dimension du professionnalisme	55
L'intérêt d'un recul réflexif.....	56

Proposition 6

Privilégier la sélectivité plutôt que l'exhaustivité	63
L'exhaustivité: une tentation explicable	63
La sélectivité: un risque à prendre.....	64

Proposition 7

Concevoir le transfert des compétences comme une construction et non comme un transport	69
Le transfert des compétences : une préoccupation légitime.....	69
Peut-on transmettre à d'autres ses compétences ?	70
Transférer: un processus de co-transformation	72
Transférer ses propres apprentissages dans des situations nouvelles	74
Le particulier avant le général.....	75

Proposition 8

Adopter une démarche probabiliste plutôt qu'une démarche mécaniste	79
Les limites de la formation	79
On ne peut forcer personne à agir avec compétence.....	80
Le recours au « management jardinier »: vers une écologie de la compétence.....	80
Mettre en œuvre un raisonnement probabiliste.....	81
Construire un schéma directeur de gestion et de développement des compétences	83
Une approche fiabiliste	85

Proposition 9

Penser « employabilité » et pas seulement « emploi »	87
Les raisons d'un concept	87
Un concept ambigu	90
L'employabilité: une responsabilité partagée.....	91

Proposition 10

Traiter la compétence collective en termes de coopération et non pas d'addition	95
Gagner en performance par une meilleure gestion des interfaces	95
La compétence collective n'est pas la somme des compétences individuelles.....	96
Une approche opératoire : raisonner en termes de coopération ..	97

Proposition 11

Ne pas évaluer les compétences, mais ce que l'on nomme compétences	101
« Dis-moi comment tu cherches, je te dirais ce que tu cherches »	101
Faire le choix d'un dispositif approprié d'évaluation	103

Proposition 12

Estimer la pertinence et non pas seulement évaluer des écarts	107
Évaluer une pratique professionnelle.....	107
Savoir estimer la pertinence : une exigence croissante	109
Varier les modalités d'évaluation des ressources.....	110

Proposition 13

Anticiper au lieu de prédire ou d'extrapoler	113
La GPEC : espoirs et déceptions	113
Anticiper : de quoi s'agit-il ?	114

Proposition 14

Adopter une ingénierie de parcours plutôt qu'une ingénierie de programme	121
Des dérives certaines.....	121
... mais aussi des effets appréciables et reconnus	122
L'apport et les limites des démarches qualité	123
Faire évoluer l'ingénierie séquentielle de cursus collectifs	123
Raisonner en termes de navigation	127

Proposition 15

Adopter des démarches itératives plutôt que linéaires	131
Raisonner en termes de boucles d'apprentissage.....	131
Raisonner en termes de progression en spirale.....	133

Liste des figures	141
--------------------------------	-----

Introduction

Les projets de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ne datent pas d'aujourd'hui. Depuis la fin des années 1970, en France, ils ont donné lieu à de nombreuses décisions de réalisation. Les colloques sur ce thème se sont multipliés, les ouvrages et publications en ont largement traité, les études à leur sujet n'ont pas manqué. Prenant des appellations diverses, les « démarches compétences » ou les « approches par les compétences » ont mobilisé bien des énergies. Si ces dernières ont surtout investi les grandes entreprises privées ou publiques, elles sont à l'œuvre depuis peu de temps dans les PME, dans les administrations et les collectivités territoriales. Elles sont même envisagées dans les universités.

Mais comment ne pas constater simultanément que les déclarations d'intentions n'ont pas été suivies d'effets ? Des discours à la réalité, la distance est souvent considérable. Combien de « projets compétences » ont été entrepris puis abandonnés ? Combien de référentiels d'emplois et de compétences n'ont eu comme seul usage de garnir le haut des étagères des services de ressources humaines ? Combien de dispositifs d'évaluation des compétences ont fait long feu ? Combien de groupes de travail dans les entreprises ont été mobilisés sur des ambitions annoncées et ensuite oubliées ? Combien d'honoraires de consultants ont été dépensés sans donner lieu à des investissements ? Combien d'outils de gestion ont été confectionnés avec attention et n'ont jamais – ou presque – été utilisés ?

Les raisons de ce gaspillage sont multiples :

- manque de continuité dans les politiques de gestion des ressources humaines des entreprises ;
- abandon de dispositifs qui avaient commencé à fonctionner, lié à des fusions ou restructurations ;
- mobilité ou départ en retraite de directeurs des ressources humaines qui s'étaient engagés dans de tels projets et qui ont été remplacés par de nouveaux responsables qui n'ont pas cru bon de continuer ce qui avait été entrepris ;

- absence des accompagnements méthodologiques qui auraient été nécessaires, mais n’ont pas été réalisés par suite de politiques d’achat de prestations externes totalement inadaptées.

Nous sommes hélas bien loin de ces entreprises étrangères qui mettent la continuité au premier plan de leurs valeurs et qui prennent les décisions pour s’y conformer.

Il existe une autre explication. Celle qui est à l’origine de cet ouvrage : les raisonnements mis en œuvre pour concevoir les dispositifs et confectionner les outils de gestion et de développement des compétences sont trop souvent défailants :

- des raisonnements faibles se traduiront par une instrumentation fragile ;
- des raisonnements erronés donneront lieu à des dispositifs qui ne fonctionneront pas et qui ne résisteront pas à l’épreuve du temps ;
- des raisonnements périmés aboutiront à des projets sans utilité ;
- des raisonnements mal assurés pourront déboucher sur des « usines à gaz » ingérables (nous savons qu’il n’est pas simple de faire simple... Léonard de Vinci l’avait bien noté : « La simplicité est la sophistication suprême. »).

Qu’il s’agisse de référentiels de métiers, d’emplois et/ou de compétences, de dispositifs d’évaluation, d’ingénierie de la formation, d’élaboration de parcours collectifs ou individualisés de professionnalisation, de bilans de compétences, de validation des acquis de l’expérience, de conditions à réunir pour rendre le travail générateur de compétences, d’indicateurs et de modalités pour développer la compétence collective, de démarches compétences liées à des projets d’entreprise, de développement de conditions de l’employabilité : comment penser juste, efficace, efficient ?

La notion de compétence elle-même est restée la plupart du temps figée sur une définition – valable sans doute dans les années 1970 – qui n’est plus à la hauteur des défis de l’économie de la connaissance du début du troisième millénaire. Raisonner en termes d’addition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être a sans doute représenté un progrès il y a trente ans, mais se révèle insuffisant à l’heure actuelle. Il y a bien eu d’innombrables débats, écrits, séminaires, actions de formation, enseignements universitaires sur ce concept mais ils ont été loin de proposer une alternative claire et gérable. Ils ont provoqué en retour une volonté légitime de simplicité, qui bascule malheureusement parfois dans le simplisme : puisqu’on n’y comprend rien, revenons aux bonnes

définitions d'autrefois et contentons-nous de quelques approximations ! Nous en faisons le constat : l'encombrement sémantique a miné le terrain à l'avancée de la rigueur conceptuelle.

Je milite depuis de nombreuses années pour concilier rigueur et simplicité. Pour que les dispositifs et l'instrumentation des projets compétences répondent à la fois aux enjeux et contraintes des entreprises et des organisations, et à des fondements conceptuels et théoriques qui en assurent la robustesse. Si mes activités de conseil et d'accompagnement de projets m'ont conforté dans l'importance d'une approche pragmatique, elles m'ont également convaincu qu'elle ne pouvait se passer de raisonnements solidement étayés. Tout outillage est un raisonnement embarqué. Tout dispositif repose sur une façon de raisonner. En clair : dis-moi comment tu raisonnes, je te dirai quels types d'outils tu confectionnes et quel en est leur fiabilité.

Mon objectif est de vous proposer quinze façons de raisonner les projets compétences, en alternative à une quinzaine de raisonnements qui me semble devoir être abandonnés. Ces quinze propositions sont autant de raisonnements pour gagner en *efficacité*, en *fiabilité* et en *faisabilité*.

Mon expérience me le montre depuis longtemps et me le confirme chaque jour : rien ne sert de se précipiter sur des outils ou des modèles, si ces derniers ne s'inscrivent pas sur des *raisonnements justes*.

Mon souhait : être entendu et contribuer de façon utile aux développements des projets visant à faire de la compétence un objet d'investissement, aussi bien du point de vue de la compétitivité des entreprises que des projets professionnels des salariés et de ceux qui auront à proposer leurs compétences sur les marchés du travail.

Proposition 1

Traiter la compétence comme un processus et non comme une somme de ressources

Il est des définitions qui ont la vie dure. C'est le cas de celle la plus habituellement donnée à la notion de compétence, définie comme « une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ». Apparue il y a une trentaine d'années, quelque peu délaissée, puis de nouveau en vogue actuellement, cette définition est retenue dans les dispositions réglementaires régissant la formation professionnelle et dans de multiples projets de gestion des emplois et des compétences (GPEC).

En finir avec les débats sémantiques

La persistance de cette définition s'explique par sa simplicité. Elle est trois fois simple : simple à énoncer, simple à retenir, simple à expliquer. Non seulement elle a l'apparence du bon sens, mais elle met en évidence qu'il ne suffit pas de savoir pour savoir faire, et que le savoir être est une composante à ne pas oublier. Nombre de directeurs des ressources humaines ou de directeurs de la formation ont fini par adopter cette notion sommaire pour trouver une issue aux débats souvent purement sémantiques agitant leurs colloques, ou pire encore semant la confusion et la lassitude chez les salariés de leur entreprise. Nous ne pouvons résister à citer ici ce texte humoristique qui illustre admirablement les dérives sémantiques auxquelles ont donné lieu certaines définitions de la gestion des compétences.

« La gestion des compétences est le processus par lequel on tente désespérément de gérer ce qui peut encore l'être en matière de compétence et qui n'aurait pas pu de toute façon être géré par d'autres moyens. Il s'agit d'un processus qui est à la fois simple et complexe, ascendant et descendant,

transparent et opaque, tout en étant directif et participatif. Il ne rend pas nécessairement heureux mais on ne note pour l'instant aucun cas où il aurait rendu fondamentalement malheureux. Il n'est ni vraiment utile, ni vraiment inutile, bien au contraire ! »¹

Les exigences croissantes de performance, de productivité ou de réactivité exigent des notions simples, faciles à gérer et à mettre en œuvre. Des concepts compliqués deviennent vite encombrants.

Mais cette recherche de la simplicité, aussi légitime soit-elle, a aussi ses risques, et à vouloir être trop simple, on risque le simplisme. N'est-ce pas le cas de cette définition courante de la compétence ? Examinons à présent les limites de ce raisonnement en termes d'addition de « ressources » (savoirs + savoir-faire + savoir être).

Éviter les raisonnements piégés

Les entreprises et les organisations qui envisagent de mettre en place des dispositifs d'anticipation, de gestion ou de développement des compétences commencent le plus souvent par mettre en œuvre un raisonnement visant à définir ce qu'est une compétence. Au premier abord, cette étape préliminaire semble logique, mais l'expérience montre qu'elle se révèle souvent un piège. Quatre biais en sont la cause.

- *Il ne suffit pas de posséder des « ressources », encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers* : les entreprises, les organisations et leurs clients ont besoin de pouvoir compter non seulement sur des salariés qui ont des compétences, mais également qui savent agir avec compétence dans des situations professionnelles variées. Un salarié ou un employé peut avoir beaucoup de compé-

1. Dominique Bouteiller, professeur HEC Montréal, 3 mai 2002. Dominique Bouteiller est l'auteur, avec Michel Cossette, du rapport de recherche *Apprentissage, transfert, impact. Une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail* réalisé au CIRDEP (Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente) du Canada. De par son approche méthodologique originale, son terrain d'exploration très riche et ses approches statistiques très sophistiquées, cette recherche constitue un apport majeur à la compréhension de la dynamique du transfert des acquis de formation en situation de travail. Comme quoi, la rigueur scientifique n'exclut pas les bienfaits de l'humour !

tences (des savoirs, des savoir-faire, des savoir être) et ne pas savoir agir avec compétence dans telle ou telle situation. Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable. Comment s'étonner alors que ce raisonnement analytique en termes de somme ou d'addition de ressources puisse conduire à des référentiels de compétences réduit à des énumérations plus ou moins interminables – et certainement peu gérables – de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ? Suffit-il à un salarié de posséder une telle liste pour être reconnu compétent ? Quelle prédictibilité accorder à une liste de ressources pour pouvoir estimer qu'une personne sera compétente dans les situations de travail qu'elle aura à gérer ? Réduite en miettes, fractionnée en unités microscopiques, la compétence perd son sens, devient difficilement gérable. La logique de décomposition à l'œuvre dans ce raisonnement ne permet pas d'appréhender le processus d'activation de ces ressources. L'anatomie n'a jamais rendu compte des processus du vivant. Les savoirs, savoir-faire et savoir être ne constituent qu'un panier de ressources.

- *La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.* L'assemblage, comme dans un jeu de Lego, produit une construction dans laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère : qu'il s'agisse d'un camion, d'une maison ou d'un pont, chaque pièce reste identique à elle-même. Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres. Le savoir-faire « savoir conduire une réunion d'étude de problème » doit se modifier, s'adapter, lorsqu'il se combine avec des savoirs en chimie ou encore en pédagogie, etc.

Prenez un exemple simple et tout aussi familier : savoir rouler en bicyclette sur une route suppose de savoir pédaler, de savoir freiner, de savoir accélérer, de connaître le code de la route... Il est possible de décomposer ces savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale (savoir rouler en vélo sur une route) ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments.

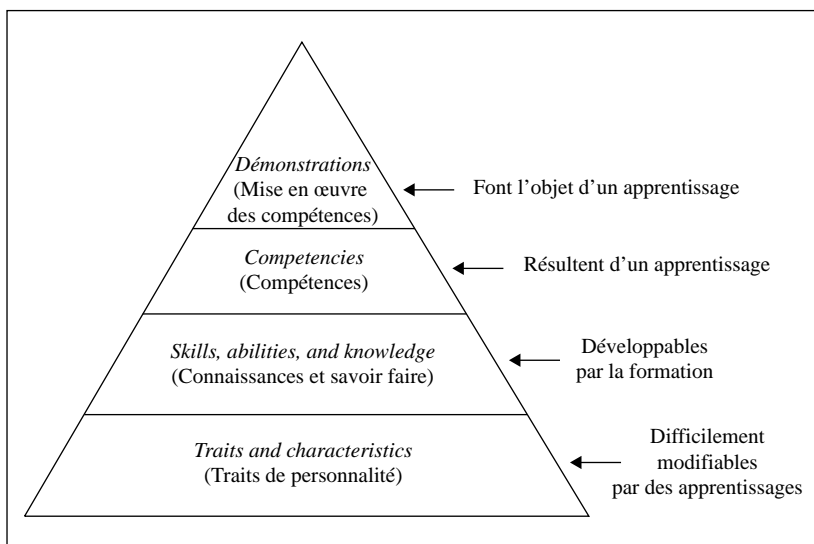
L'action réalisée avec compétence ne peut s'appréhender au terme d'un découpage des ressources qui la constituent. Elle ne se révèle

pas au bout d'un travail de dissection. Elle ne se résume pas à une addition de gestes élémentaires.

- *Les travaux de conception des référentiels de compétences sont de la plus grande utilité, mais ils ont été trop souvent guidés par un raisonnement implicite faisant comme si les compétences existaient en soi, indépendamment des porteurs de compétences.* Or les compétences ne sont pas des «êtres» en soi, existant par eux-mêmes. Je n'ai, au cours de mes nombreuses interventions de conseil, jamais rencontré de compétences dans les ateliers, les bureaux, les escaliers ou les ascenseurs des entreprises. Si cela m'arrivait un jour, il serait temps que je m'interroge sur les effets d'une certaine déformation professionnelle ! En revanche, je ne fais, comme chacun d'entre nous, que rencontrer des personnes plus ou moins compétentes.
- *Le savoir être est une notion dont on peut comprendre l'importance, mais qui, par son ambiguïté, peut donner lieu à des raisonnements erronés :* le fait que cette notion soit mentionnée dans une « somme » de ressources est fort légitime si elle fait référence à des comportements professionnels qui doivent être mis en œuvre dans des situations de travail. L'image que les clients se font de l'entreprise ou de l'organisation passe souvent par la qualité relationnelle et de service qu'offrent les agents directement en contact avec le public. Dans une économie de services, la différence de compétitivité n'est plus seulement dans la qualité des produits mais aussi dans la manière dont ils sont proposés et vendus. Les gains de productivité ou de performance d'une équipe ou d'un collectif de travail se situent de plus en plus dans les interactions entre leurs membres, dans la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux. Les exigences d'efficacité collective font que les salariés doivent non seulement être capables de tenir un poste de travail mais également de coopérer entre eux. La performance collective d'une équipe est largement fonction de la qualité de la coopération entre les équipiers. Il suffit de travailler sur l'insertion et la professionnalisation des jeunes en difficulté pour constater, avec les employeurs, que ce sont souvent ces comportements qui font problème, davantage que l'acquisition de savoir-faire techniques. Souvent exprimé en termes de qualités personnelles (capacité d'écoute, sens de l'économie, ténacité, initiative, curiosité d'esprit...), le savoir être induit un jugement sur la personnalité, et par voie de conséquence la sélection des personnalités. Or s'il est exact que certains types de personnalité conviennent mieux à cer-

tains types de métiers, on peut néanmoins considérer que diverses personnalités peuvent fort bien exercer le même métier. Constatons également que les comportements résultent de la confrontation entre une personnalité et les situations particulières qu'elle rencontre. Une personne peut savoir écouter dans sa famille et pas du tout dans son contexte professionnel, et inversement. Une autre saura prendre des initiatives dans son association sportive et nullement dans un projet commercial. Une autre encore veillera au coût des activités qu'elle réalise dans son milieu familial et sera négligente sur la dimension économique de ses initiatives professionnelles.

Dans son étude effectuée en 2001 sur les programmes d'éducation post-secondaire aux États-Unis¹ la NPEC (*National Postsecondary Education Cooperative*) a choisi de définir la compétence comme « *a combination of skills, abilities and knowledge needed to perform a specific task* ».



Source : NPEC, 2001.

Figure 1.1 – Un exemple nord-américain d'ordonnement des compétences

1. King's College, Northwest Missouri State University, Western Governors University, Sinclair Community College...

Cette étude distingue et ordonne sous la forme d'un triangle les quatre niveaux suivants (voir figure 1.1) :

- les « traits de personnalité » (*traits and characteristics*), qui sont la base du triangle et sont difficilement modifiables ;
- les « connaissances et savoir-faire » (*skills, abilities and knowledge*), qui peuvent être développés par la formation ;
- les « compétences » (*competencies*) qui résultent d'un apprentissage et peuvent combiner les éléments précédents ;
- le niveau de « mise en œuvre des compétences » (*demonstrations*) est au sommet de cette pyramide.

À un raisonnement en termes de qualités plus ou moins innées, et donc difficiles à faire évoluer par le moyen de la formation, il est donc préférable de substituer *un raisonnement en termes de modalités d'action*, de comportements associés à des activités à réaliser dans des contextes particuliers.

Ce qu'il importe de décrire ou d'évaluer, c'est la manière dont une activité doit être réalisée ou a été réalisée.

On n'attend pas d'un infirmier qu'il ait des savoir être définis en termes de qualités pédagogiques, de communication, d'ouverture aux autres, mais qu'il sache réaliser des soins curatifs en expliquant au patient les raisons du traitement, en établissant avec lui une relation de confiance et en coopérant avec les autres professionnels de la santé concernés.

On n'attend pas d'un consultant interne dans une grande entreprise qu'il ait seulement des savoir être tels que « méthodique », « capacité d'écoute » ou « coopératif » mais qu'il sache, par exemple, aider l'équipe d'un service à réaliser son projet de changement en proposant et en négociant les étapes d'une démarche formalisée, en identifiant sur un mode coopératif les freins et les opportunités d'évoluer, en régulant des tensions inhérentes à tout processus d'évolution.

Conjuguer être et avoir

Ces diverses raisons conduisent à changer de modes de raisonnement. La question initiale à laquelle il convient de répondre n'est pas de savoir définir ce qu'est une compétence, mais de comprendre ce que signifie « agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée » : que

se passe-t-il chez une personne lorsqu'elle agit et réussit avec compétence dans une situation de travail ? Quel processus met-elle en œuvre ? Comment s'y prend-elle pour agir avec pertinence et compétence ? À quoi reconnaîtra-t-on qu'elle agit avec compétence ?

Ce questionnement introduit une rupture radicale dans la façon de raisonner la compétence. Il ne s'agit plus de se contenter de lister des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être) mais de distinguer ce que signifie, pour un sujet, « être compétent » et « avoir des compétences ». Il s'agit donc de raisonner en termes :

- de processus, et non plus seulement en termes de possession de ressources ;
 - de porteur de compétences, et non plus en termes de compétences abstraites ;
 - de combinatoires, et non plus en termes d'addition ;
 - de comportements en situation, et non plus de qualités ou de traits de personnalité.
- « **Être compétent** », c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant une *combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action.
 - « **Avoir des compétences** », c'est avoir des *ressources* (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence.

Avoir des ressources est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour agir avec compétence.

On reconnaîtra donc qu'une personne sait agir avec compétence dans une situation donnée si :

- elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (connaissances, savoir-faire, comportements...) et de support (bases de données, collègues, experts, autres métiers...);
- elle sait mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente :
 - pour gérer cette situation en prenant en compte ses exigences et son contexte particuliers,
 - afin de produire des résultats (produits, services) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, patient, usager...).

La figure 1.2 propose une modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence.

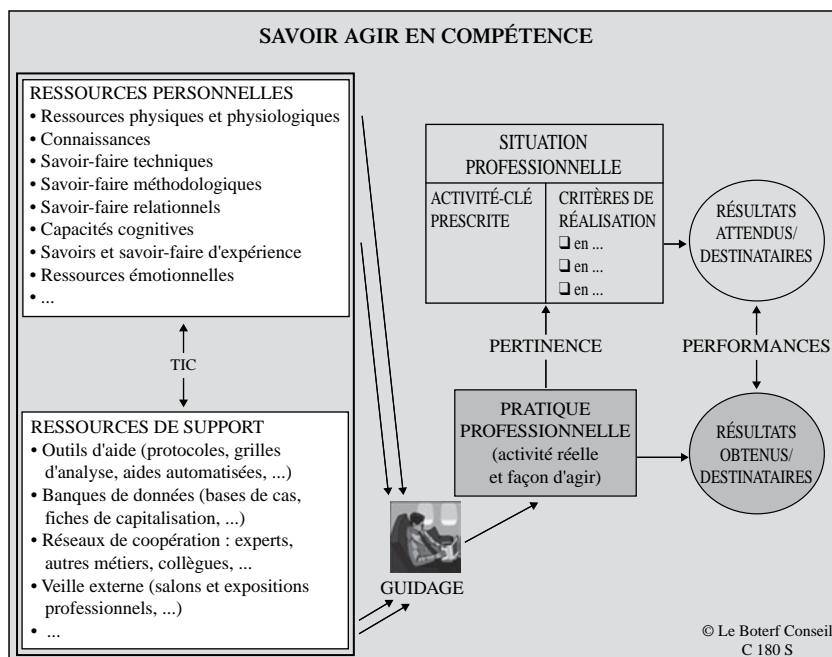


Figure 1.2 – Savoir agir avec compétence

Le lecteur attentif aura remarqué, peut-être avec étonnement, que le terme de compétence ne figure pas – exception faite du titre – dans le schéma précédent. Cette omission est volontaire : il s'agit de mettre en évidence le fait que ce n'est qu'après avoir compris le processus mis en œuvre par un sujet que l'on peut choisir, si nécessaire, de nommer « compétence » tel ou tel élément du schéma.

Notons au passage qu'en 2002, 298 243 sites Web traitaient de la notion de compétence ; en 2005, 788 livres sur ce thème pouvaient être recensés sur *Électre* et 2 064 articles sur la base *Francis* ; en 2006 on pouvait trouver sur Internet 14 millions de références¹... Est-il vraiment nécessaire d'ajouter une autre définition aux innombrables qui existent déjà ? Ne faudrait-il pas

1. Fernagu-Oudet S., *Organisation du travail et développement des compétences*, L'Harmattan, 2007.

plutôt proposer une approche plus globale qui permettrait de situer ces définitions, d'en choisir éventuellement une et de les relativiser ?

Certaines entreprises ou organisations choisiront de nommer « compétences » les savoir-faire et de marquer ainsi une différence avec les connaissances. Ce choix peut tout à fait être fonctionnel du moment que sont distinguées et mises en relation les ressources (dont font partie les « compétences »), les pratiques liées aux activités prescrites et les résultats.

D'autres organisations se sentiront plus à l'aise en nommant « compétences » toutes les ressources. Cette option peut elle aussi être fonctionnelle, du moment que l'on distingue et que l'on met en relation les « compétences », les activités prescrites et les résultats.

Certaines entreprises choisiront de nommer « compétences requises » les activités prescrites, et « compétences réelles » les pratiques mises en œuvre. Cette option peut tout autant que les autres être adoptée. Du moment que sont distingués et mis en relation des ressources, des « compétences » et des résultats, le processus peut être pris en compte.

Dans tous ces cas, on peut constater que si le « vocabulaire » change, la « grammaire » reste la même. Le choix du vocabulaire dépend souvent de la culture et de l'histoire de l'entreprise. Contrairement à ce qui est souvent vécu et craint, nous voulons affirmer ici qu'il est relativement simple de procéder à un choix de vocabulaire, une fois compris l'ensemble du processus. C'est en tout cas ce que nous avons pu constater avec les très nombreuses organisations avec lesquelles nous avons eu le plaisir de travailler. Raisonner en termes de processus ne soulève pas de difficultés si on ne s'encombre pas au départ de considérations sémantiques.

Distinguer « être compétent » et « avoir des compétences » n'est pas plus compliqué à énoncer, à retenir et à expliquer que la somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être !

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Pour confectionner le référentiel de compétences d'un métier, ne vous lancez pas tout de suite dans l'établissement d'une liste de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être). Commencez plutôt par identifier les activités clés des métiers ou emplois concernés, pour ensuite repérer les principales ressources qu'elles requièrent pour être bien exercées. Un tableau croisant ces activités avec les diverses ressources à mobiliser constituera un lien entre elles. Bien entendu, il serait préférable, si c'est possible, de commencer par décrire les principales situations professionnelles types (ou familles de situations) à gérer (une situation professionnelle = une activité clé + un ensemble d'exigences ou de critères de réalisation à prendre en compte) pour ensuite repérer les ressources qu'elles appellent¹.
- Pour « évaluer les compétences » du personnel de votre entreprise ou d'une partie de vos collaborateurs, posez-vous la question de savoir s'il s'agit d'évaluer si ce personnel **est** compétent ou s'il **a** des compétences ? Dans le premier cas, il vous sera nécessaire d'évaluer les pratiques professionnelles mises en œuvre par les personnes concernées sur des situations réelles ou simulées, et pas seulement d'évaluer si ces dernières possèdent des ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, habiletés...). Dans le second cas, il s'agira seulement d'évaluer la possession de ces ressources.
- Pour « développer les compétences » de vos employés, s'agit-il de faire en sorte qu'ils soient *de plus en plus* compétents, ou qu'ils aient *davantage* de compétences ? Ce n'est pas la même chose. Dans le premier cas, il vous sera nécessaire de les entraîner ou de les aider à mettre en œuvre de bonnes pratiques professionnelles sur des types de situations à gérer et à y mobiliser de bonnes combinaisons de ressources, et pas seulement de leur faire acquérir de nouvelles ressources. Dans le second cas, vous pourrez vous limiter à cette acquisition.
- Pour vous doter d'une vision prospective de l'évolution d'un métier dans le cadre d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, procédez à une étude d'impact d'un ensemble

1. Notre méthode de description des situations professionnelles est décrite sous forme de fiches techniques dans la 5^e édition de *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 2006.

de facteurs d'évolution (technologiques, organisationnels, économiques, législatifs, stratégiques...) sur une description du métier en termes de processus. Commencez par examiner leur impact sur les résultats attendus, sur les situations à gérer et ensuite sur les ressources à posséder et à mobiliser. Les facteurs d'évolution pourront avoir comme incidence de supprimer certaines activités clés – et donc les situations professionnelles concernées –, de maintenir certaines activités clés mais en modifiant les exigences professionnelles qui les concernent, ou de faire apparaître de nouvelles activités clés et donc de nouvelles situations professionnelles à gérer. Les ressources à posséder se déduiront de ces impacts diversifiés.



Si vous voulez – avec raison – prendre en compte des « savoir être », distinguez ceux qui relèvent des traits de personnalité et qui ne feront pas l'objet d'apprentissage, et ceux qui peuvent faire l'objet d'une formation ou d'un entraînement. Les premiers peuvent être considérés comme des prérequis pour un emploi ou un métier. Cherchez à formuler les seconds en termes opératoires et donc évaluable. Plusieurs solutions s'offrent à vous :

- traduire en savoir-faire pouvant faire l'objet d'un apprentissage ceux qui peuvent l'être. L'écoute, par exemple pour le métier d'infirmier, peut se traduire en savoir-faire relationnel : être capable d'établir une relation d'écoute compréhensive avec un patient ;
- y associer des indicateurs qui permettront de les évaluer. Le savoir être « rigueur » pourrait avoir par exemple comme indicateur : « les procédures sont appliquées systématiquement et correctement » ;
- les considérer comme des exigences professionnelles relatives à une situation de travail. Par exemple, pour le métier de dessinateur en carrosserie automobile, le savoir être « négociation » pourra se traduire ainsi : « concevoir des pièces ou des ensembles de pièces en négociant des compromis avec les autres métiers du plateau de conception ».

Proposition 2

Distinguer activité prescrite et pratique professionnelle réelle

Au premier abord, cette distinction peut paraître évidente. Qui d'entre nous confondrait ce qui est prescrit avec ce qui se passe réellement ? Pourtant, combien de fois avons-nous pu constater que les raisonnements mis en œuvre confondaient ces deux plans !

Ne pas confondre référentiels et travail réel

C'est le cas en particulier pour les référentiels d'activités et de compétences, les descriptions de postes de travail et les procédures. N'est-il pas souvent implicitement considéré que ce qu'ils décrivent (en termes d'activités, de modalités d'action...) équivaut aux pratiques réelles mises en œuvre par les salariés ou les employés ? Ce sont pourtant deux ordres de réalité différents : il y a « erreur de catégorie ».

- Un *référentiel* n'est pas une description du travail réel : comme leur nom l'indique, les référentiels ne décrivent que des références. Ce sont des points de repère, des balises, des orientations. Ils sont à considérer comme des objectifs, en fonction desquels les salariés et leur environnement vont apprendre à construire des pratiques professionnelles pertinentes. Ce sont des cibles par rapport auxquelles les salariés vont apprendre à agir avec compétence. Ils ne décrivent en rien les pratiques réelles et singulières mises en œuvre par chacun. Ils sont ce par rapport à quoi celles-ci se construisent.

Les référentiels mentionnent ce que les ergonomes appellent les tâches prescrites. Celles-ci sont décrites en termes de missions, de résultats attendus, d'exigences professionnelles (qualité, sécurité, respect de l'environnement, coopération...), de conditions et de contraintes de mise en œuvre. Une tâche constitue un objectif à atteindre dans des conditions déterminées. Plus une tâche est complexe, plus il devient

difficile de la traduire en une procédure précise. À la limite, la tâche deviendra « discrétionnaire », c'est-à-dire laissée pour une large part à la discrétion de l'acteur qui aura à la réaliser.

- Les *procédures* peuvent fixer des enveloppes ou des limites, mais elles ne sauraient inventorier avec précision et exhaustivité toutes les précautions à prendre et toutes les éventualités d'événements qui pourraient se présenter. Le prescrit est rempli de lacunes, il ne peut qu'être incomplet. Regardons de près les procédures : elles ne disent rien – ou presque – des « spécificités humaines » (climat social, style de management, relations entre les collègues, compétitions pour le pouvoir, aléas, conditions de travail, ambitions...) qui font le quotidien du travail. Les détails de toutes les situations réelles ne peuvent être ni décrits, ni prévus. Mais ces détails, en fait, n'en sont pas, et ils peuvent avoir des conséquences importantes.

La médiocrité d'un chef d'équipe ou de service peut entraver la déclinaison des orientations de l'entreprise. Un système d'informations défectueux peut rendre difficile une activité prescrite de gestion. Une équipe solidaire peut pallier un déficit de compétences ou de motivation d'un collègue. La médiocrité d'un « petit chef » peut mettre en cause l'objectivité d'une évaluation. Un événement imprévu peut remettre en cause une démarche entreprise. Une intuition d'un professionnel peut sauver une situation.

Si une procédure peut réduire l'incertitude, elle ne saurait la supprimer. La variabilité des installations industrielles et de leur usure rendent difficilement prévisible la fréquence d'apparition des aléas et les formes particulières qu'ils peuvent prendre. Ces dernières dépendent de microvariations (usure d'outils, bourrage, déréglage des machines, microfuites, hydrométrie, aléas climatiques, taux d'absentéisme, retard pris par les équipes de relève...) qui font l'ordinaire des situations de travail.

Le prescrit est donc bien pauvre vis-à-vis du réel. Et il doit aussi faire vœu d'une certaine pauvreté : à trop vouloir prescrire dans des situations complexes et évolutives, on risque fort de bloquer ou de freiner les initiatives, les adaptations et les improvisations nécessaires. Un professionnel à qui son employeur et ses clients peuvent faire confiance doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit, mais aller au-delà du prescrit.

Ne pas confondre pratiques professionnelles personnelles et référentiels

S'il est relativement simple – insistons néanmoins sur le relativement – d'énoncer l'activité prescrite, c'est une tout autre affaire que de décrire *l'activité réelle*. Dans nos diverses activités de conseil, nous avons souvent proposé de la désigner sous le terme de *pratique professionnelle*. S'agissant d'une pratique réelle en contexte, celle-ci ne peut bien évidemment être décrite à l'avance. Il n'est possible de la décrire qu'une fois qu'elle a été mise en œuvre, ou au fur et à mesure de son accomplissement.

Qu'est-ce donc qu'une pratique professionnelle ? Nous la définissons comme *le déroulé des décisions, des actions et des interactions* qu'un sujet met en œuvre pour réaliser une activité prescrite, pour résoudre une situation problématique, pour faire face à un événement, pour répondre à des exigences fixées par des procédures ou indiquées dans un référentiel. Elle se compose de micro-initiatives. C'est le « cours d'action », que certains chercheurs distinguent de la tâche prescrite. La différence est alors faite entre « *les perspectives des exigences de la tâche et les attitudes et séquences opérationnelles par lesquelles les individus répondent réellement à ces exigences* »¹.

Il y a toujours des circonstances particulières au cours de l'action. Chaque professionnel construit et met en œuvre ses propres pratiques. Il existe autant de pratiques que de professionnels. Qui plus est, la pratique d'un professionnel peut être amenée à évoluer en fonction des micro-contextes qu'elle rencontre. Les pratiques professionnelles ne doivent donc pas être confondues avec les activités prescrites, communes à tous les professionnels qui doivent les effectuer.

Une pratique professionnelle s'invente souvent progressivement, chemin faisant. C'est dans le déroulement de l'action que le professionnel trouvera son inspiration, les solutions adéquates. Il se saisira alors des opportunités, réagira aux événements et aux circonstances, s'ajustera à la singularité des événements, des acteurs et de son environnement.

1. Theureau J., *Le Cours d'action. Méthode élémentaire*, Octares Éditions, 2004.

Au-delà des savoir-faire, des « savoir-y-faire »

Une pratique professionnelle c'est une séquence d'actions où s'exercent non seulement des savoir-faire mais aussi des « savoir-y-faire ».

Ce sont les tours de main, les ficelles du métier, les trucs, les astuces. C'est le coup d'œil du cuisinier de four qui sait estimer la température en fonction de la couleur de la matière en fusion. C'est l'oreille du fondeur de cloche pour s'assurer de la sonorité de la cloche. C'est la sensibilité de l'infirmière qui sait plus vite que l'interne repérer le malade qui va dans les minutes qui suivent faire des complications. C'est le coup d'œil du radiologue dans l'interprétation d'un cliché, c'est l'intuition du commercial qui sent qu'il est temps de conclure une négociation. C'est le geste sûr du maçon dans son lancer de ciment avec sa truelle. C'est le coup d'œil du graphiqueur chevronné dans une gare de chemin de fer qui saisit d'emblée les anomalies figurant dans un diagramme d'affectation des voies à quai ou dans un tableau de successions de trains. C'est le sens clinique du médecin qui sait reconnaître parmi tous les signes repérés ceux qui peuvent être considérés comme des symptômes. Ce sont aussi les règles d'arrêt que le professionnel confirmé ou l'expert sait se donner pour savoir quand interrompre une recherche d'informations, quand mettre un terme à une énumération (d'activités ou de compétences dans un référentiel, par exemple !...), quand terminer une recherche de causes.

Déjà Diderot, travaillant à son *Encyclopédie*, était à la recherche de la « pratique de l'art », c'est-à-dire de la façon dont s'y prenaient les meilleurs artisans pour fabriquer leurs produits.

Dans la pratique professionnelle se manifeste cette intelligence pratique qui est une intelligence du corps. C'est la déstabilisation du corps, alerté par des signaux (visuels, auditifs...) qui suscite et accompagne l'intelligence pratique. Elle sait prendre d'emblée la mesure d'une situation, « prendre des raccourcis », saisir inconsciemment l'information utile, se passer de l'enchaînement d'opérations mentales, percevoir les signaux faibles, repérer les indices qui mettront sur la bonne piste du diagnostic et de l'action.

Ces savoir-y-faire ne deviennent pas nécessairement obsolètes avec la modernisation des installations ou des technologies de travail automatisé. Ils rendent un opérateur capable d'intervenir à plusieurs niveaux. Bon nombre d'entre eux sont des savoir-y-faire récurrents. Dans une

industrie de process, ils permettront de reprendre « en manuel » une installation automatisée, d'effectuer des arrêts, de procéder à une tournée de surveillance, de réaliser des prélèvements. Ils sont utiles pour pallier les défaillances des sous-systèmes techniques. L'opérateur responsable de machines dans l'industrie mécanique a toujours besoin, de manière épisodique, de tours de main traditionnels concernant l'usinage des pièces, notamment lorsqu'il s'agit d'entretien ou de maintenance.

Tous ces savoir-y-faire s'acquièrent dans le feu de l'action, par l'expérience, par la pratique répétée des traitements « à chaud » des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence des situations similaires ou proches, par le traitement systématique des retours d'expérience, par le travail en doublure ou en relation de compagnonnage. Ils incarnent fort bien ce que la théorie et le prescrit négligent. Les savoir-y-faire s'acquièrent par l'imprégnation lente et progressive du métier. Il va sans dire qu'ils ne peuvent figurer dans les référentiels.

Distinguer la partition de l'interprétation

Pour synthétiser cette distinction entre l'activité prescrite et l'activité réelle, rien de mieux que cette analogie : celle de la distinction entre une partition musicale et l'interprétation de cette partition. En un mot, l'activité prescrite est à la pratique professionnelle ce que la partition musicale est l'interprétation.

Une partition musicale comporte des règles, des rythmes, des mesures, une clé, des thèmes, une forme, des mouvements... Tout comme un référentiel, elle est de l'ordre du prescrit. Mais si la partition est la même pour tous, son interprétation est propre à chaque musicien ou à chaque orchestre. L'interprétation des *Variations Goldberg* par Murray Perahia est différente de celle donnée par Glenn Gould. Elles n'en sont pas moins toutes les deux excellentes. Il y a une singularité de la pratique, qu'elle soit professionnelle ou musicale.

Restons avec plaisir dans le domaine artistique. Il existe au théâtre une distinction entre le rôle et l'interprétation du rôle. Écoutons Michael Chekhov parler de la formation des acteurs :

« L'intrigue, le texte, le rythme, les indications de l'auteur et celles du metteur en scène, le jeu de vos partenaires vous poseront ainsi une série de jalons en dehors desquels vous ne devez compter que sur vous-mêmes pour conduire le jeu. »

Établissons le lien avec le rôle d'un manager : il n'y a pas qu'un seul style de bon manager. Chacun exercera son rôle en fonction de ses caractéristiques et de ses ressources personnelles. Face à un type de problème ou de situation, chacun mettra en œuvre une conduite managériale particulière et qui devra être pertinente.

Quittons le domaine des métaphores artistiques pour celui des métaphores scientifiques : de même qu'une série d'informations génétiques peut être considérée comme une partition génétique, les informations contenues dans un référentiel peuvent être considérées comme une partition à interpréter. Il y a d'innombrables manières pour une cellule d'interpréter sa partition :

« Deux corps cellulaires n'interpréteront jamais de la même façon une même partition génétique, et une même cellule n'interprétera jamais deux fois d'une manière identique sa partition génétique au cours du temps. »¹

N'en va-t-il pas de même pour une pratique professionnelle ?

Affichons-le d'emblée, *la pratique professionnelle, l'interprétation du prescrit, c'est ni plus ni moins que ce qu'on appelle le travail*. Qu'est-ce que travailler, sinon redéfinir et interpréter dans l'action une mission, un but, une prescription, une tâche. Le travail se situe dans l'écart entre la prescription et la pratique réelle, entre la partition et son interprétation, entre le rôle et l'interprétation du rôle. Le travail réel, n'est-ce pas la recherche et l'apprentissage de solutions pour interpréter le prescrit dans des contextes particuliers où il est requis ?

1. Ameisen J.-C., *La Sculpture du vivant*, Seuil, 2003.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

➤ Pour décrire des pratiques professionnelles réelles, ne les cherchez pas dans le contenu des référentiels d'emplois ou de métiers. Décrivez ou faites décrire comment les personnes concernées ont appliqué ou interprété les exigences professionnelles liées à la situation à gérer. Cela suppose que vous disposiez en amont d'une description de la situation avec ses critères associés. Procédez à partir de questions simples à un récit du déroulement de l'activité réelle en vous centrant sur la question du « comment avez-vous procédé ? » et en évitant de passer trop rapidement à la question du « pourquoi avez-vous procédé ainsi ? » Les questions suivantes, et qui ne sont en rien exhaustives, peuvent se révéler utiles :

- Quelle était votre intention ? À quoi vouliez-vous aboutir ? Quels étaient vos objectifs ?
- Par quoi avez-vous commencé ? Quelles ont été vos premières décisions ?
- Quelles étapes avez-vous suivies ?
- Quelles ont été les principales décisions que vous avez prises et à quels moments ? Quelles sont les décisions successives que vous avez prises ?
- Comment vous y êtes-vous pris pour... (prendre en compte telle ou telle exigence professionnelle) ?
- Avez-vous eu à collaborer avec d'autres personnes, d'autres services ? À quel moment et en quoi a consisté cette coopération ?
- À partir de quel moment avez-vous considéré que votre action ou intervention était terminée ?
- Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez donnés ?
- Quels ont été les résultats obtenus et les divers effets de votre action ?

➤ Vous pouvez aussi vous inspirer de la méthode du sosie mise au point par Odone chez Fiat dans le cadre de la formation ouvrière de l'université de Turin : « *Supposons que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu me donnerais afin que*

personne ne s'avise de la substitution ? »¹ Cela permet de se focaliser sur des détails significatifs de l'activité réelle et des façons d'agir, et d'éviter le risque de la simple répétition de la fiche de poste ou du référentiel.



Pour procéder à une mutualisation des pratiques professionnelles, commencez toujours par préciser par rapport à quelle situation professionnelle (activité à réaliser, problème à résoudre, projet à réaliser, aléa à savoir gérer...) les pratiques devront être explicitées et comparées. Centrez les échanges autour des questions : « Comment vous vous y êtes pris pour... ? » et « Qu'avez-vous ressenti dans les décisions que vous avez prises et dans les actions et coopérations que vous avez réalisées ? »

1. Odone I., Briante G., *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Éditions sociales, 1981.

Proposition 3

Ne pas confondre pratiques professionnelles et schèmes opératoires

Une pratique professionnelle, nous l'avons vu, est le déroulé de décisions, d'actions et d'interactions réellement mis en œuvre par un sujet et en référence à une activité prescrite. Une pratique est donc observable et racontable. Elle peut donner lieu à un récit : celui de son cours d'action. Un tel récit n'est pas un simple enregistrement : il transforme les événements en histoire. Il décrit la façon spécifique dont le sujet s'y est pris pour agir. Une pratique est accessible à partir de la question « comment ? » Le « comment s'y prend-il pour agir ? » débouche sur une observation de la pratique d'autrui ; le « comment vous vous y êtes pris pour agir ? » ouvre la voie à l'analyse par le sujet lui-même de sa propre pratique.

Sous la pratique : le schème opératoire

Une pratique est sous-tendue et organisée par ce qu'il est convenu d'appeler un *schème opératoire* ou *schème de conduite*. Ces termes un peu exotiques, familiers aux psychologues du travail, désignent un modèle d'action, une certaine façon de s'y prendre pour agir. Chacun de nous, au cours de ses expériences, construit *une certaine façon de s'y prendre pour faire ce qu'il a à faire*, c'est-à-dire pour réaliser tel type d'activité prescrite, pour résoudre tel type de problème, pour faire face à tel type d'événement, pour conduire tel type de projet, pour gérer tel type de conflit... C'est ce que Georges Vergnaud, dans la foulée du grand psychologue suisse Jean Piaget, nomme avec raison « *une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données* ». En ayant – un peu lourdement, il est vrai – répété qu'il s'agissait d'une façon d'agir « pour un type de... », nous avons en effet voulu souligner qu'un schème vaut pour une classe, une catégorie, une famille d'activités. Chaque schème possède une « extension », un périmètre de validité.

Invariant pour une catégorie d'activités, le schème peut varier au sein de cette catégorie. Cela signifie qu'il aura à s'ajuster aux différentes particularités des situations constituant cette catégorie.

Prenons l'exemple d'un poseur de chaudières murales : il disposera d'une démarche, de principes directeurs, de règles professionnelles pour poser de telles chaudières sur des parois, mais il devra à chaque fois s'y prendre un peu différemment, selon les particularités des parois auxquelles il aura affaire.

Des schèmes pour guider

Un schème se caractérise donc par une certaine flexibilité. C'est un ensemble cohérent, mais souple et évolutif. Il comporte un ensemble de règles générales qui sont définies pour une famille de situations, mais qui permettent de construire des enchaînements d'actions (donc des pratiques) pour résoudre des cas particuliers de problèmes relevant de cette configuration. Les constantes ne doivent pas faire oublier les variables.

Un schème est en quelque sorte un *modèle d'action* : il a la force du théorème qui peut être appliqué à des contextes et situations différentes, à l'image du théorème de Thalès qui maintient une constante proportionnelle.

Selon certains cognitivistes (Evans, Andler...), le raisonnement pour gérer une situation problème s'effectue en deux temps :

- une phase heuristique au cours de laquelle le sujet se fait une représentation de la situation à partir d'opérations non logiques ;
- puis une phase analytique, de l'ordre du raisonnement logique, qui consiste à traiter les éléments retenus dans la phase heuristique.

Les schèmes opératoires ont un rôle important dans l'allocation des ressources à mobiliser. Ils ont une fonction de guidage dans la sélection et la construction des combinaisons de ressources à mobiliser dans des types de situations.

Plus un professionnel est confronté à des situations variées et riches, plus il en tire des enseignements, plus il augmente la richesse de sa bibliothèque de schèmes.

L'intégration de l'expérience dans des schèmes durables est d'autant plus forte qu'elle est effectuée dans des circonstances qui se démar-

quent de la routine, qui sont associées à des émotions fortes. C'est probablement ce qui est – ou était – recherché dans les rites d'initiation. C'est aussi ce qui peut constituer une des caractéristiques particulières des situations de simulation : se prendre au jeu a probablement des effets pédagogiques non négligeables sur le renforcement, l'amélioration ou le changement des façons de s'y prendre.

La figure 3.1 propose une visualisation simple de la distinction entre une situation de travail prescrite, une pratique professionnelle réelle et le schème opératoire qui la sous-tend.

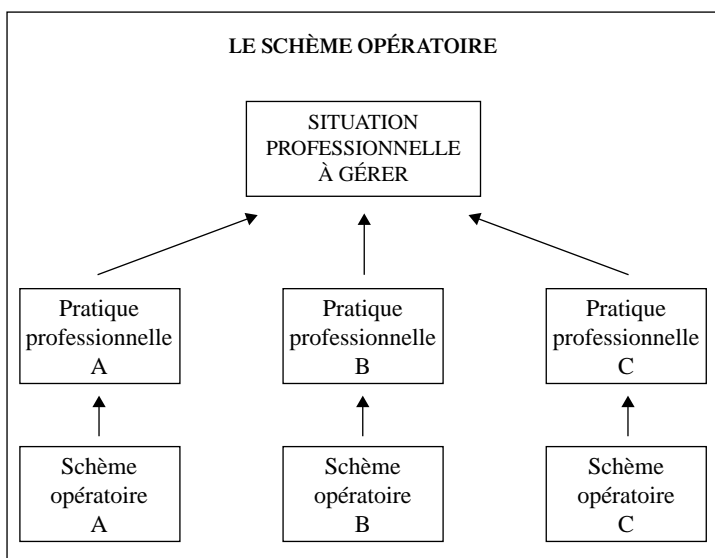


Figure 3.1 – Distinguer les interactions, les pratiques et les schèmes opératoires

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

↪ Pour travailler sur la consolidation ou la transformation des pratiques professionnelles mises en œuvre pour gérer une situation de travail, il est nécessaire de mettre en évidence les raisons ou les schèmes opératoires qui les orientent. À la différence des pratiques qu'ils sous-tendent, les schèmes ne sont en effet pas directement observables. Ces équations personnelles qui permettent d'agir efficacement demandent à être explicitées pour être appréhendées. Alors que la pratique professionnelle se découvre à partir de la question du « comment ? », le schème opératoire se révèle à partir de la question du « pourquoi ? » En répondant à la question « pourquoi agissez-vous de telle façon et non pas d'une autre ? », vous aidez le sujet à expliciter et conceptualiser ce qui sous-tend et oriente sa pratique.

↪ Si vous voulez expliciter un schème opératoire, examinez systématiquement quelles sont les raisons de l'action réalisée et des décisions prises. Les étapes suivantes peuvent être suivies :

- le sujet rappelle le but qu'il poursuit et le contexte dans lequel il se situe ;
- le sujet décrit avec les détails significatifs comment il agit pour l'atteindre ;
- le sujet explicite les raisons de ses façons d'agir et porte une appréciation sur sa façon d'agir ;
- le sujet modifie et améliore en conséquence sa façon d'agir.

Proposition 4

Manager des personnes, et non seulement des savoirs, savoir-faire et savoir être

Tout bon manager de terrain sait que la performance de son équipe dépend en grande partie des ressources que représentent ses collaborateurs et des conditions qu'il faut réunir pour qu'elles puissent être mobilisées et entrer en synergie à bon escient. Deux types de ressources nous semblent devoir être prises en compte : les ressources personnelles (celles qui sont ou qui doivent être possédées et mobilisées par les personnes) et les ressources de support (celles qui ne sont pas incorporées aux personnes mais qui sont ou doivent être à leur disposition).

Pour être clair, rappelons en préalable notre point de vue : nous considérons que pour qu'un professionnel agisse avec pertinence et compétence, il doit mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente pour gérer efficacement une situation et mobiliser dans cette pratique une combinatoire appropriée de ressources. Il est devenu habituel de classer dans les référentiels ces ressources en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être.

Mais la gestion et le management des compétences ne se limitent pas à construire des référentiels. Remarquons au passage que c'est malheureusement ce qui se passe dans de trop nombreux cas. Le référentiel finit par être l'arbre qui cache la forêt. Des dépenses importantes en temps et en argent sont affectées à sa confection, mais cette étape qui devrait n'être qu'un point de départ devient une étape finale.

Le raisonnement que nous proposons ici ne concerne pas directement les référentiels, mais plus particulièrement le management des compétences. Comme nous le verrons plus loin (proposition 6), toutes les ressources qui interviennent dans l'action compétente n'ont pas à figurer

dans un référentiel. Celui-ci doit aller à l'essentiel et les sélectionner. Il y a risque de noyade dans les référentiels fleuves.

Faire appel à des ressources personnelles variées

Ce sont les ressources incorporées aux personnes, celles qui font corps avec elles. La distinction presque canonique entre savoirs, savoir-faire et savoir être nous semble ici un peu pauvre pour en rendre compte. Ces ressources sont en effet extrêmement diverses. Elles peuvent donner lieu à des classements très variés. Aucun classement n'est bon en soi, tout dépend de ce à quoi peuvent servir ces ressources. Si on les qualifie de ressources c'est qu'elles peuvent être utiles pour une finalité ou des usages particuliers. Les ressources sont toujours des « ressources pour... ». De notre point de vue, ce sont des ressources pour agir, réagir et interagir en situation. C'est par rapport à cette finalité qu'il nous semble intéressant de les analyser. Notre expérience nous conduit à proposer la typologie suivante qui distingue des ressources pour comprendre, pour agir sur mesure, pour opérer et persévérer, pour coopérer, pour progresser et enfin des ressources de guidage.

Ressources pour comprendre

Il s'agit là des ressources permettant de diagnostiquer une situation problème, un phénomène, un événement..., de les analyser, d'en identifier les divers aspects, d'en saisir la dynamique et les ressorts, de prendre la mesure de leurs contraintes et de leurs potentialités, d'anticiper et de pressentir des évolutions, de communiquer avec les spécialistes d'un domaine... Elles sont utiles pour savoir quoi faire.

On y trouvera essentiellement :

- des savoirs scientifiques et théoriques ;
- des démarches intellectuelles et cognitives (modes de raisonnement, opérations logiques, modèles explicatifs, abstraction, intuition...);
- des ressources de sensibilité émotionnelle.

Les opérations intellectuelles peuvent consister :

- dans la réalisation d'actions intériorisées relativement simples : énumérer, classer, distinguer, comparer, décrire, définir, expliquer, repérer des contradictions, identifier des aspects, mettre en évidence des points de

vue... Des méthodes d'éducabilité cognitives tel l'entraînement mental¹ visent à développer et articuler ces capacités;

- dans des opérations plus complexes, parmi lesquelles on relèvera : la généralisation inductive (passer du « quelques » au « tous », du « jusqu'ici » au « toujours »...), la généralisation constructive (production de nouvelles formes, de nouveaux contenus), le raisonnement analogique (l'exploration par métaphore, la pensée hypothétique, le raisonnement par récurrence, le raisonnement par transitivité...).

Ces capacités et processus cognitifs sont producteurs d'inférences, c'est-à-dire d'informations nouvelles créées à partir d'informations initiales. Certaines inférences peuvent conduire à des informations plus générales que celles contenues dans les prémisses initiales : elles mettent en œuvre des raisonnements inductifs. C'est cette pensée inductrice qui va permettre de retrouver la totalité et la cohérence des conditions qui expliquent un phénomène et dans lesquelles se réalise une opération technique.

Il faut que des connaissances en hydrostatique viennent à l'aide du savoir-faire technique du fontainier et de sa pompe aspirante lorsque l'eau n'y monte pas au-dessus d'une certaine hauteur. De l'observation, il lui faudra remonter à un système homogène d'explication construit autour de la notion de pression².

D'autres inférences peuvent déboucher sur des informations plus spécifiques que celles qui étaient données au départ : elles mobilisent des raisonnements déductifs. À la différence de l'induction qui passe de l'un au multiple, la déduction conduit du général au particulier : les conclusions sont plus spécifiques que les prémisses. Les raisonnements par exclusion (on démontre la vérité d'une proposition en démontrant la fausseté de toutes les autres alternatives) ou le syllogisme en constituent de bonnes illustrations.

Notre expérience de consultant nous conduit à accorder une importance particulière à cette opération intellectuelle encore peu connue du grand public : l'abduction. Elle consiste à repérer, dans des champs différents, ce qui peut être commun, à formuler des hypothèses et avancer des

1. Méthode mise au point par Joffre Dumazedier au sein du mouvement d'éducation populaire *Peuple et Culture*.

2. Simondon G., *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, 1969.

conjectures face à des événements étranges, complexes, apparemment inexplicables. Le raisonnement abductif est celui mis en œuvre par le détective : il sait reconstruire une histoire à partir d'indices ou de fragments de celle-ci. Ce raisonnement est souvent sollicité chez le consultant : trouver le fil directeur qui pourrait relier des points de vue sectoriels ou fragmentés, qui donne du sens à des pratiques multiples, qui propose des lignes de convergence entre des expérimentations dispersées. Une image rend bien compte de cette opération : celle de la limaille de fer dispersée en vrac sur une feuille de papier et qui s'organise en lignes visibles à partir du champ magnétique provenant de l'aimant que l'on fait passer sous cette feuille. Le travail de l'aimant est comparable à celui de l'abduction : ce qui était confus change de forme et prend du sens.

Selon les contextes des situations de travail rencontrées, certaines informations devront être mobilisées de façon automatique et avec rapidité : on les désigne parfois sous le terme d'inférences « immédiates ». Elles récupèrent directement des schèmes d'action mis en mémoire. D'autres ne pourront être produites que par l'intermédiaire de raisonnements explicites : ce sont des processus contrôlés de production d'inférences. Dans ce cas, il sera nécessaire pour le professionnel d'effectuer un détour par la construction d'une représentation adéquate.

Elles sont essentielles pour obtenir une bonne intelligence des situations.

Ressources pour agir sur mesure

Elles permettent d'adapter les pratiques aux spécificités d'un contexte professionnel et d'un environnement. Ce sont celles aussi qui permettent de savoir quand intervenir, quand s'arrêter, et de se fixer des limites.

On y trouvera essentiellement :

- des savoirs sur l'organisation du travail et de l'entreprise, la réglementation, les procédures en vigueur ;
- la culture et l'histoire du milieu professionnel avec ses éléments marquants ;
- les équipements, les machines ;
- les caractéristiques particulières des collaborateurs, des clients, des patients ou des usagers ;
- les savoirs et les savoir-faire sur les règles d'arrêt.

On accordera une place particulière à ce qu'on appelle parfois les « ressources conditionnelles » : ce sont les savoirs qui indiquent quand agir et dans quelles circonstances.

Ces ressources peuvent être acquises, mais leur mobilisation est loin d'être évidente. Pris dans le feu de l'action, mis sous la pression de son environnement ou de son entourage, le professionnel peut fort bien ne pas penser ou avoir le réflexe d'y faire appel à temps.

L'histoire suivante en est une bonne illustration. Dans un jeu de formation à l'économie que nous conduisions, les participants devaient, à un certain moment du jeu, faire appel à un calcul des termes de l'échange. Lorsque parmi les participants figuraient des professeurs en économie qui enseignaient cette notion, jamais ou presque ils ne pensaient à faire appel à cette notion au moment opportun ! Ils étaient trop pris par les négociations en cours, l'organisation du travail dans leur équipe ou par les contraintes de temps pour y penser.

Analysant le cas d'une catastrophe aérienne survenue en janvier 1982 à Washington DC avec un Boeing d'Air Florida, un chercheur réputé dans la gestion des systèmes à risques¹ a mis en évidence et distingué :

- les connaissances théoriques et des procédures possédées par les pilotes sur le système anti-givrage ;
- l'absence d'expérience des pilotes concernant la mise en application des procédures dans des circonstances particulières.

Certains chercheurs de l'INRA² désignent ces ressources conditionnelles sous le terme de « repères réactifs ». Ils contiennent des règles de modifications d'actions dans des situations considérées comme prévisibles.

Dans l'exploitation de systèmes fourragers, ces repères pourront être du type : « Si la saison est mauvaise, je ne ferai pas deux coupes sur la parcelle », ou encore : « Si je n'ai pas récolté la moitié de la sole à la Saint-Jean, j'augmenterai la superficie fauchée par opération »³.

1. Almaberti R., *La Conduite de systèmes à risques*, PUF, 1996.

2. Institut national de recherche agronomique.

3. « Formalisation des relations entre stratégie et pilotage dans les systèmes fourragers. Proposition pour la conception d'instruments d'aide à la décision », *Les cahiers de la Recherche-Développement*, n° 39, 1994.

Ressources pour opérer et persévérer

Ce sont celles qui permettent de réaliser des actions, des interventions.

On y trouvera :

- des savoir-faire méthodologiques, instrumentaux, techniques qui sont formalisés ;

Savoir lire un plan de chantier, construire un échantillon statistique, positionner une pièce par rapport à une soudure, dessiner un plan coté à partir d'un graphique, utiliser un logiciel CAO en sont des exemples illustratifs.

- les savoir-y-faire (tours de main, ficelles du métier, trucs, astuces, raccourcis...);
- les leçons tirées de l'expérience ;
- les capacités de gestion du stress, les ressources physiques et physiologiques.

Ce sont les ressources issues de l'action, tirées de l'expérience, acquises au cours du temps. C'est un savoir qui ne peut être produit qu'en agissant. De façon plaisante, Paul Romer distingue : le *hardware* (le matériel), le *software* (les logiciels, le savoir) et le *wetware* (l'élément humide, vivant). Ce dernier se réfère au savoir expérientiel, au talent de l'artiste, à la connaissance tacite¹.

Ces savoir-faire empiriques sont souvent indispensables à la bonne utilisation des connaissances procédurales.

La prise de température d'un four à l'aide d'un thermocouple suppose que le conducteur de fours ait une connaissance de celui-ci et qu'il sache où et à quel moment il doit effectuer la mesure. Sans cette connaissance, qui ne peut être qu'un savoir-faire issu de la pratique, la mesure prise peut être vraie, mais non pertinente. La thermique est complexe : le conducteur doit prendre en compte des variables diverses : qualité, propriétés physiques particulières du four...

Le savoir-faire expérientiel ne supprime pas la capacité de jugement analytique mais lui donne une assise plus fiable. Les machines ne se comportent jamais comme l'avaient prévu les ingénieurs ou les concepteurs : il y a toujours apprentissage dans l'établissement des relations

1. Romer P., « Beyond the Knowledge Worker », *World Link*, janvier-février 1995.

entre l'homme et les machines, et non simples exécution de gestes pré-programmés.

Les « savoir-faire routiniers » font partie des savoir-faire empiriques. Ils sont acquis par l'expérience et mis en œuvre de façon automatique. Ces *habitudes* sont déclenchées de façon non contrôlée à l'occasion de la perception d'une situation particulière. Elles peuvent être strictement liées à un contexte, ou fonctionner par rapport à un ensemble de situations similaires ou proches. Les savoir-faire routiniers sont d'une grande utilité par le principe d'économie qu'ils réalisent. La conduite automatique permet de libérer l'attention pour exercer d'autres activités ou vigilances. Elle favorise l'habileté et la sûreté du geste. En revanche, ils peuvent conduire à des échecs par l'enclenchement d'actions inappropriées dues à une déficience de la représentation de la situation rencontrée.

Difficilement exprimables et formalisables, pris dans l'opacité de l'expérience, ces savoir-y-faire sont souvent appelés « connaissances tacites ».

Ressources pour coopérer

Il s'agit des ressources permettant d'établir et de faire fonctionner les liens de coopération nécessaires pour atteindre non seulement les objectifs collectifs, mais les objectifs individuels. Elles sont nécessaires pour maintenir et développer les relations de solidarité. Coopérer, c'est aussi aider les autres à atteindre leurs propres objectifs.

On y trouvera :

- des savoirs sur les processus, sur l'organisation du travail et la distribution des rôles ;
- des savoir-faire relationnels tels que les diverses modalités du travail collaboratif (travail en équipe, travail en mode projet...);
- des capacités relationnelles (écoute, empathie, capacités rédactionnelles...);
- des savoir-faire concernant les technologies de communication ;
- des capacités linguistiques, la maîtrise de langages professionnels, scientifiques et techniques.

Ces ressources sont essentielles dans une économie qui devient chaque jour davantage une économie de services et avec des organisations du travail faisant appel à la coopération. Elles sont donc appelées à prendre une importance croissante. Gagner la confiance des clients, établir

une relation de confiance durable avec eux, leur accorder l'attention nécessaire, prendre soin des patients et non seulement leur procurer des soins deviennent des exigences professionnelles incontournables. Travailler en mode projet, contribuer au bon fonctionnement d'un réseau, participer activement à une équipe responsable, faire appel à des personnes ressources ou à des plateformes d'appui fonctionnelles suppose de disposer de ressources nécessaires pour coopérer efficacement avec d'autres.

Ressources pour progresser

Elles permettent d'évoluer, de s'adapter, d'éviter de répéter des erreurs, de consolider ce qui a bien fonctionné, d'acquérir de nouvelles connaissances.

On y trouve :

- les capacités d'apprentissage ;
- la capacité de réflexion critique ;
- les capacités d'imagination ;
- les savoir-faire en créativité ;
- les savoir-faire d'échange et de mutualisation des pratiques.

Les ressources dites « cognitives » (aptitudes à raisonner, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, capacités d'analyse et de synthèse...) peuvent être considérées comme des ressources qui formatent le cerveau. Elles sont à l'image d'une disquette qui doit être formatée pour enregistrer de l'information. Elles vont permettre d'acquérir d'autres informations et de les transformer en connaissances.

Ressources de guidage¹

Ce sont les ressources qui servent à guider les pratiques et les combinaisons de ressources. Elles constituent l'astrolabe du professionnel en situation. On y trouvera :

- des ressources de guidage émotionnel, qui sont – à tort – souvent négligées. Si les émotions sont souvent considérées comme des facteurs de risques, il faut insister sur le fait qu'elles peuvent être des appuis à l'action raisonnée. Les travaux en neurologie du professeur

1. Pour approfondir, voir G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, 4^e édition, Éditions d'Organisation, 2006.

Antonio Damasio montrent à quel point elles peuvent contribuer à agir de façon pertinente. L'intuition – ou *insight* – trouve ici sa place. Henry Mintzberg l'a très bien dit : « Les trouvailles sont stimulées par des leaders qui sentent les choses, pas par ceux qui raisonnent. »¹

La peur maîtrisée peut permettre de maintenir la vigilance, de rester en éveil. C'est le cas sur les porte-avions pour les pilotes et le personnel du pont d'envol : le pont est un endroit glissant et dangereux au moment des catapultages. Il faut parfois plonger entre les roues pour s'assurer que l'élingue² relie bien l'avion à la catapulte.

De même, les managers ont à fournir un important « travail émotionnel » : ils ont à contrôler, à « sentir » des situations, à gérer les états émotionnels de leurs collaborateurs.

Il est important pour un chirurgien de maîtriser des affects durant la réalisation de l'opération et de ne pas se laisser entraîner par les émotions et l'imagination qui ne concernent pas l'opération à effectuer.

- des ressources de guidage cognitif. Elles concernent particulièrement :
 - la capacité de construire des représentations opératoires des situations à traiter. Savoir mettre en problème une situation mal définie, construire des alternatives de solution et choisir la plus pertinente en fait partie,
 - la maîtrise de raisonnement relevant du domaine concerné : le raisonnement clinique, le raisonnement expérimental, le raisonnement stratégique ou le raisonnement scientifique en sont des exemples ;
 - les schèmes opératoires qui orientent les pratiques professionnelles et l'allocation des ressources à mobiliser ;
- des ressources de guidage professionnel. Ce sont les règles de l'art du métier considéré, et plus particulièrement les règles de conduite propres au collectif de travail du professionnel. Ces dernières peuvent être considérées comme une part importante d'une culture professionnelle locale, favorable au développement de pratiques professionnelles individuelles et collectives mises en œuvre avec pertinence et

1. Mintzberg H., *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*, Éditions d'Organisation, 2005.

2. Filin garni de crocs ou d'une crosse.

compétence. Elles expriment des conditions favorables à l'établissement de relations de confiance. Notons cependant que ces règles ne sont pas toujours positives. Il se peut par exemple que le collectif de travail soit dans une situation de défense par rapport à un environnement menaçant pour que des règles implicites de méfiance se développent et entraînent des ruptures de solidarité. Le chacun pour soi peut alors régner en maître et mettre en cause les liens de coopération qui devraient exister. Les nouveaux arrivés dans de telles équipes rencontreront alors bien souvent un climat de défiance qui pourra vite devenir démobilisateur et facteur de perte de performances¹ ;

- des ressources de guidage éthique. On y trouve les valeurs du métier, les chartes d'éthique, la capacité de réflexion éthique à mettre en œuvre dans des situations problématiques.

La figure 4.1 résume ces diverses ressources.

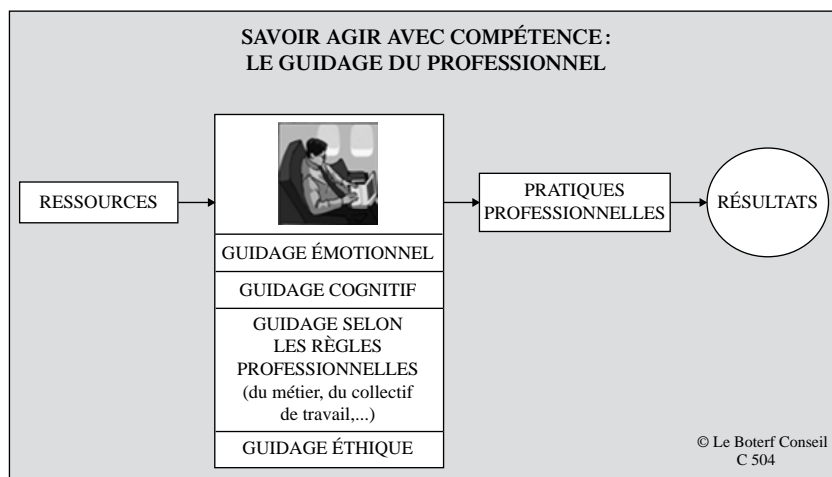


Figure 4.1 – Les principales ressources de guidage

1. Dejours C., «Coopération et construction de l'identité en situation de travail», *Futur antérieur*, n° 16, 1993.

Organiser les ressources plutôt que les empiler

Afin de faciliter l'expression et l'organisation des ressources mobilisées et combinées pour agir avec compétence dans une situation donnée, il peut être intéressant de faire procéder à la confection de « cartes de ressources » inspirées des « cartes conceptuelles » assez souvent utilisées en Amérique du Nord. Ces dernières peuvent se présenter sous diverses appellations : carte sémantique (*semantic map*), carte de connaissances (*knowledge map*), carte cognitive (*cognitive map*), carte conceptuelle (*conceptual map*)... Il s'agit pour l'apprenant de confectionner une carte, qui prend souvent la forme d'une arborescence des divers concepts et/ou ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes...) qu'il a mobilisés dans sa pratique. Il ne s'agit donc pas d'une représentation idéale, mais bien d'une représentation personnelle de l'organisation de ses ressources. Combiner des ressources, ce n'est pas simplement les empiler ou les additionner.

Cet outil peut être d'une grande utilité pédagogique, comme le propose Jacques Tardif¹.

« Ce type de carte conceptuelle constitue un puissant moyen pour que des enseignants et des professeurs aient accès à l'étendue de la base de ressources que des élèves et des étudiants maîtrisent, ressources qu'ils considèrent dans un contexte précis et qu'ils retiennent ou qu'ils écartent compte tenu de certains facteurs ou de certaines variables. Avec une carte de cette nature, il serait même possible de demander aux étudiants d'inclure les raisons qui contribuent à ce que des ressources mobilisables et combinables n'aient pas été effectivement mobilisées. »

Manager des personnes, pas seulement des employés

On le voit, la variété des ressources est grande. Nous n'avons mentionné que quelques-unes d'entre elles. Il y en a bien d'autres. Répétons-le, il n'est pas question de les citer toutes dans un référentiel. Mais du point de vue du management, il nous semble important de disposer d'un tel panorama.

1. Tardif J., « L'évaluation des compétences », Chenelière éducation, Montréal, 2006.

C'est en effet à toutes ces ressources que le manager doit faire appel chez ses collaborateurs et chez lui-même. C'est un potentiel considérable dont il faut bien remarquer qu'il est souvent peu utilisé, peu développé et très peu reconnu. Ce sont toutes les richesses d'une personnalité qui sont ici sollicitées. L'investissement personnel qui sera demandé aux professionnels tendra à s'accroître. Manager ses collaborateurs nécessitera de savoir prendre en compte non seulement leurs « compétences » mais également tout un ensemble de ressources diversifiées : émotions, sentiments, rapport au travail, culture, maîtrise du langage, confiance en soi...

Il est probable que les nouvelles générations qui entreront sur le marché du travail ne mettront pas leur personnalité au vestiaire en franchissant la porte des ateliers ou des bureaux. La génération du *always on*, toujours connectée, faisant en permanence plusieurs choses à la fois, et disposant d'outils de communication nomades rendant poreuse la frontière entre l'entreprise et la vie extérieure ne se mobilisera pas sous l'injonction de managers ne sachant pas prendre en compte et reconnaître les divers aspects de leur personnalité. N'être considéré que comme un employé ou un salarié, et non pas comme une personne deviendra de moins en moins acceptable.

Un des défis probables du manager du futur sera de savoir gérer des investissements personnels, tout en sachant fixer des limites à la charge émotionnelle et cognitive qui en découle, de s'intéresser réellement et non superficiellement à la vie de ses collaborateurs tout en respectant leur intimité : un défi majeur et loin d'être simple !

Les ressources de support

Pour agir avec compétence, un professionnel doit mobiliser de multiples ressources personnelles mais également un *réseau de ressources* qui lui sont externes : il pourra de moins en moins être compétent tout seul, avec ses seules ressources personnelles. Le professionnel doit donc savoir et pouvoir chercher des ressources variées, dans des bases de données ou chez des personnes ressources appartenant à son métier ou positionnées dans d'autres métiers ou services.

Pour agir efficacement, un professionnel doit savoir mettre en cohérence et en synergie des compétences personnelles (les siennes, celles

de ses collègues, celles de personnes ressources...) et des artefacts (logiciels, bases de données, supports documentaires, guides opératoires, manuels de procédures...). Couper un professionnel de ses réseaux de ressources revient à lui retirer la capacité d'être compétent dans telle ou telle situation.

Ces ressources peuvent même, dans certains cas, être plus fiables que les ressources personnelles.

Les pilotes de chasse peuvent être victimes d'une désorientation spatiale. Privé de repères visuels extérieurs, le pilote de chasse peut subir une illusion sensorielle due à son oreille interne. Il peut se croire en verticale sur l'aile alors qu'il est à l'horizontale, ou « sentir » que son avion est sur le dos alors qu'il est sur le ventre. Face à ce danger, il est fortement demandé aux pilotes de se forcer à croire les instruments et non pas ce que leur disent leurs sens. Il s'agit là d'un dur combat contre une tendance naturelle.

La compétence d'un professionnel dépend aussi de la compétence des autres, de sa capacité à coopérer avec d'autres.

Il en résulte une évolution du concept d'autonomie : être autonome ne signifie plus seulement agir tout seul avec ses seules ressources, en autarcie pourrions-nous dire. Être autonome, c'est savoir tout seul faire appel à une combinatoire de ressources qui relèvent de sa propre personne ainsi que de sources externes (collègues, experts, banques de données...). L'autonomie professionnelle, ce n'est en rien le repli sur soi : c'est aussi l'ouverture

Assurer et manager la compétence d'un professionnel, ce sera donc demain non seulement faciliter le développement et la mise en œuvre de ses compétences personnelles, mais également mettre à sa disposition des réseaux appropriés de ressources diversifiées, actualisées et d'une grande fiabilité. Ce sera aussi en faciliter l'accès et développer ses capacités à les utiliser.

Parmi ces ressources, on mentionnera en particulier celles qui proviennent des pratiques de gestion des connaissances (*knowledge management*). Elles constituent du savoir et du savoir-faire capitalisé et collectif. L'intelligence économique, la veille externe, la gestion des connaissances sont en pleine extension. Elles s'attachent à sélectionner et traiter l'information pour qu'elle soit utile et utilisable. Formaliser, capitaliser et mettre à disposition les « bonnes pratiques » et les leçons de l'expérience devient une préoccupation courante.

On pourrait considérer que les savoirs capitalisés peuvent constituer dans certaines situations des «prothèses cognitives», dans le sens où les *check-lists* ou les guides pratiques aident à pallier les déficits de mémoire.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Si vous voulez que vos collaborateurs agissent avec compétence dans des situations de travail, pensez à développer non seulement leurs ressources personnelles mais également à mettre à leur disposition et à actualiser des ressources de support (banques de données, guides techniques, réseau de personnes ressources...) qu'ils pourront consulter ou avec qui ils pourront entrer en coopération.
- Si vous souhaitez mobiliser votre équipe au quotidien, ne considérez pas vos collaborateurs seulement comme des salariés ou des employés. Considérez-les et respectez-les comme des personnes qui ont leur propre personnalité. N'oubliez pas qu'il existe pour eux une vie en dehors de l'entreprise. Soyez attentif à leurs soucis tout en respectant leur vie privée. Reconnaissez leurs spécificités.
- Lorsque vous devez préparer un de vos collaborateurs à la gestion d'une situation professionnelle, demandez-vous s'il est en possession des diverses ressources évoquées plus haut, et si certaines doivent être développées. Ne vous limitez pas à une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Posez-vous des questions en termes de besoins de ressources pour comprendre, pour opérer, pour coopérer, pour apprendre, pour décider quoi faire...
- N'oubliez pas, en tant que manager, de prendre en compte la variété des ressources de vos collaborateurs. Bien entendu, il ne s'agit pas de faire des formations au développement des ressources émotionnelles, mais simplement déjà de les prendre en compte, de les reconnaître, d'en parler, et d'insister sur la capacité d'apprendre progressivement à les gérer. Certaines formations à la gestion du stress pourront être envisagées, mais soyez attentif à ce que l'organisation du travail et votre propre style de management ne soient pas inutilement stressant.

- ↪ Lorsque vous intégrez un jeune collaborateur dans votre équipe, pensez à prendre en compte les caractéristiques de sa génération et à gérer les différences de culture, de façon d'apprendre, de besoins de reconnaissance et de confiance qui peuvent exister entre les générations présentes. Prenez le temps de lui expliquer le sens des règles professionnelles qui ont été établies dans votre équipe au cours du temps et avec l'expérience accumulée.
- ↪ Si vous êtes formateur, utilisez davantage les possibilités formatrices des cartes mentales. Faites expliciter aux apprenants comment ils organisent eux-mêmes les connaissances et les raisonnements qu'ils acquièrent pour résoudre un problème. C'est un bon moyen pour examiner dans quelle mesure le savoir diffusé est reconstruit sous forme de connaissances personnelles.
- ↪ Si vous êtes formateur ou tuteur, n'oubliez pas de travailler avec les apprenants sur leurs raisonnements. Comment raisonnent-ils pour traiter tel type de problème ou telle catégorie d'aléa ? Quels sont les raisonnements qui sont pour eux pertinents, grâce auxquels ils réussissent ? Quelles sont aussi les erreurs de raisonnement à éviter ? C'est une bonne façon d'entrer dans le domaine cognitif, sans toutefois se perdre dans sa complexité.

Proposition 5

Prendre en compte la réflexivité et pas seulement les pratiques et les ressources

À quoi reconnaîtra-t-on qu'un professionnel est compétent et que l'on peut lui faire confiance ? S'il sait agir, c'est-à-dire mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes, s'il réussit ce qu'il entreprend et s'il sait mobiliser dans sa pratique les ressources appropriées. Ce sont de bons indicateurs... mais ils sont cependant insuffisants. À ces deux dimensions de la compétence – la pratique et les ressources – doit être ajoutée une troisième : celle de la réflexivité. Un terme un peu curieux, reconnaissons-le, que l'on pourrait expliquer par des termes avoisinants, tels que prise de recul, distanciation ou prise de distance critique. Laissons de côté les termes savants utilisés parfois avec délectation par les théoriciens tels que « métacognition », « métaconnaissances » – mais précisons au passage que « se mettre en position méta » ne concerne pas une position de yoga... ! Mais parlons sérieusement et résumons : on fera aussi confiance à un professionnel s'il est capable de prendre du recul, non seulement par rapport à la situation sur laquelle il intervient, mais également par rapport à ses pratiques et aux ressources qu'il met en œuvre. On attend de lui qu'il comprenne pourquoi et comment il agit dans telle ou telle circonstance. Et qu'il puisse en rendre compte. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance.

Considérer le recul réflexif comme une dimension du professionnalisme

Se distancier, c'est établir une distance entre soi et la situation, entre soi et ses pratiques, entre soi et ses ressources. En se donnant un statut d'extériorité, le sujet n'est plus immergé dans une situation ou un

problème, mais se positionne face au problème. Il se dégage de l'action empirique. Il agit davantage en connaissance de cause.

Le récit permet de sortir du simplement vécu :

« Dans l'ordre du récit, l'événement n'a plus la réalité objective de ce qui a lieu, ni la réalité subjective de ce qui est vécu, mais la réalité intersubjective de ce qui est dit. »¹

Autrement dit, le récit rend l'expérience partageable avec autrui. Il est souvent important de parler à quelqu'un de sa pratique pour pouvoir en prendre conscience, pour la mettre à jour. Un interlocuteur externe est souvent nécessaire pour prendre des distances avec sa propre action. L'action doit être explicitée pour devenir un objet de réflexion et permettre un travail sur le travail.

L'intérêt d'un recul réflexif

- *Faire progresser ses pratiques.* En ayant une meilleure compréhension de ses façons d'agir, de ses stratégies d'action, le professionnel est mieux à même d'améliorer ses pratiques, de conforter ses points forts et de corriger ses points faibles. Il convient ici de faire référence aux travaux novateurs de Yves Saint-Arnaud, dans lesquels la notion d'*intention* trouve une place centrale. Il nous semble en effet que cette prise en compte de l'intention est importante et vient enrichir les démarches d'accompagnement au recul réflexif qui sont centrées sur l'analyse des pratiques et des schèmes opératoires qui les sous-tendent. Au cours des ateliers mis au point par Yves Saint-Arnaud il est possible d'observer qu'un praticien engagé dans l'action peut inventer des façons originales d'obtenir les effets visés et de « développer progressivement sa façon personnelle d'utiliser le modèle d'intervention qu'on lui enseigne et même de s'en affranchir ». Nous partageons ici cette insistance sur le fait qu'un modèle ou schème d'intervention est, comme la pratique qu'il organise, singulier pour chaque acteur. L'expérience ne se réduit pas à la durée de temps passé dans une situation de travail ou un emploi. Elle n'est pas assimilable

1. Ferry J.-M., *Les puissances de l'expérience, tome 1 – Le sujet et le verbe*, Cerf, 1991.

à la longévité. Elle suppose de savoir tirer les leçons de ce qui a été vécu. Écoutons ce que nous dit Aldous Huxley : « *L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à un homme, c'est ce qu'il en fait* ».

Zoom sur les travaux de Yves Saint-Arnaud

Ce chercheur et intervenant canadien a mis au point, dans le cadre de l'université de Sherbrooke, une méthode particulièrement intéressante pour développer la capacité de recul réflexif des praticiens exerçant des métiers relationnels (psychologues, travailleurs sociaux, thérapeutes, médecins, formateurs...) et développer ainsi leur efficacité professionnelle. Dans des ateliers consacrés à cet apprentissage, il entraîne à une démarche réflexive où la notion d'intention trouve une place capitale. À partir de l'analyse de l'effet immédiat provoqué par son action, le praticien peut mettre en œuvre plusieurs boucles de rétroaction. Celles-ci lui permettront de diagnostiquer si les effets obtenus sont conformes à son intention ou, s'ils ne le sont pas, s'ils relèvent d'une erreur de visée, d'une erreur technique ou de stratégie d'intervention¹ ou d'une erreur de persistance dans la satisfaction d'une attente irréaliste. La méthode considère que « l'habileté à nommer ou à corriger une erreur fait partie des compétences qui contribuent à l'efficacité professionnelle » et est basée sur le constat que « les gens qui passent à l'action après avoir expliqué ce qu'ils veulent faire agissent très différemment de ce qu'ils ont annoncé »².

- *Mieux connaître ses schèmes opératoires.* Ceux-ci ne sont pas directement visibles. Leur mise en mots ou en schémas est nécessaire pour y accéder et en constituer des objets de travail. Notons ici que cette explicitation ne se réduit pas à un simple reflet des schèmes opératoires ou de conduite. La représentation de l'action n'est jamais identique à l'action. C'est toujours une reconstruction de ce qu'elle veut représenter. Piaget avait insisté sur ce point : « La prise de conscience est une reconstitution conceptuelle de ce qu'a fait l'action ».
- *Transférer ou de transposer ses façons d'agir et ses combinatoires de ressources dans d'autres situations que celles dans lesquelles il en a fait l'apprentissage.* Si ces nouvelles situations appartiennent à la même famille que la précédente, les schèmes opératoires et les combinatoires de ressources varieront peu ; si les nouvelles se situent

1. Ce qui pourrait correspondre à ce que nous appelons un schème opératoire.

2. Saint-Arnaud Y., *L'Interaction professionnelle : efficacité et coopération*, Presses Universitaires de Montréal, 2^e édition, 2003.

dans un périmètre différent, le professionnel aura à modifier de façon importante ses schèmes et ses combinatoires ou en construire d'autres. Transposer, c'est aussi savoir se défaire de certains apprentissages antérieurs. La distanciation réflexive permet de mieux savoir réinvestir.

- *Gérer son patrimoine de ressources.* Plus grande sera sa connaissance de celles-ci, mieux il pourra en connaître les limites, leurs champs d'application et en tirer des conclusions sur leurs besoins d'actualisation, d'approfondissement ou d'extension. Savoir ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas – ou pas encore – est une condition nécessaire pour être davantage acteur de sa professionnalisation.
- *Gérer ses ressources émotionnelles.* L'activité de prise de recul peut être l'occasion d'une mise à distance non seulement cognitive, mais aussi affective. On ne le dit pas et on ne le prend pas assez en compte, pourtant les émotions sont présentes dans l'action. Elles peuvent être des ressources ou des freins. Savoir gérer ses émotions et sa distance émotionnelle vis-à-vis des situations ou de ses interlocuteurs (clients, patients, collaborateurs, encadrement...) peut être aussi important que savoir mettre en œuvre des savoir-faire techniques. C'est le cas bien évidemment pour les métiers dits « relationnels » (infirmiers, travailleurs sociaux, psychologues, médecins, avocats, conseillers, formateurs, enseignants, vendeurs...). Mieux connaître ses réactions émotionnelles, c'est mieux pouvoir les contrôler et les utiliser.
- *Acquérir une plus grande confiance dans sa capacité à utiliser ses ressources à bon escient.* Autrement dit : le développement de ce qu'Albert Bandura nomme le « sentiment d'auto-efficacité » (*self-efficacy*). Sous ce terme, ce professeur de Stanford désigne le jugement qu'une personne porte sur ce qu'elle peut faire – ou ne pas faire – dans telle ou telle situation, avec les ressources qui sont à sa disposition. Plus ce jugement sera positif, plus la personne sera prête à s'engager dans des situations exigeantes qu'elle considérera comme des défis atteignables et plus elle aura des chances d'être performante.
- *Transférer à d'autres les leçons de son expérience.* Le transfert par observation et imitation, autrement dit la formation « sur le tas », peut être très efficace s'il se réalise dans des contextes stables de travail. Le transfert peut se limiter alors à savoir refaire. Mais si l'on s'en tient à cette modalité d'apprentissage alors que le contexte évolue ou

qu'il va falloir changer de contexte, le risque est grand que le sujet qui a appris répète les façons de faire ou d'agir alors qu'il conviendrait de les faire évoluer ou d'en changer. Pour cette raison, il est souhaitable que celui qui transmet explicite comment et pourquoi il s'y prend d'une certaine façon et non pas d'une autre dans telle situation, quelles ressources lui sont indispensables et lesquelles sont accessoires. En d'autres termes, il lui faudra travailler «à cerveau ouvert» et «à cœur ouvert». À cerveau ouvert, pour rendre compte de ses pratiques, de ses connaissances, de ses raisonnements, de ses modèles d'action. À cœur ouvert, pour faire part de ses émotions, de ses doutes, de son implication affective. C'est en donnant à voir et à entendre son expertise, ce qui sous-tend sa façon d'agir, qu'il permettra à ceux qui veulent en bénéficier de pouvoir se l'approprier et de construire à leur tour leur propre compétence. Il en va ainsi des activités de supervision, de tutorat ou de coaching.

- *Satisfaire aux exigences de traçabilité.* Elles sont présentes dans les diverses procédures de qualité, de sécurité et de sûreté. Elles sont nécessaires pour le bon fonctionnement des dispositifs de relève. Laisser une trace de ses pratiques et de leurs effets suppose une mise à distance critique de ses actions et de ce qu'elles produisent. L'écrit oblige à être précis, à décrire et expliquer comme si on s'adressait à un interlocuteur qui ne connaît pas la question, avec lequel il ne peut y avoir de complicité.

Un exemple de traçabilité peut être donné avec le dossier de soins infirmiers. C'est un outil de travail visant à expliciter de façon documentée la situation du malade, la chronologie des traitements prescrits et réalisés, la traçabilité de l'activité infirmière, les transmissions ciblées listant une série de questions auxquelles il convient de répondre: observations significatives, symptômes, réactions aux traitements, diagnostics infirmiers...

- *Contribuer aux processus de partage et de capitalisation des pratiques.* Hewlett Packard l'affiche comme une de ses préoccupations majeures: «*If only we knew what we know!*» Les entreprises et les organisations possèdent des expériences ou des bonnes pratiques qui ne sont connues bien souvent que de ceux qui les ont mises en œuvre. Un nombre croissant d'entre elles se rend compte que, dans une économie qui devient chaque jour davantage une économie du savoir, la formalisation, la capitalisation et la mise à disposition des bonnes

pratiques deviennent un facteur de compétitivité. On peut l'observer : la gestion des connaissances (*knowledge management*) est en pleine croissance. Pour partager ses pratiques avec d'autres, il faut savoir et pouvoir les expliciter. Là encore, la capacité de réflexivité devient nécessaire. On attend d'un professionnel qu'il sache non seulement utiliser des savoirs, mais qu'il participe à la création de savoirs pratiques qui deviendront des savoirs collectifs. Le travail de distanciation critique devient ainsi une condition du développement de la compétence collective.

- *Construire une identité professionnelle.* Celle-ci n'est pas à confondre avec la description du métier ou du contenu d'un référentiel d'emploi. Communiquer son identité professionnelle à d'autres, ce n'est pas répéter un descriptif de poste ou de fonction. L'identité professionnelle, c'est la façon dont un professionnel habite son métier, dont il l'interprète personnellement, dont il lui donne du sens. Cette construction est permanente, évolutive. Elle peut comporter des moments de rupture. Elle est le fil directeur tissé entre des étapes qui n'étaient pas nécessairement prévues.

La capacité de prise de recul, de distanciation critique, ou en d'autres termes la capacité de réflexivité est une composante essentielle du professionnalisme. Pour traiter de la compétence d'un professionnel, il est insuffisant de raisonner en deux dimensions (les pratiques et les ressources) : il faut y inclure une troisième (la réflexivité).

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

➤ Dans l'établissement de parcours de professionnalisation, mettez bien en évidence que la réflexivité ne se réduit pas à une activité pédagogique, mais que la capacité réflexive fait partie de ce qui est attendu d'un professionnel. Cela étant, veillez à introduire systématiquement des moments d'apprentissage réflexif dans les parcours.

➤ Si vous voulez développer la capacité réflexive de vos collaborateurs ou des apprenants, assurez-vous que vous-même ou le formateur concerné disposez d'une méthode éprouvée. L'expérience montre que trop souvent les séances de travail concernées par cet apprentissage dérivent dans des « conversations sur le vécu » qui n'aboutissent pas à grand-chose. Veillez en particulier à ce que la notion de pratique (c'est-à-dire ce qui fait l'objet des échanges) soit clairement comprise.

↪ Établissez une claire distinction entre les moments d'apprentissage de la capacité réflexive et les moments d'évaluation. Le développement de la capacité réflexive suppose la constitution d'un « espace protégé » où elle peut s'exercer en toute confiance. Revenir sur les façons d'agir, sur les ressources dont on dispose et sur la capacité de les mobiliser à bon escient fait appel à la réflexion critique, laquelle ne doit pas être confondue avec une critique évaluative ayant des conséquences sur la gestion de carrière ou sur des notations d'examen. Personne ne prendra le risque de développer ouvertement une réflexion critique si ses effets peuvent être considérés comme menaçants. N'oubliez pas que le développement de la capacité de prise de recul ne se fait pas spontanément. C'est un apprentissage difficile. La mise à disposition d'outils tels que les portfolios ne suffira pas dans la plupart des cas : une fonction d'accompagnement par des mentors ou des tuteurs sera nécessaire.

↪ Si vous accompagnez une personne dans son travail de réflexivité, n'oubliez pas de revenir sur l'intention qu'elle poursuivait ou qu'elle poursuit. Ne passez pas directement à la description de la pratique, mais à l'intention qui est à son origine. L'intention et ses effets constituent des objets de réflexion.

↪ Si vous avez l'intention de développer ou d'évaluer la capacité de prise de recul critique d'un groupe d'apprenants, prenez grand soin à distinguer les divers objets de cette prise de recul. On ne développe ou n'évalue pas de la même façon :

- la réflexion critique sur les savoirs scientifiques ou techniques ;
- la réflexion critique sur les situations de travail ;
- la réflexivité sur les pratiques professionnelles et leurs résultats ;
- la réflexivité sur les ressources acquises et sur la capacité de les utiliser en situation.

Proposition 6

Privilégier la sélectivité plutôt que l'exhaustivité

C'est bien connu, le mieux est souvent l'ennemi du bien. À vouloir trop bien faire, on ne fait pas bien. C'est, remarquons-le, assez fréquent dans la gestion des compétences.

L'exhaustivité : une tentation explicable

La confection des référentiels d'activités et de compétences est souvent l'occasion d'une telle tendance : les activités ou les tâches prescrites qui y figurent sont innombrables, les listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être occupent de nombreuses pages. De plus, il n'est pas rare que tout soit mis sur le même plan. L'essentiel n'est pas distingué du secondaire.

Cette propension à l'exhaustivité s'explique par deux raisons qui ne sont pas en soi aberrantes et qui peuvent avoir une certaine légitimité.

- Les «groupes métiers», comme on les nomme parfois, qui sont mis en place pour élaborer ces référentiels sont constitués le plus souvent de professionnels qui exercent ce métier et de leurs managers de proximité. Cette occasion, toujours motivante par ailleurs, de « parler métier » est pour eux une opportunité d'affirmer une identité professionnelle et de répondre à un besoin de reconnaissance collective. Beaucoup de professionnels, nous l'avons constaté à de nombreuses reprises, ne se sentent pas reconnus dans leur métier. Ils estiment – souvent avec raison – qu'ils en font beaucoup plus que ce que leur encadrement croit qu'ils font. Face à des situations complexes qu'ils doivent démêler, pris dans des contraintes fortes, devant répondre à des injonctions paradoxales, ils considèrent qu'ils déploient des trésors d'intelligence et de compétences pour atteindre des objectifs ambitieux de performances et de productivité. Ils savent que ce qui

peut apparaître – pour un observateur extérieur – une tâche mineure est essentielle pour la réussite d'un projet ou pour satisfaire des indicateurs de qualité. La tendance est donc de ne rien oublier, de montrer « tout ce qu'on fait » et qui est souvent ignoré, de faire état de la richesse des compétences que l'on met en œuvre.

- La seconde raison tient à la difficulté tout à fait réelle de sélectionner. Il est impossible dans un référentiel de mentionner toutes les activités ou toutes les situations professionnelles qui vont constituer le métier considéré. Il est tout aussi impossible de lister toutes les ressources (savoirs, savoir-faire, raisonnements, capacités cognitives, aptitudes, ressources émotionnelles...) qui peuvent et doivent être mobilisées à leur occasion. Si choisir c'est éliminer, le risque existe de mettre à l'écart ce qui pourrait se révéler essentiel.

Ces raisons sont, on le voit, tout à fait honorables. Et le consultant qui accompagne méthodologiquement la construction de ces référentiels aura souvent bien de la peine à éviter une trop grande épaisseur du référentiel. Il devra, tout comme le groupe métier, composer : le référentiel résultera d'une subtile négociation.

La sélectivité : un risque à prendre

Pour ce faire, c'est un raisonnement en termes de sélectivité qu'il convient d'adopter. Plutôt qu'à la recherche de listes exhaustives de tâches, c'est au repérage d'une gamme d'activités ou de situations professionnelles clés constituant le cœur du métier qu'il faut procéder. Pour avoir souvent accompagné ce travail dans des entreprises et des organisations diverses, nous pouvons avancer qu'une telle gamme peut se réduire à un nombre assez limité d'activités principales. Notre expérience nous conduit bien souvent à sélectionner environ sept activités clés. Mais il faudra veiller à ce que cet éventail soit suffisamment représentatif de la variété des situations ou des contextes d'activités.

Le raisonnement est le suivant : dans quelle mesure pourra-t-on faire confiance à un professionnel de ce métier s'il sait réaliser ces activités ou gérer ces situations ? Dans quelle mesure peut-on inférer que s'il sait y mettre en œuvre des pratiques pertinentes, il saura également le faire pour d'autres activités ou d'autres situations ?

Reconnaissons qu'il s'agit là d'un raisonnement en termes probabilistes : toute sélection comporte un risque. Mais entre celui-ci et celui de listes ingérables, il est nécessaire de choisir.

Beaucoup de référentiels ne sont pas que des référentiels d'activités. Ce sont des référentiels d'activités *et* de compétences. La même question se pose que pour les activités : quelles règles d'arrêt se donner ?

Les ressources susceptibles d'être combinées et mobilisées pour réaliser les activités ou les situations clés sont innombrables : savoirs approfondis, savoirs de base, savoirs spécialisés, savoir-faire, modes de raisonnement, ressources émotionnelles, ressources cognitives, aptitudes physiques, capacités linguistiques... Remarquons que ces ressources variées sont acquises à des moments différents de la vie personnelle et professionnelle. Des savoirs de base (écriture, calcul...) sont acquis à l'école (ou censés l'être !...), des savoir-faire relationnels et d'organisation peuvent faire l'objet d'apprentissage dans la vie associative, la résistance physique peut être entraînée dans des activités sportives, des connaissances scientifiques approfondies peuvent être assimilées au cours de l'enseignement supérieur, des savoir-faire techniques et une culture professionnelle peuvent être construits dans l'exercice d'un métier ou dans la formation continue... Bref : on acquiert des ressources tout au long de la vie. Acquises à des moments différents, ces ressources peuvent être simultanément requises pour gérer une situation professionnelle particulière. Va-t-on toutes les énumérer dans un référentiel ? Bien évidemment, non.

Il faut là aussi faire des choix, ne retenir que ce qui est essentiel.

Dans une grande entreprise de fabrication d'automobiles, un plan ambitieux de formation avait été mis en place pour préparer les ouvriers spécialisés à passer sur de nouvelles chaînes de fabrication avec robots. Cette population ouvrière constituée essentiellement de travailleurs immigrés se caractérisait par un très faible niveau de scolarisation et une maîtrise très faible de la langue française. Il fut alors nécessaire d'introduire dans le nouveau référentiel métier des connaissances et des savoir-faire concernant la maîtrise du langage, les opérations de base du calcul et de la géométrie, des opérations cognitives de comparaison... S'il avait fallu organiser une formation d'ingénieurs, il n'aurait pas été nécessaire de faire figurer dans un référentiel toutes ces ressources, celles-ci étant supposées acquises pour des ingénieurs (bien que...).

Va-t-on par ailleurs évaluer toutes les ressources ? Bien évidemment, non. Une entreprise ne peut passer son temps à tout évaluer. Elle doit

quand même garder du temps pour produire ! D'autant plus que l'on ne sait pas tout évaluer. Comment évaluer les ressources émotionnelles ? Comment estimer les capacités d'intuition ? D'une manière générale, comment évaluer sans mettre en place des dispositifs d'évaluation qui soient des « usines à gaz », peut-être satisfaisantes pour des chercheurs, mais ingérables dans le cadre des contraintes de fonctionnement et de gestion d'une entreprise ?

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Si vous vous engagez dans l'élaboration d'un référentiel de métier, commencez par sélectionner les activités principales ou activités clés qui constituent le cœur de ce métier. Veillez à ce que ce choix soit représentatif de la variété des activités, de façon à ce qu'il puisse être considéré que si les professionnels concernés savent gérer ces activités, on peut faire l'hypothèse qu'ils sauront gérer les autres. Il peut donc s'agir d'activités considérées comme particulièrement critiques.
- Faites bien attention à ce qu'une activité clé ne se réduise pas à une tâche ponctuelle. Même si la sélection est difficile et n'est pas sans risques, efforcez-vous à ne retenir qu'un nombre réduit d'activités clés. L'expérience montre que le chiffre 7 peut être un bon repère. C'est certes arbitraire mais c'est une bonne ascèse.
- Lorsque vous cherchez à sélectionner les ressources dans un référentiel, vous pouvez prendre en compte les cinq critères suivants :
 - 1. identifier les ressources caractéristiques du cœur de métier, celles qui sont directement liées aux activités clés ;
 - 2. repérer les ressources liées à des projets ou investissements majeurs : plan stratégique, investissement important en formation, fonction stratégique, plan de relève ;
 - 3. mettre en évidence les ressources considérées comme des compétences « sensibles » (sécurité, sûreté) ;
 - 4. sélectionner les ressources rares, c'est-à-dire celles qui sont difficilement disponibles sur le marché ou très liées à l'expérience accumulée.
 - 5. identifier les ressources qui correspondent à des déficits constatés dans la population cible et qui sont absolument nécessaires pour exercer le métier du référentiel. Il est un autre domaine dans

lequel des raisonnements en termes de sélectivité s'imposent: celui de l'évaluation des compétences. Autrement dit, celui de l'évaluation des pratiques et des ressources.



Pour choisir les ressources qui feraient l'objet d'une évaluation, il vous est possible de prendre en compte divers critères de sélection: ressources essentielles pour un projet stratégique, ressources correspondant à un investissement important en formation, ressources liées à une fonction stratégique dans l'entreprise, ressources rares sur le marché du travail, ressources indispensables pour un plan de relève...

Concevoir le transfert des compétences comme une construction et non comme un transport

Le transfert des compétences : une préoccupation légitime

La langue d'Ésope a ses avantages et ses inconvénients, c'est bien connu. Les compétences relevant du langage courant n'échappent pas à ces effets contradictoires. C'est une des difficultés rencontrées également avec le concept de transfert. Le risque de malentendu est permanent.

Chacun d'entre nous a entendu parler ou a évoqué la nécessité que tel tuteur ou professionnel expérimenté *transfère* ou *transmette* ses compétences. Les formateurs sont soucieux que les apprentissages effectués lors des activités de formation soient *transférés* ou *appliqués* dans les situations de travail. On estime qu'un bon professionnel doit être en mesure de *transposer* dans diverses situations de travail ce qu'il sait faire dans une situation donnée. Les conséquences du retournement démographique sur le maintien de l'expertise dans les entreprises, l'accélération de la mobilité interne avec le problème du bon réglage des processus de tuilage entre les postes ou les fonctions, le besoin croissant de formalisation et de capitalisation des expériences professionnelles avec le développement des dispositifs d'échange et de mutualisation des pratiques professionnelles, sont autant de raisons de se préoccuper de préserver un capital ou de *transmettre* un héritage.

La question du transfert est donc d'actualité, et elle est tout à fait légitime. Mais peut-on réellement transférer les compétences ? Autant le terme « transférer » fait partie du langage courant et ne semble pas a priori poser de difficultés de compréhension, autant les hésitations apparaissent quand on prend en compte l'objet du transfert ou de la transmission.

Peut-on transmettre à d'autres ses compétences ?

Si la possibilité de transmettre un bien ou de transférer un message existe, on peut en revanche se demander s'il est possible de transmettre ou de transférer une expérience, une façon d'agir, une connaissance ou une compétence, qui toutes ont la caractéristique de n'exister que par rapport à une personne particulière. En le disant autrement, la subjectivité est-elle transmissible ou transférable ?

Ayant choisi de raisonner la compétence en termes de processus (cf. proposition 1), nous considérons qu'une personne compétente se caractérise par le fait qu'elle est capable de tisser des liens pertinents entre des ressources, des pratiques pour gérer des situations professionnelles et des objectifs de performances. Il s'agit à chaque fois d'une *construction singulière*, non seulement propre à chaque individu, mais pouvant varier chez le même sujet. En d'autres termes, il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'agir avec compétence. Rappelons notre métaphore musicale : il peut exister plusieurs bonnes interprétations d'une même partition.

On ne peut transmettre ou transférer un processus qui est toujours singulier, qui relève d'un apprentissage propre à chaque personne, qui ne se répète pas à l'identique selon les moments ou les circonstances où il est sollicité. Le professionnel expérimenté qui veut transmettre ses façons d'agir dans des situations particulières ne peut que réunir un certain nombre de conditions favorables pour que celui à qui il s'adresse construise lui-même des pratiques pertinentes par rapport aux situations à gérer, aux objectifs à atteindre et compatibles avec son profil spécifique. Il ne peut pas à proprement parler transmettre un processus qui lui est incorporé, comme s'il s'agissait de le *transporter* de sa personne au sujet qui veut apprendre. Il ne peut que favoriser chez ce dernier la création d'un processus qui pourra *s'inspirer de* celui qu'il aura montré, explicité, expliqué ou donné en exemple.

En conséquence, le modèle classique et bien connu de Shannon (figure 7.1) ne nous semble pas ici une référence pertinente¹.

1. Shannon C.: «A Mathematical Theory of Communication», *Bell System Technical Journal*, Vol. 27, 1948.

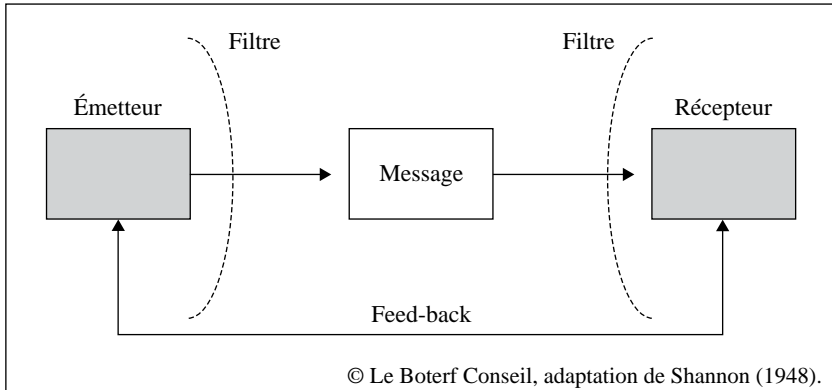


Figure 7.1 - Le schéma classique de la communication d'un message

Cela étant, peut-on transmettre ses ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-y-faire...)?

Pour répondre à cette question, distinguons les *connaissances* et les *savoirs*. L'enseignement ou la formation nous le montrent chaque jour : on peut transmettre des savoirs, ceux-ci étant des corpus objectivés (théories, procédures, méthodes, modes opératoires...). Mais, en toute rigueur, et bien que cela puisse heurter le sens commun, il semble difficile de transmettre ses connaissances : chacun les construit et les organise à sa manière, chacun s'approprie d'une certaine façon les savoirs. Il est en revanche possible de procéder à une formalisation, à une conceptualisation de ses connaissances pour en tirer des savoirs pouvant être transmis. *Les connaissances doivent être transformées en savoirs pour devenir des objets transmissibles.*

Dans les ressources figurent non seulement les savoir-faire mais aussi les savoir-y-faire. Ce sont surtout ces derniers que les entreprises cherchent à transférer, des experts qui vont quitter l'entreprise à ceux qui vont prendre leur relève. Ce sont toutes ces habiletés qui s'acquièrent par l'expérience accumulée, par la récurrence des apprentissages de situations similaires ou proches. Ce sont la virtuosité et l'acuité acquises au cours du temps.

C'est le coup d'œil de l'opérateur capable d'apprécier la fiabilité d'un point de soudure ou celui du contrôleur pouvant détecter les défauts de fabrication d'un écran de télévision. C'est l'ouvrier sachant par expérience comment attaquer une pièce à usiner.

Sans oublier d'autres cas, comme celui de l'agent de recouvrement de crédit qui sent à quel moment l'entretien de négociation risque de basculer. C'est la dextérité du chirurgien, mais aussi celle de la sage-femme qui sait palper et non seulement toucher. C'est ce qu'on appelle chez les pilotes d'avion le « sens de l'air » (*airmanship*): ce qui s'acquiert dans l'expérience accumulée, dans les leçons de l'expérience du pilotage et des divers événements auxquels il a fallu faire face dans les vols réalisés.

Ce savoir-y-faire est difficilement verbalisable. Il est pour cette raison qualifié de « tacite ». Il est possible parfois de le formaliser, mais seulement en partie : l'expérience sait garder ses zones d'ombre et ses secrets. Il existe une limite à vouloir faire parler les habiletés tacites : n'est-il pas illusoire de vouloir expliciter ce qui a justement pour caractéristique de fonctionner sans explicitation ?

Inscrits dans le corps, constituant une seconde nature, ces habiletés ne peuvent pas à proprement parler se transmettre. C'est au novice de construire les siennes, au contact de l'opérateur chevronné, en s'inspirant de ce qu'il observe et entend, de la formation dite « sur le tas », du travail en doublure ou d'une relation de compagnonnage. Il est en particulier impossible de « transmettre » les savoir-faire incorporés, inscrits dans le corps. Pierre Bourdieu évoquait en ce sens une « pédagogie du silence »¹.

Plus généralement, il faut bien reconnaître que l'expérience est propre à chaque personne qui la vit. C'est une évidence. Personne ne peut vivre une expérience à la place de quelqu'un d'autre. Vouloir transmettre son expérience est donc illusoire. En revanche, nous pouvons fort bien transmettre les leçons que nous avons tirées de notre expérience.

Transférer : un processus de co-transformation

On le voit, que ce soient des pratiques professionnelles, des expériences, des savoir-faire, des habiletés ou des connaissances, il ne s'agit pas à vrai dire de transmission d'un émetteur à un récepteur, d'une communication qui serait assimilable à un transport de connaissances ou de compétences. Il s'agit plutôt de raisonner en termes de construction d'apprentissages. Ceux-ci se réalisent dans *un processus de co-transformation et non pas*

1. Bourdieu P., « Transmettre un métier », *Réponses*, Seuil, 1992.

de simple transmission ou communication. Un tel processus comprend en effet :

- *une transformation, par celui qui veut transmettre*, de la façon dont il s’y prend, des connaissances qu’il possède, des habiletés qu’il a incorporées, de l’expérience qu’il a acquise. C’est une transformation de ses connaissances en savoirs, de ses façons d’agir en description de pratiques, de son expérience en leçons de l’expérience. Le professionnel chevronné qui veut transmettre agit « devant » le débutant, lui demande de l’imiter *et* explicite comment et pourquoi il s’y prend de telle façon pour agir. Il travaille « à cerveau ouvert », raisonne « à voix haute » et parle « à cœur ouvert ». Il y a démonstration de l’activité *et* commentaire de la démonstration. L’expert se met en position de réflexivité (cf. proposition 5). Il prend du recul pour rendre visible. Il met en évidence des schèmes opératoires pour que celui qui apprend puisse s’en saisir ;
- *une transformation, par le sujet qui apprend*, du savoir ainsi objectif et construit. Le sujet apprenant va pouvoir s’en saisir pour le transformer à son tour en connaissances, en schèmes opératoires, en savoir-faire ou en habiletés qui lui sont propres et en vue d’objectifs et d’enjeux qui ont pour lui du sens. Il y a appropriation par une démarche de construction.

La figure 7.2 rend compte de cette double transformation.

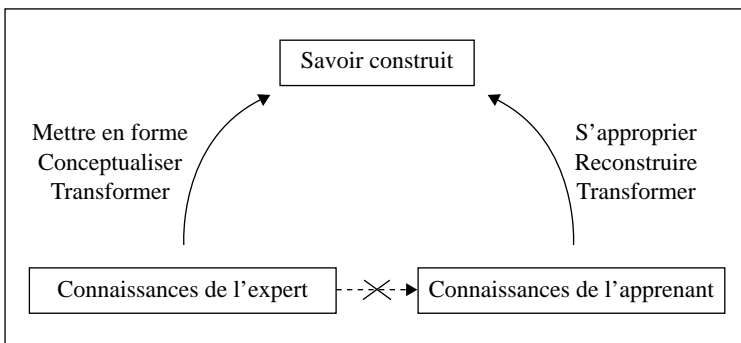


Figure 7.2 – Transférer : une double transformation

Au vu de la figure 7.2, on peut constater que l’expert ne transfère pas directement ses connaissances ou son expertise dans le patrimoine de connaissances de l’apprenant, mais qu’une double transformation

s'opère pour qu'il y ait création d'un savoir objectivé, puis appropriation de ce savoir par celui qui apprend. La transmission de l'expertise n'a rien de comparable avec un phénomène de circulation. C'est ce que l'on constate par ailleurs dans les systèmes experts : ils ne fonctionnent que s'ils transforment l'expertise qu'ils sont censés recueillir.

Transférer ses propres apprentissages dans des situations nouvelles

Un bon professionnel ne saurait se limiter à l'exécution de tâches uniques et répétitives à l'identique. Il sait transférer et transposer. Il est en mesure de résoudre des familles de problèmes ou d'affronter des situations diverses. Il sait utiliser dans un environnement nouveau des ressources qu'il a acquises et mises en œuvre dans des contextes distincts. Il peut s'agir de transfert latéral (par extension à des catégories de problèmes ou de situations du même type) ou de transfert vertical (par transposition sur des cas de complexité supérieure). Il ne se limite pas à savoir répéter.

Transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence, comme s'il s'agissait de transporter un objet ou faire circuler de la monnaie. Une compétence professionnelle est inséparable de son champ d'application. Allons plus loin : le champ d'application fait partie de la compétence. Être compétent, c'est être capable d'agir et de réagir de façon pertinente et durable dans une famille de situations.

Il nous semble que la transférabilité n'est pas à rechercher dans des ressources qui seraient transférables en soi, mais dans la faculté du professionnel à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux ou plusieurs situations. Cette faculté consiste à vouloir et savoir aborder et traiter de nouvelles situations de telle sorte qu'elles fassent apparaître des caractéristiques qui permettront d'utiliser ce qui est déjà connu et maîtrisé. *C'est par l'intention de transférabilité que l'acquis peut devenir transférable.* Savoir transférer ne suppose pas seulement d'avoir engrangé un ensemble de ressources (schèmes opératoires, connaissances, savoir-faire...) relatives à des contextes d'utilisation, encore faut-il estimer qu'une nouvelle situation qui se présente peut être une opportunité de les combiner et de les utiliser. *Transférer suppose non seulement de disposer de ressources, mais aussi de reconnaître les situations dans lesquelles ces ressources peuvent être*

utilisées. En effet, il ne suffit pas que les situations soient proches, encore faut-il qu'elles soient reconnues proches par le sujet.

Dreyfus et Dreyfus¹ ont distingué cinq phases dans le développement professionnel, du novice à l'expert. C'est au troisième stade, celui du professionnel confirmé, que le « savoir transférer » prend toute sa dimension. Le professionnel confirmé peut faire appel à des pratiques d'intervention expérimentées dans des situations antérieures pour les utiliser dans une nouvelle situation. Pour cela il est capable de saisir une « ressemblance holistique » avec la situation mise en mémoire. La capacité de transférer est liée à celle de mettre en œuvre un raisonnement analogique.

Ce qui distingue un expert d'un novice, ce n'est pas seulement que l'expert dispose d'une bibliothèque plus grande de schèmes opératoires, mais qu'il sait, grâce à son expérience, reconnaître ceux qui peuvent être utilisés dans une situation nouvelle qui se présente et donc procéder plus rapidement et efficacement à la recherche d'informations pertinentes. C'est une des caractéristiques des grands joueurs d'échecs.

Le transfert ne saurait se concevoir uniquement en termes d'application. Il consiste à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte antérieur particulier. Savoir résoudre des équations différentielles peut s'appliquer aussi bien à la mécanique qu'à la chimie. Mais si vous êtes ingénieur en mécanique, vous aurez du mal à les appliquer en chimie. À moins que vous n'acquériez des connaissances en chimie et que vous les combiniez avec votre savoir-faire mathématique.

Le particulier avant le général

La façon dont procédait Léonard de Vinci nous semble constituer un très bon exemple d'un processus de transfert. Dans un premier temps, il réalisait une observation extrêmement précise, proche de la dissection, d'une machine particulière. Dans un deuxième temps, il en dégagait des principes élémentaires (principes mécaniques...) par un travail d'abstraction et en prenant en compte les connaissances théoriques et

1. Dreyfus H.L. et Dreyfus S.E., *Mind over Machine : the Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press, New York, 1986.

technologiques existantes. Ce n'est que dans un troisième temps qu'il cherchait à transférer ces principes dans des champs d'application fort divers (défense militaire, moyens de transport...). Il partait du particulier pour abstraire et ensuite revenir au particulier.

Selon Jacques Tardif, professeur à l'université de Sherbrooke et un des meilleurs experts du transfert¹, ce dernier est davantage un processus de particularisation que de généralisation. L'expert est celui qui aura engrangé dans sa mémoire au long terme un ensemble important de situations particulières. Il faut avoir vécu de nombreuses situations particulières pour pouvoir ensuite généraliser. Ce serait une erreur de croire que la capacité de transfert va se développer seulement – ou surtout – en apprenant des procédures générales. Pour Jacques Tardif, «la particularisation doit précéder la généralisation. Savoir transférer suppose de savoir se dégager de l'effet de contexte.» Les travaux du psychologue suisse Jean Piaget ont montré que les enfants apprennent progressivement à dégager leurs schèmes sensorimoteurs ou cognitifs d'un nombre très limité de contextes où ils les ont acquis.

Dans le cas de la formation ou de l'enseignement scolaire, tous les apprentissages doivent être particularisés, de façon à ce que les apprenants puissent reconnaître ensuite des situations analogues, comparables. Il convient de multiplier les exemples et les problèmes à traiter pour favoriser le transfert. Il faut donc que les formateurs accordent une attention toute particulière aux contextes des situations d'apprentissage et fassent que les apprenants y accordent l'importance nécessaire. Il y a nécessité d'intégrer la préoccupation du transfert dès les premiers moments de l'apprentissage, de donner comme enjeu non pas l'apprentissage en lui-même mais les transferts auxquels il peut donner lieu. Il y a lieu de multiplier les exercices et les situations de transfert, de faire travailler les apprenants sur les contextes possibles où pourrait se donner le transfert de ce qui a été acquis.

En résumé, savoir transférer, ce n'est pas savoir transporter. C'est vouloir et savoir rendre transférables dans de nouveaux contextes des apprentissages acquis dans des contextes particuliers. C'est «recontextualiser» ce qui a été appris dans un contexte spécifique. Il ne s'agit pas d'une simple «application» de ce qui a été acquis et qui est intégré

1. Tardif J., *Le transfert des apprentissages*, Éditions Logiques, 1999.

dans la mémoire à long terme. Le transfert n'est pas la duplication, et la réplique n'est qu'une exception. Tout transfert est un nouvel apprentissage.

Un des objectifs majeurs des parcours de professionnalisation ne serait-il pas d'apprendre à rendre transférable et transposable ce qui a été acquis ?

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- ↪ Si vous voulez développer la capacité à transférer d'apprenants ou de collaborateurs, entraînez-les à mettre en œuvre un processus en trois temps : apprendre à faire ou à agir dans un contexte particulier, apprendre à prendre du recul par rapport à ce contexte, apprendre à recontextualiser dans un nouveau contexte spécifique. Prenez le particulier comme point de départ, et non pas une formation générale ou des méthodologies qui seraient décontextualisées.
- ↪ Pour favoriser la capacité de transfert, organisez ou favorisez des entraînements sur des contextes variés d'une même situation. Accompagnez ces entraînements par des moments de prise de recul pour faire prendre conscience des variations nécessaires des pratiques professionnelles.
- ↪ Si vous conduisez une action de formation, annoncez dès le départ que l'enjeu de la formation n'est pas l'apprentissage à réaliser, mais les transferts à réaliser.
- ↪ Au cours d'une action de formation, organisez des exercices de recherche des situations variées où pourrait être réinvesti ce qui est appris. Travaillez systématiquement avec les apprenants pour qu'ils acquièrent non seulement des apprentissages mais également la connaissance des circonstances (quand ? pourquoi ?) dans lesquelles ils peuvent les utiliser.
- ↪ Si vous exercez des fonctions de tuteur, prenez le temps de décrire et d'expliquer ce que vous faites, comment vous vous y prenez pour le faire et pour quelles raisons, dans tel contexte. Indiquez également si vous vous y prendriez d'une autre façon dans un contexte différent. Expliquez aussi, si nécessaire, comment vous gérez vos émotions dans des situations où elles sont sollicitées.

Proposition 8

Adopter une démarche probabiliste plutôt qu'une démarche mécaniste

Que souhaitent les entreprises ou les organisations ? La réponse est claire : que leur personnel agisse avec compétence dans les diverses situations professionnelles à gérer, et pas seulement qu'il acquière des compétences. C'est pour cette raison, nous l'avons vu (cf. proposition 1), qu'il est nécessaire d'adopter une approche totalement nouvelle de la compétence en distinguant « être compétent » et « avoir des compétences ». La conséquence est immédiate : ce qui devient essentiel dans cette approche c'est ce qui se passe en situation. Et que s'y passe-t-il ? Deux choses indissociables, à savoir la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente et la mobilisation d'une combinatoire pertinente de ressources (savoirs, savoir-faire...).

Les limites de la formation

Ce sont cette pratique et cette combinatoire qu'il s'agit d'assurer. Mais par quels moyens ou par quelle stratégie ? La formation, aussi bien conçue que possible, n'y peut suffire. Combien de fois avons-nous constaté – ou entendu dire – qu'au retour de la formation dans les lieux de travail, il n'était pas possible d'utiliser ce qui avait été appris : déficit ou inadaptation des moyens ou des équipements, style de management démobilisant, tâches n'ayant rien à voir avec les apprentissages effectués, organisation du travail déresponsabilisante ou infantilisante, informations ou instructions non disponibles, conflits entre les directives données par les divers niveaux de management, méconnaissance des enjeux auxquels doivent contribuer les objectifs de performance... La formation à elle seule ne peut guère y aboutir : contraintes de productivité rendant difficile la réalisation de retours d'expérience ou de partage de pratiques, tuteurs insuffisamment formés, aléas remettant en cause les moments d'apprentissage prévus, management déficient...

On ne peut forcer personne à agir avec compétence

Certains pourraient être tentés d'avoir recours à la manière forte mais – heureusement ! – on ne peut forcer personne à agir avec compétence ou à coopérer efficacement avec ses collègues ou partenaires. On ne peut non plus professionnaliser de force. Les hommes et leurs compétences ne se conduisent pas comme des machines.

Le management musclé peut fonctionner quand il s'agit d'exécuter (le bague en est l'illustration extrême et affligeante : relisons Albert Londres), mais en aucune manière s'il s'agit de pouvoir compter sur des personnes non seulement autonomes, mais sachant également prendre de bonnes initiatives, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. On peut être autonome sur un travail d'exécution et répétitif, sans y avoir à prendre des initiatives.

Le recours au « management jardinier » : vers une écologie de la compétence

Manager les compétences de ses collaborateurs, faire en sorte qu'ils agissent avec compétence, c'est adopter une démarche appelée parfois – de façon imagée – en Amérique Nord le « management jardinier » (*gardening management*). Le message – bucolique, il est vrai ! – est simple : le jardinier ne tire pas sur les plantes pour les faire pousser, de même que le manager ne peut forcer ses collaborateurs à agir avec pertinence et compétence. La « stratégie » du jardinier consiste à créer et à entretenir un environnement favorable (traitement du sol, ventilation, ensoleillement, arrosage...) pour maximiser les chances que les plantes croissent. La garantie de succès n'est pas assurée à 100 % – on ne saurait exclure les intempéries ou catastrophes imprévisibles ni les spécificités de chaque plante –, mais sa probabilité est maximisée.

Il en va de même pour le manager : il lui faut veiller à créer un environnement favorable pour maximiser la probabilité que ses collaborateurs prennent des initiatives pertinentes et mobilisent les combinatoires appropriées de ressources. La création de connaissances ou la mise en œuvre de compétence dépend toujours d'un contexte qui soit favorable, d'un *enabling context*¹

1. Von Krogh G., Ichijo K., Nonaka I., *Enabling Knowledge Creation*, Oxford University Press, 2000.

Il s'agit d'un raisonnement probabiliste et non pas déterministe. Plus cet environnement comportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera élevée. Plus il sera faible, plus les risques d'échec seront grands. De même qu'aucune procédure qualité n'assure à 100 % le zéro panne ou le zéro défaut, aucune stratégie de management n'assure avec une certitude absolue l'action pertinente au bon moment.

Mettre en œuvre un raisonnement probabiliste

Le management à mettre en œuvre est donc un management par influence indirecte : créer des conditions favorables plutôt que d'intervenir par injonction sur ses collaborateurs.

Un tel raisonnement probabiliste peut s'appliquer à divers champs d'application. Nous nous limiterons à en citer quatre :

- les conditions à réunir pour que les personnes agissent avec pertinence et compétence en situation de travail ;
- les conditions à réunir pour que les membres d'un collectif de travail (équipe, projet, processus) coopèrent de façon efficace ;
- les conditions à réunir pour que les acteurs d'un réseau de professionnels coopèrent de façon efficace ;
- les conditions à réunir pour que les salariés d'une entreprise contribuent efficacement, par la mise en œuvre de leurs compétences individuelles et collectives, à la réalisation du projet de l'entreprise.

Les trois premiers champs d'application peuvent faire appel à quatre types de conditions :

- les conditions liées au *savoir* (savoir agir et savoir interagir). En matière de compétences, ce sont celles auxquelles on pense le plus souvent. En référence à ces conditions pourront être prises des décisions concernant les actions de formation, les apprentissages en situations de travail, les dispositifs de mutualisation des pratiques, les modalités diverses d'accompagnement, les parcours de professionnalisation, la formation mutuelle ;
- les conditions liées au *pouvoir* (avoir le pouvoir et les moyens d'agir et d'interagir). On y pense un peu plus souvent. Pourront alors être envisagées des décisions ayant trait à l'organisation du travail, à la composition des équipes, aux délégations de responsabilités, aux

méthodes de travail, à la gestion du temps, aux conditions de travail, aux équipements et aux technologies à disposition, aux systèmes d'information et de communication, aux règles de fonctionnement, à la gestion de la mobilité, à l'aménagement des espaces, à l'accès aux ressources de support ;

- les conditions reliées au *vouloir* (avoir des raisons d'agir et interagir). Elles se réfèrent à ce qui est souvent appelé la motivation. Remarquons toutefois que dans de nombreux cas, la motivation est encore perçue uniquement comme une affaire strictement liée à l'individu (il y aurait des individus par nature motivés et d'autres qui ne le seraient pas !) et à ses problèmes personnels. Chacun d'entre nous a pu cependant se rendre compte que des personnes sont motivées dans certaines situations et ne le sont pas dans d'autres.

Un jeune recruté travaillant avec un chef d'équipe lui faisant des retours critiques mais constructifs sur ses apprentissages et son travail ou travaillant avec un chef d'équipe l'assomant de reproches et ne lui fournissant aucun encouragement n'aura probablement pas la même motivation au travail.

Les décisions pouvant être prises pourront concerner le style et les modalités de management, les dispositifs de reconnaissance et de rétribution, les règles garantissant l'équité, la facilitation des relations de solidarité et de convivialité, la visibilité sur les progressions professionnelles ;

- les conditions à réunir pour *faire progresser* (les façons d'agir et d'interagir). Elles pourront donner lieu à des décisions portant sur la veille externe, les enquêtes de satisfaction clients, les entretiens de progrès, la capitalisation des bonnes pratiques, les retours d'expérience et les revues de projets, les politiques d'encouragement.

La figure 8.1 résume ces diverses conditions constituant un environnement favorable pour maximiser la probabilité que les personnes ou les équipes concernées agissent et interagissent avec pertinence et compétence.

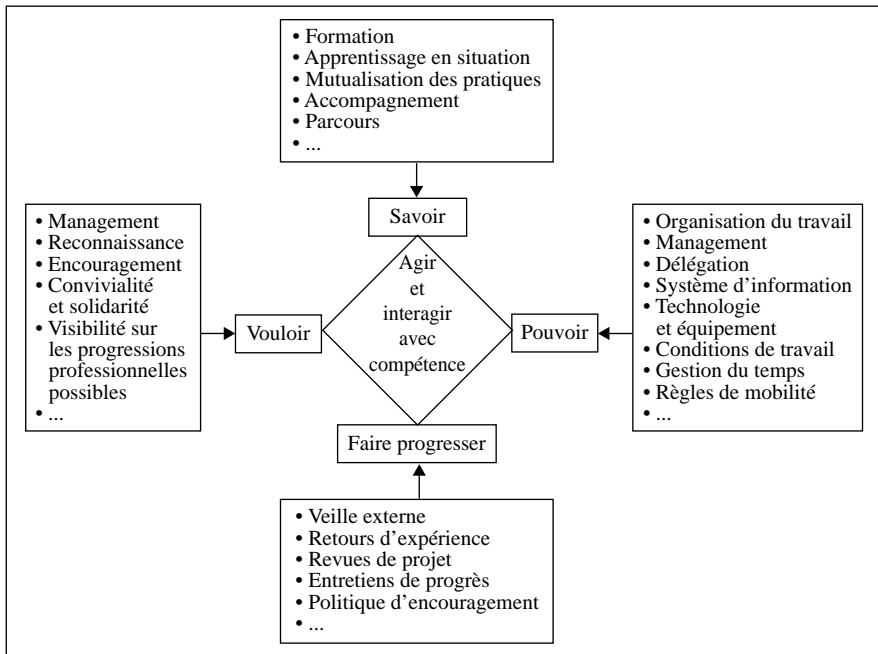


Figure 8.1 – Créer un environnement favorable: quelques pistes d'action

Construire un schéma directeur de gestion et de développement des compétences

Le quatrième champ d'application concerne ce que nous appelons un *schéma directeur de gestion et de développement des compétences*. Prenant en compte la double nécessité pour une entreprise d'anticiper malgré un contexte largement imprévisible et d'intégrer la politique de ressources humaines à son projet stratégique, il est fondé sur les deux hypothèses suivantes :

- l'efficacité et l'efficience d'une politique RH dépendent pour une large part de sa cohérence interne et de sa pertinence par rapport à la stratégie de l'entreprise ;
- la fiabilité d'une politique RH est davantage fonction de la cohérence existant entre ses composantes (recrutement, formation, mobilité, appréciation, rémunération, organisation du travail...) que de la qualité de chacune d'entre elles prise isolément. Dit autrement : mieux

vaut une cohérence forte entre des décisions simples qu'une cohérence faible entre des décisions sophistiquées.

Ainsi fondé, un schéma directeur se présentera comme un ensemble cohérent de décisions clés, à forts effets multiplicateurs et relativement stables à moyen terme. Elles porteront sur les différentes « variables » d'un système de gestion et de développement des compétences : attractivité, recrutement, intégration, formation, mobilité, évaluation et validation, organisation de travail, communication interne, système d'information, reconnaissance, organisation des espaces de travail et des bâtiments...

Il suppose que les acteurs d'une entreprise (encadrement et salariés) se comportent de façon intelligente, c'est-à-dire agissent en fonction de la cohérence et de la visibilité des règles du jeu¹.

La figure 8.2 donne un exemple d'une structure possible parmi d'autres d'un schéma directeur.

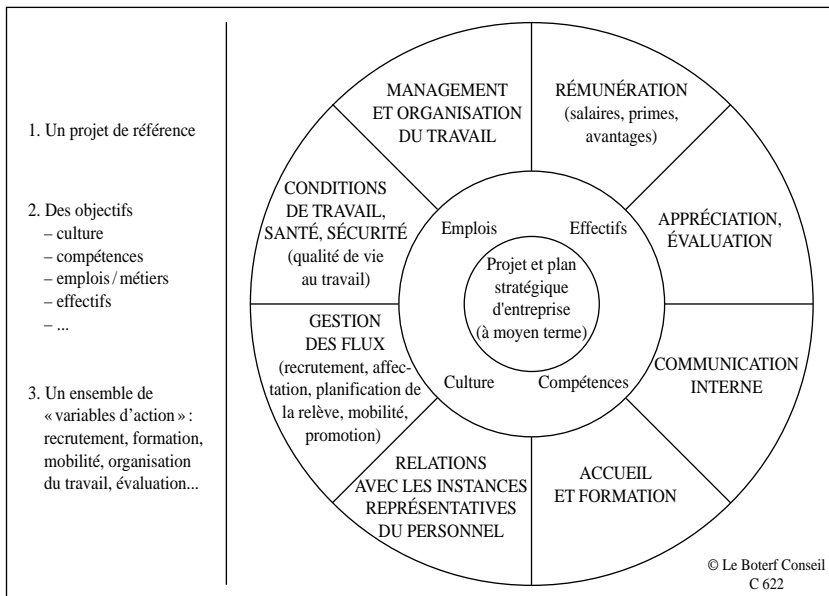


Figure 8.2 – Un exemple de structure pour un schéma directeur

1. Les méthodes et des exemples de schéma directeur peuvent être consultés dans nos ouvrages suivants : *Construire les compétences individuelles et collectives*, 4^e édition, 2006 et *Ingénierie et évaluation des compétences*, 5^e édition, 2006, tous deux aux Éditions d'Organisation.

Une approche fiabiliste

L'action compétente ne peut donc être séparée du contexte de son exercice. Toute pratique professionnelle mise en œuvre est une pratique en situation. Il ne suffit pas qu'un conducteur de four, un ingénieur ou un agent commercial possède des ressources (savoirs, savoir-faire...) pour les mettre en œuvre. Encore faut-il qu'il en ait la possibilité et qu'il ait des raisons de le faire. Ce qui intervient ici, c'est la qualité de l'interface entre le professionnel et la situation de travail.

Ce qui est en jeu derrière l'image plaisante du management jardinier, c'est en fait un raisonnement ayant *une approche fiabiliste de la compétence*. Dans toute approche fiabiliste d'un système sociotechnique, en effet :

- la fiabilité est estimée en termes probabilistes. Elle implique qu'un ensemble de conditions soient réunies pour maximiser les chances d'éviter ou de récupérer les défaillances d'un système ;
- la fiabilité humaine n'est pas exclusivement liée aux caractéristiques propres d'une personne ou d'une équipe. Elle dépend du couplage existant entre elles et les conditions d'exercice de leur travail. Le non-respect de ces conditions met en cause la fiabilité humaine. La fiabilité d'un système ne concerne pas seulement celle de ses composants mais celle des relations entre ces derniers ;
- la durée constitue une composante importante de la fiabilité. Il ne suffit pas que la mission ou l'activité soit accomplie à un instant donné mais qu'elle se maintienne pendant la période de temps à laquelle elle est assignée ;
- la fiabilité admet l'existence d'une certaine variabilité dans l'exercice de la mission ou de l'activité mais exige que des limites d'acceptabilité y soient fixées avec clarté.

Ces diverses caractéristiques d'une approche fiabiliste des systèmes sociotechniques nous semblent constituer une riche source d'inspiration pour traiter de la fiabilité des compétences. Ne pourrait-on définir cette dernière comme « la probabilité d'agir avec compétence, dans des conditions données, pendant une période déterminée, et à un niveau défini comme acceptable » ?

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- ↪ Si vous avez comme préoccupation que vos collaborateurs agissent et améliorent leurs façons d'agir et d'interagir avec compétence, ne vous contentez pas de leur proposer des actions de formation. Utilisez le losange de la figure 8.1 et examinez dans quelle mesure vous réunissez des conditions favorables sur les quatre pôles mentionnés. Considérez chacune des « variables d'action » indiquées (management, organisation du travail, système d'informations, politique d'encouragement, retours d'expérience...) et envisagez les décisions qui pourraient être prises sur chacune d'entre elles pour créer un environnement favorable. Prenez soin de bien identifier les acteurs susceptibles de prendre et de suivre ces décisions.
- ↪ À chaque fois que c'est possible dans le cas d'une formation interne, mettez en œuvre des formations-action ou des formations-organisation qui associent et synchronisent étroitement la formation et la réunion des conditions organisationnelles nécessaires à la mise en œuvre des acquis de formations dans les situations de travail. Ce sera un bon moyen de concrétiser et de faire avancer l'idée d'une entreprise apprenante.
- ↪ Lorsque vous envisagez de prendre un ensemble cohérent de décisions pour créer, renforcer ou modifier cet environnement, prenez en compte la règle d'or suivante : mieux vaut une cohérence forte entre des mesures simples qu'une cohérence faible entre des mesures sophistiquées.
- ↪ Si vous exercez une fonction de direction concernant la gestion des ressources humaines et des compétences, n'hésitez pas à élaborer, avec le soutien visible de la direction générale et avec une approche participative, un schéma directeur de mise en cohérences des grandes décisions de gestion. Réalisez régulièrement des « audits de cohérence » pour vous assurer que ces décisions sont prises, restent cohérentes et sont mises en œuvre en temps voulu¹.

1. La méthodologie d'élaboration d'un schéma directeur est développée dans la 4^e édition de *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit., ainsi que dans la 5^e édition de *Ingénierie et évaluation des compétences*, op. cit.

Proposition 9

Penser « employabilité » et pas seulement « emploi »

S'il est un mot disgracieux dans le domaine de la gestion et du développement des compétences, c'est bien celui d'employabilité. Mais passons... À force de l'entendre, on finit par s'y habituer. Au-delà de ces considérations esthétiques, il est entouré d'un halo d'ambiguïté. Il est bon, dans certains milieux, de prendre des précautions d'usage avant de le prononcer. L'introduire dans une négociation entre partenaires sociaux ou dans un projet de réforme universitaire, c'est risquer parfois le débat idéologique. Mais avant d'examiner les raisons de cette mauvaise presse, explorons celles qui expliquent l'importance croissante de la référence à ce terme.

Les raisons d'un concept

Sans vouloir être exhaustif, quatre facteurs explicatifs peuvent être avancés. Ces différentes raisons conduisent à l'évidence à ne plus raisonner en termes d'emploi et encore moins en termes de poste de travail. Il ne s'agit plus seulement pour le salarié d'être capable de tenir un emploi déterminé, mais d'avoir la capacité de s'adapter à son évolution, de le faire évoluer et éventuellement d'en changer. En bref, d'avoir la *capacité à s'employer*. Du côté des entreprises, des collectivités territoriales et des pouvoirs public, il s'agit d'offrir des possibilités d'emploi.

La fragilité des parcours professionnels

Fini le temps et la sécurité des plans de carrière bétonnés à l'avance, des vies professionnelles passées sur le même poste de travail ou sur

1. Le terme d'« employeurabilité » (capacité des entreprises à se maintenir comme employeurs) qui commence à faire son apparition n'est guère plus élégant... même s'il contient une idée fort pertinente.

le même emploi, du métier exercé toute une vie durant dans le même service ou dans la même entreprise.

Actuellement en France, 27 000 personnes par jour changent d'activité ou d'emploi. On peut estimer qu'un ingénieur du troisième millénaire devra changer cinq ou six fois d'entreprise ou de contexte de travail au cours de sa vie professionnelle. Sur 100 personnes qui occupent un emploi, 20 l'auront quitté l'année suivante. En 2006, 10 000 emplois se sont créés, 10 000 emplois ont disparu et 30 000 actifs ont changé de situation juridique chaque jour ouvrable¹. Ce n'est pas un hasard si le ministère de la Fonction publique a fait paraître en 2007 un Répertoire interministériel des métiers de l'État (RIME) pour faciliter la mobilité interministérielle. Ce répertoire identifie 236 métiers ou « emplois référence », classés à partir de trois grandes fonctions exercées par l'État : les fonctions stratégiques, les fonctions opérationnelles et les fonctions d'appui. Ce classement met en évidence des passerelles possibles entre des métiers faisant appel à des postures professionnelles proches entre elles.

Les habitudes de mobilité géographique seront bousculées : on estime que 96 % des déplacements de chaque Français ne s'effectuent qu'à l'intérieur d'une zone de 80 km. Cette limite devra vite être dépassée. Les inflexions et les ruptures de parcours vont devenir fréquentes sur des marchés du travail difficiles. Cette mobilité est loin d'être choisie par le plus grand nombre. Les périodes de chômage de longue durée se sont allongées. Il est hors de question pour une entreprise de garantir ses emplois, même si elle est performante. Réalité douloureuse, mais qu'il ne faut pas nier. Ce n'est pas un hasard si le thème de la sécurisation des parcours professionnels arrive en force aujourd'hui. *À défaut de pouvoir sécuriser les emplois, il faut mieux rechercher comment sécuriser les parcours.* La question est d'actualité, si l'on considère que moins de la moitié des licenciés économiques retrouvent un emploi et que le taux annuel de transition entre chômage et emploi qui était de 60 % dans les années 1970 varie actuellement entre 30 % et 36 %.

1. Actes du colloque « Les mobilités professionnelles : une réponse aux tensions du marché du travail ? », Centre d'analyse stratégique, Conseil d'orientation pour l'emploi, 06/2006.

L'instabilité des situations professionnelles et des entreprises

Elles sont en réorganisation et en évolution permanente. Les restructurations, les fusions, l'adoption de nouvelles technologies, les modes d'organisation du travail, les évolutions de la concurrence ou encore la variabilité des demandes du marché conduisent à revoir régulièrement le périmètre des postes de travail : les emplois deviennent progressivement des emplois à géométrie variable. Certains emplois disparaissent, d'autres apparaissent. Certaines activités se maintiennent mais les exigences sur la façon de les exercer doivent changer.

Des structures matricielles mettent en relation des fonctions spécialisées (marketing, comptabilité, finances, recherche-développement) avec des groupes porteurs de projets et d'activités, dont la nature et la distribution ne peuvent être que transitoires. Tout projet est éphémère.

Le contexte des situations de travail sera toujours en évolution. Il se caractérise par des situations complexes où interfèrent de multiples logiques d'acteurs, où se donne une grande mobilité des enjeux, où les critères de définition des problèmes sont instables. Les parcours professionnels vont se multiplier en interne, et plus seulement à l'externe. La capacité d'adaptation à de nouveaux contextes de travail va être fortement sollicitée. Il ne s'agit plus seulement pour un salarié de tenir un emploi, mais de s'adapter à son évolution, de le faire évoluer et éventuellement d'en changer. Il en résulte pour certaines entreprises la mise en œuvre systématique de règles de mobilité afin d'entraîner les salariés à évoluer.

L'évolution des critères de recrutement

Compte tenu des exigences internes de mobilité, les entreprises commencent à avoir tendance à faire évoluer leurs critères de recrutement. Il ne s'agit plus seulement de recruter un salarié en fonction des exigences d'un poste de travail, mais aussi en fonction de sa capacité à évoluer dans l'entreprise, à y effectuer des parcours, à s'adapter à des changements dont la plupart sont par ailleurs imprévisibles. Ceux qui seront estimés comme disposant d'une plus grande capacité d'apprentissage auront plus de chances d'être sélectionnés. Remarquons au passage que cette tendance rejoint une aspiration croissante de beaucoup de jeunes diplômés qui ont pour projet de trouver non seulement un emploi, mais une organisation ou une entreprise qui leur donne l'opportunité de faire des apprentissages variés, de changer de postes, de découvrir diverses fonctions.

La mobilité professionnelle n'est plus seulement envisagée en fonction d'une promotion entre des emplois, mais aussi comme la possibilité de faire des expériences professionnelles, de découvrir d'autres contextes de travail, de construire d'autres compétences, bref de faire de nouvelles expériences. La question n'est plus seulement « Quelles compétences faut-il avoir pour exercer un emploi ? » mais « Qu'est-ce que cet emploi offre comme opportunités de construire de nouvelles compétences ? »

L'intérêt croissant des personnes pour la reconnaissance de leurs compétences

Dans une conjoncture économique incertaine, instable et difficile, être reconnu pour ses compétences et son professionnalisme devient un atout non négligeable. En ce sens, posséder un portefeuille de compétences validées est un moyen supplémentaire pour mieux se défendre sur le marché du travail et gérer sa mobilité professionnelle. Cela permet de *se positionner en offreur de compétences et non seulement en demandeur d'emploi*. Ce n'est pas un hasard si les diverses formes de bilans de compétences, de portfolios, de passeports compétences ou de livrets de professionnalisation se multiplient.

Remarquons au passage que ce besoin de reconnaissance n'est pas seulement dû aux défis de la mobilité, mais qu'il correspond à un besoin accru des salariés ou des employés. Sans reconnaissance, il est difficile pour les managers d'obtenir l'implication au travail de leurs collaborateurs¹.

Un concept ambigu

Ces quatre facteurs expliquent la nécessité de raisonner en termes d'*employabilité* et non pas seulement en termes d'emploi. Mais d'où viennent alors ce malaise et cette agitation autour de ce terme ? Probablement de ceci : l'employabilité a été trop souvent comprise comme étant seulement une capacité individuelle. Plus précisément : comme relevant uniquement de la responsabilité des personnes. Il a pu en

1. Pierre C., Jouvenot C. (dir.), *La Reconnaissance au cœur des démarches compétences*, Éditions de l'ANACT, 2007.

résulter des comportements de culpabilisation : si vous n'êtes pas employable sur le marché, c'est parce que vous n'avez pas développé la capacité de l'être. Si vous ne pouvez pas vous adapter, c'est que vous n'avez pas développé votre capacité d'adaptation. Si vous ne faites pas évoluer votre emploi, c'est que vous n'avez pas acquis les compétences pour le faire.

L'autre versant du raisonnement existe également – bien que plus discrètement : si vous êtes employable ou adaptable, c'est grâce à vos capacités et à vos talents.

Il faudrait ne pas avoir vécu une situation de perte et de recherche d'emploi dans le contexte actuel pour ne pas se rendre compte du caractère erroné et souvent blessant de ce raisonnement.

L'employabilité : une responsabilité partagée

Affirmons-le sans détours, l'employabilité doit être considérée comme une responsabilité partagée.

Il en va de l'employabilité comme de l'espérance de vie. Cette dernière dépend certes des caractéristiques psychophysiologiques de chaque individu et de sa responsabilisation sur la prise en charge de son état de santé, mais aussi des caractéristiques de son environnement : conditions d'hygiène, existence et coût des médicaments, accès aux systèmes de prévention et de soins, fiabilité des réseaux de veille sanitaire, avancée des savoirs scientifiques médicaux, technologies de diagnostics et de traitement à disposition, vulgarisation des informations médicales, mise en place d'une éducation sanitaire, couverture des dépenses de santé, fonctionnement des réseaux de solidarité. Selon la revue *Human Ecology*, 40 % des décès dans le monde seraient dus à des facteurs environnementaux. Si l'espérance de vie n'est pas la même au Zaïre, aux États-Unis ou en France, ce n'est quand même pas dû à la seule responsabilité et aux seules caractéristiques personnelles de leurs habitants !

N'en est-il pas de même pour l'employabilité ? Celle-ci relève :

- *de la responsabilité de l'individu*. À celui-ci de prendre les initiatives nécessaires pour s'informer sur le marché du travail, d'actualiser ses connaissances, de s'engager dans des démarches d'autoformation et dans des parcours de professionnalisation, de tirer les leçons de son

expérience, de prendre le risque d'effectuer des mobilités proposées. À celui-ci d'effectuer des bilans de compétences, de saisir les opportunités offertes par les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) ou du droit individuel à la formation (DIF), de mettre à jour son portefeuille de compétences, de telle sorte qu'il présente non seulement ce qu'il a réalisé mais ce qu'il pourrait réaliser. À celui-ci de veiller au développement de son professionnalisme. Il est vrai que moins l'individu prendra en charge le développement de son professionnalisme, plus il risquera de devenir vulnérable en cas de rupture de son parcours professionnel ;

- *de la responsabilité de l'entreprise.* À elle de proposer des formations d'adaptation aux postes de travail et de développement des compétences, de concevoir une organisation de travail permettant de progresser en compétences, de réunir les conditions nécessaires pour que les situations de travail soient professionnalisantes, de donner une visibilité sur l'évolution probable des emplois et des compétences, de susciter des parcours de mobilité développant de nouveaux apprentissages et des capacités d'adaptation, de donner le temps nécessaire aux retours d'expérience. À elle de mettre en place une gestion anticipée et transparente des emplois et des compétences et de favoriser les parcours de professionnalisation. À elle de développer des projets innovants créateurs de nouveaux emplois et de savoir gérer pour défendre au mieux ceux qui existent. À elle enfin de s'associer au niveau d'un territoire à d'autres entreprises pour créer des bourses communes d'emplois et organiser des passerelles entre leurs emplois respectifs ;
- *des organismes d'orientation et de formation.* À eux d'associer une formation générale à la formation professionnelle, de développer la capacité de réflexivité et de transfert, de travailler sur les compétences dites « transversales » à plusieurs métiers (analyse, synthèse, travail en équipe...), d'organiser une veille sur l'évolution des métiers et d'en tirer les conséquences dans leurs formations, de travailler sur les comportements professionnels et non seulement sur les savoirs et les savoir-faire, de mettre à jour leurs équipements et leurs outils technologiques, de recruter des formateurs disposant d'une bonne expérience des métiers auxquels ils forment. À eux d'apprendre à apprendre. À eux de faire acquérir des ressources variées mais aussi d'entraîner à les combiner de façon appropriée sur des gammes de situations professionnelles. À eux de mettre en œuvre des

accompagnements de parcours prenant en compte la vie personnelle de ceux pour qui ils seraient nécessaires : les contraintes familiales, les difficultés financières, les handicaps de toutes sortes ne sauraient être mis de côté ;

- *aux pouvoirs publics nationaux et aux partenaires sociaux.* À eux de proposer des dispositifs réglementaires ou législatifs facilitant la formation initiale et continue et assurant la sécurisation juridique et financière des parcours, de décloisonner les dispositifs juridiques qui freinent les transitions professionnelles, de mettre à disposition des moyens d'effectuer des bilans de compétences et des parcours individualisés de professionnalisation, de simplifier les procédures d'accès à la formation et leur financement, de reconnaître les modalités variées de formation et de professionnalisation, de susciter des projets d'envergure mobilisateurs d'emplois, de mettre de l'ordre dans la jungle des procédures bureaucratiques. À eux d'éviter la langue de bois et de rechercher des consensus constructifs dans les négociations sur la formation professionnelle et sur l'emploi. À eux de faciliter la création et le soutien de nouvelles activités. À eux de développer des observatoires performants sur l'évolution des métiers et des compétences et sur les passerelles inter-métiers qui peuvent en résulter ;
- *aux collectivités territoriales.* À elles et à leurs élus de favoriser les démarches d'anticipation des mutations économiques locales au moyen d'une veille économique exercée en partenariat, de s'engager dans un travail en réseau avec les acteurs économiques et sociaux, de soutenir des dispositifs d'accompagnement personnalisé des parcours, de faciliter des innovations pour la sécurisation des parcours, de promouvoir une ingénierie d'un « territoire apprenant et innovant » capable de promouvoir une offre régionale de biens et de services compétitive dans un contexte de mondialisation.

Traiter la compétence collective en termes de coopération et non pas d'addition

Gagner en performance par une meilleure gestion des interfaces

Un premier constat s'impose. Les entreprises et les organisations se préoccupent chaque jour davantage des compétences collectives – même si elles n'emploient pas toujours ce terme.

Nombreuses sont celles qui ont compris que les principaux gisements de progrès en productivité, en qualité, en sécurité ou en réactivité sont aux interfaces des métiers ou des opérations. Nombre d'entre elles ont également l'intuition que la performance collective de leurs équipes dépend de la capacité de celles-ci à devenir des équipages: les «unités élémentaires de travail», les «équipes chantiers», les «équipes responsables», les «équipes systèmes», sont autant d'appellations parmi d'autres qui témoignent de leur recherche d'une organisation plus efficace misant sur des périmètres de responsabilité collective plus élargis, sur davantage de polyvalence et sur la réduction des niveaux hiérarchiques.

Le management par projet et la réingénierie des processus témoignent d'une même préoccupation: gagner en efficience par une meilleure synergie entre les compétences qui y interviennent. Les systèmes à risques (transports aériens, centrales nucléaires, lancement de navettes spatiales, sous-marins atomiques...) considèrent que la sûreté de leurs installations dépend pour une large part du bon fonctionnement des interfaces entre les acteurs des divers services internes et également avec les prestataires externes. Plus de six fois sur dix, les accidents d'avion sont causés par des dysfonctionnements intervenant dans

l'équipage. Le travail en réseau avec des partenaires ou des sous-traitants devenus des co-traitants se généralise.

Les pôles de compétitivité, ou même les « territoires apprenants », ne sont plus seulement des déclarations d'intention : ils donnent lieu à des réalisations. D'une façon générale, il est maintenant largement admis que les avantages compétitifs des entreprises ne se situent pas dans leurs ressources internes mais dans les combinaisons qu'elles ont apprises au cours du temps à construire entre leurs actifs tangibles et intangibles, et qui sont difficilement imitables par leurs concurrents. Il est toujours possible pour un concurrent d'imiter ou d'acheter une compétence ou une ressource isolée ; il lui est beaucoup plus difficile de reproduire une combinatoire dont la construction singulière constitue une barrière à l'imitation. Le thème de l'intelligence collective attire les managers dans les manifestations professionnelles.

La compétence collective n'est pas la somme des compétences individuelles

Mais un second constat suit immédiatement. Autant la préoccupation pour la compétence collective progresse, autant la façon de la traiter reste pour beaucoup peu opérationnelle. La situation rencontrée est souvent paradoxale : d'un côté, on peut entendre admettre ou déclarer que la compétence collective est plus que la somme des compétences individuelles ; de l'autre, on peut constater que les outils ou les décisions de gestion qui sont mis en place sont fondés sur un raisonnement en termes d'addition. Tout est fait comme si, en s'assurant que toutes les compétences individuelles sont mises en œuvre, on pouvait avoir la garantie qu'il en résulte une bonne compétence collective. Sommairement dit, faites une addition et vous aurez le résultat d'une multiplication. Ce n'est ni exact dans les mathématiques des nombres, ni juste dans l'architecture des compétences : la compétence collective ne s'obtient pas au bout d'une somme de compétences individuelles.

Pour disposer d'une équipe sportive performante, il ne suffit pas de collectionner un ensemble de très bons professionnels. Si chacun d'eux – ou même un seul d'entre eux – joue « solo », la victoire aura peu de chances d'être au rendez-vous à la fin du match. Le bon joueur de football n'est pas celui qui attrape et garde le ballon mais celui qui sait le renvoyer avec intelligence à ses coéquipiers. Les joueurs

devront s'entraîner pour apprendre à jouer ensemble et pour articuler leurs rôles respectifs au sein de stratégies collectives. De l'équipe il faut souvent passer à l'équipage. Nous pourrions évoquer ici le fameux « bloc-équipe » dans le jeu du rugby où les membres de l'équipe défendent ensemble, attaquent ensemble, serrent les rangs ensemble... Il ne faudrait pas oublier que la compétence collective peut être moins que la somme des compétences individuelles.

Une approche opératoire : raisonner en termes de coopération

Admettons ces constats, direz-vous. Mais comment aborder autrement la compétence collective ? S'il ne s'agit pas de raisonner en termes d'addition, quelle alternative de raisonnement pour optimiser les diverses formes de travail collaboratif ?

Nous proposons une réponse simple, mais opératoire : raisonner en termes de *coopération*. Cette approche frise le bon sens mais, quoi qu'on en dise, ce dernier n'est pas toujours la chose la mieux partagée du monde ! Cette notion de coopération est encore peu opérationnalisée et ne constitue pas encore un « objet » de management en tant que tel. Les déficits de coopération ne sont pas toujours considérés comme des problèmes à résoudre. Il est souvent demandé aux acteurs de « travailler en transversalité » sans que cette orientation soit suffisamment traduite en exigences concrètes. Quoi qu'il en soit, examinons quatre intérêts à cet angle d'attaque.

- Le premier réside dans la *reconnaissance des compétences individuelles*. La coopération entre des compétences individuelles suppose que ces dernières existent et soient variées ! La variété est souvent nécessaire à la complémentarité. Même si cela peut paraître évident, rappelons qu'une compétence collective ne peut exister en soi, indépendamment des compétences individuelles qui la composent. De même qu'un orchestre n'existe pas sans ses musiciens, une équipe ou un réseau n'existe pas sans ses membres. Même si, nous l'avons vu, la compétence collective d'une équipe ne résulte pas d'une somme de compétences individuelles, il n'en reste pas moins qu'elle doit contenir et mettre en œuvre l'ensemble des compétences individuelles

requis. L'existence et la mobilisation des compétences individuelles sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour assurer une compétence collective.

- Le deuxième intérêt est de pouvoir *travailler sur l'identification et la description des compétences clés* qui doivent être établies. Mais précisons qu'il ne s'agit pas de comportements, tel que cela est trop vite compris. Il s'agit d'actions, de réalisations. Coopérer c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, c'est transmettre des informations, c'est se concerter sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel. Et bien d'autres choses encore... cela ne se réduit pas à être attentif, à être à l'écoute, à établir une relation d'empathie – même si cela est par ailleurs important.
- Le troisième intérêt est d'*ouvrir la voie à la confection d'indicateurs de coopération*. Ceux-ci peuvent être individuels et collectifs :
 - individuels, avec des questions du type : à quoi reconnaîtra-t-on qu'un des membres du collectif de travail coopère efficacement avec les autres ? À quoi reconnaîtra-t-on qu'il met en œuvre des modalités pertinentes de coopération avec ses collègues ? À quoi reconnaîtra-t-on que les exigences de coopération associées aux activités prescrites sont bien prises en compte ?
 - collectifs : à quoi reconnaîtra-t-on qu'un collectif de travail met en œuvre des relations de coopération efficaces ? À quoi reconnaîtra-t-on que les coopérations clés requises fonctionnent ?
- Le quatrième intérêt est de *mettre en œuvre l'approche du gardening management*, telle que nous l'avons déjà décrite : réunir un ensemble cohérent de conditions favorisant le *savoir coopérer*, le *pouvoir coopérer*, le *vouloir coopérer* et le *faire progresser* les pratiques de coopération (cf. proposition 8). Répondre en fait à la question : « Comment faire pour qu'ils *interagissent* en vue d'atteindre les objectifs qui leur sont communs ? »¹ Les acteurs engagés dans un collectif de travail ne développeront des liens de coopération que s'ils en ont la volonté et non pas sur le seul effet d'une contrainte.

1. Ces conditions et des exemples sont développés dans la 4^e édition de notre ouvrage *Construire les compétences individuelles et collectives*, chapitre 6, Éditions d'Organisation, 2006.

En résumé, le raisonnement que nous proposons en alternative au raisonnement en termes d'addition des compétences individuelles revient à considérer que la compétence collective est une émergence, un effet de composition : elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles. S'il fallait synthétiser par une équation simple, ce pourrait être : *compétence collective = compétences individuelles + coopération*.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Si vous devez contribuer à assurer la compétence collective d'un ensemble d'acteurs intervenant sur une trajectoire (parcours de soins, parcours de formation, parcours de professionnalisation...) ou sur un processus (de gestion, de fabrication, de conception...), essayez de construire un « tableau de coopération » indiquant quelles sont les contributions spécifiques attendues des différents acteurs aux divers moments du parcours ou du processus, et quelles sont les coopérations clés à assurer. Élaborez ce tableau en mode participatif de façon à construire une représentation partagée de ces exigences de coopération.
- Lorsque vous décrivez les diverses situations professionnelles à gérer par une catégorie du personnel, posez-vous systématiquement la question de savoir si, parmi les exigences professionnelles à prendre en compte, il n'y aurait pas des exigences de coopération avec d'autres acteurs. En explicitant ainsi ces critères sur une gamme de situations, vous mettez en évidence les liens de coopération qui doivent fonctionner et vous pouvez rechercher les moyens de les assurer.
- Si vous avez à élaborer un référentiel métier/compétences, prenez soin d'identifier les ressources (langage, savoir-faire relationnel, représentations...) qui sont requises pour prendre en compte les exigences de coopération mentionnées dans les descriptifs des situations professionnelles à gérer.
- Si vous souhaitez élaborer des indicateurs concernant la compétence collective d'une équipe, posez-vous deux questions : à quoi reconnaîtra-t-on qu'une équipe dispose d'un bon niveau de coopération ? À quoi reconnaîtra-t-on qu'un membre de l'équipe coopère efficacement avec les autres ?

- ↪ À chacune de ces deux questions correspondent des indicateurs différents : la première question induira des indicateurs collectifs ; la seconde des indicateurs d'ordre individuel.
- ↪ Pour développer la compétence collective d'une équipe, réunissez des conditions favorables sur les trois pôles du savoir coopérer, du vouloir coopérer et du pouvoir coopérer (cf. proposition 8).

Ne pas évaluer les compétences, mais ce que l'on nomme compétences

Annoncer qu'on ne peut évaluer les compétences pourrait passer pour une provocation! Ou pour une méconnaissance difficilement acceptable des outils existants : situations et épreuves d'évaluation, dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE), évaluations en milieu de travail (EMT), bilans de compétences, entretiens professionnels annuels, évaluations des pratiques professionnelles, essais professionnels... Le bon sens proteste : on sait quand même reconnaître quand un salarié est – ou n'est pas – compétent!

« Dis-moi comment tu cherches, je te dirais ce que tu cherches »

Soyons clair, il ne s'agit pas de nier que l'on cherche à évaluer si des individus ont des compétences ou sont plus ou moins compétents, mais de réfléchir sur l'objet de l'évaluation. Ce sur quoi il nous semble important d'insister est ceci : *ce qui est évalué, ce ne sont pas des compétences, mais ce que le dispositif d'évaluation nomme compétences*. Les compétences sont en elles-mêmes invisibles. Elles ne sont pas directement accessibles. Selon les concepts ou les descriptifs qu'on utilise, selon les acteurs qu'on implique, selon les points de vue qu'on adopte, on n'évalue pas le même objet. La compétence n'est pas autonome par rapport au dispositif d'évaluation qu'on lui applique. Elle dépend toujours du regard que l'on porte sur elle : ce qui est évalué, ce n'est pas la compétence en soi, mais ce qui est nommé compétence par le dispositif d'évaluation (concepts, instruments, règles, instances).

Ce raisonnement n'est pas extravagant. C'est celui mis en œuvre en physique ou en mécanique quantique. Toute propriété d'un observable, tout ce qui est observé se réfère à une instrumentation et est une réponse à une question. Changez la question, vous aurez une réponse différente.

Mettez en place une instrumentation visant à estimer la nature ondulatoire d'une particule, elle se comportera comme une onde ; mettez en place une instrumentation cherchant à vérifier son aspect corpusculaire, elle se comportera comme une particule. On ne peut pas séparer le comportement des objets quantiques des instruments de mesure qui cherchent à le connaître.

Passons un court instant de la science à la philosophie. Dans ses *Remarques philosophiques*, Wittgenstein résumait ainsi cette situation : « Dis-moi *comment* tu cherches, je te dirai *ce que* tu cherches. »

Il en va de même pour les compétences. Ce que vous évaluez dépend du concept de compétence que vous utilisez. Selon que vous voulez évaluer si les personnes sont compétentes ou ont des compétences, vous n'observerez pas la même chose. Si vous considérez qu'une compétence c'est un savoir-faire vous n'aboutirez pas à la même conclusion que si vous considérez que c'est une ressource, qui peut être aussi bien une connaissance qu'un savoir-faire ou qu'une capacité cognitive. Si vous adoptez comme point de vue qu'une compétence est une pratique professionnelle, ce sera encore un autre résultat. Si vous considérez, comme dans le cadre de l'accord A-CAP 2000 de Sollac-Usinor, qu'une compétence est « un savoir-faire opérationnel validé », vous en déduirez un dispositif d'évaluation particulier.

Les concepts ne sont pas neutres, l'instrumentation et les conditions d'évaluation non plus. On ne sait pas tout évaluer et on ne peut pas – ou l'on n'a pas le temps de – tout évaluer. On l'a dit dans un autre raisonnement, il faut chercher à être sélectif plutôt que viser l'exhaustivité (proposition 6). On ne peut évaluer toutes les ressources mobilisées dans une pratique professionnelle ; on ne sait pas évaluer la spécificité d'une combinatoire de ressources : ce n'est pas en nommant une liste de ressources qu'on aura accès à la complexité des combinaisons individuelles. On n'a pas le temps d'explorer dans quelle mesure tous les critères d'orientation ou d'exigences professionnelles des activités prescrites sont pris en compte. Il est parfois affirmé que la compétence suppose la mobilisation de la subjectivité ; fort bien. Mais comment évaluer cette mobilisation ? Les savoir-y-faire sont importants, sait-on évaluer les ficelles du métier et les tours de main ?

Faire le choix d'un dispositif approprié d'évaluation

Ces limites ne doivent cependant pas cacher les possibilités : les évaluations par simulation sont plus fiables que les évaluations essentiellement fondées sur du déclaratif dans des entretiens. Des déclarations accompagnées de preuves ou de possibilités de mise à l'épreuve gagneront en fiabilité. Les évaluations en milieu de travail (EMT) donnent de meilleures indications prédictives sur les comportements professionnels et les adaptations aux contextes que les évaluations par simulation.

Les acteurs qui évaluent ont une influence considérable. Il est certain que l'encadrement de proximité est a priori le mieux placé pour évaluer les pratiques professionnelles « au pied des machines » ou au plus près du terrain. Mais qu'advient-il lorsque ceux-ci sont caractériels, ont des préjugés sur certains de leurs collaborateurs, font fi de l'équité, ont peur de porter des jugements d'évaluation ou n'ont obtenu leur poste de responsabilité que par des jeux d'influence ? Et ne disons pas que ces cas sont rares ! Ne conviendrait-il pas de faire appel au jugement des pairs pour évaluer la prise en compte des règles de l'art du métier exercé ? Évoquons aussi le cas des jurys de soutenance. Leur composition a une incidence certaine sur l'évaluation. Selon qu'ils comportent plus ou moins de professionnels confirmés ayant vécu le métier auquel se réfère les compétences évaluées, de formateurs ayant – ou n'ayant pas – conduits les actions de formation concernées, de tuteurs ayant – ou non – accompagné le candidat évalué, d'universitaires plus ou moins proches des milieux professionnels engagés, ils n'aboutiront pas aux mêmes évaluations, ni à la même fiabilité. Ainsi, les commissions d'évaluation d'ingénieurs de recherche doivent-elles être organisées par discipline ou par domaine d'application ?

Les règles d'évaluation ont aussi leur impact. Leur degré de clarté, de précision et de transparence a une influence certaine sur l'implication des personnes évaluées et sur leurs performances durant les moments d'évaluation. Dans le cas de l'évaluation des chercheurs dans des équipes scientifiques, va-t-on faire précéder les évaluations individuelles par des évaluations d'équipe ?

Ce que l'on nomme compétence évolue au cours du temps, dépend des critères utilisés, est relatif à la conception, aux possibilités et aux conditions d'usage des systèmes d'évaluation. *On ne peut mesurer que ce que l'on a rendu mesurable. On ne peut observer que ce que l'on a rendu observable.* Tout comme en mécanique quantique, nous sommes

pour l'évaluation des compétences dans des situations *d'objectivité faible*. Il convient de renoncer à décrire les propriétés intrinsèques des objets que l'on veut observer et de les relier aux conditions expérimentales de leurs manifestations. *L'objectivité faible se réfère non pas au réel mais au réel observé*. Martin Heidegger le disait excellemment :

« *Toutes les sciences qui ont en vue le vivant doivent, en toute nécessité, justement pour rester rigoureuses, s'établir hors de la dimension de l'exactitude.* »

De ce qui précède résulte l'importance des choix conceptuels, organisationnels et méthodologiques effectués pour évaluer. C'est ce qui explique sans doute aussi la vivacité des débats sociaux sur l'évaluation et la validation des compétences. Au-delà des joutes sémantiques qui n'ont aucun intérêt et qui finissent par lasser la galerie au lieu de l'amuser, ce sont des enjeux personnels et sociaux d'importance qui sont abordés. De ce qui est évalué et validé peut dépendre une promotion, un changement de coefficient sur l'échelle des classifications, l'attribution d'une prime, l'obtention d'un diplôme ou d'une partie de diplôme, le choix d'un parcours de professionnalisation, un recrutement ou encore une meilleure défense de son employabilité.

Enfin, l'évaluation se donne-t-elle comme seul objectif de fournir un résultat, ou également de chercher à expliquer ce résultat ? Si elle veut entrer dans ce que les juristes appellent une recherche d'imputabilité, il lui faudra explorer les facteurs explicatifs de la pratique observée : le salarié avait-il tous les moyens, l'équipement, la formation, les machines, les informations, les retours du management nécessaires pour satisfaire aux exigences professionnelles annoncées ?

Que conclure ? Tout simplement que dans le langage quotidien et familial, on peut et on doit même souvent se contenter d'une notion floue de la compétence. On ne peut tout de même pas s'interrompre sans cesse entre interlocuteurs pour préciser des définitions ! En revanche, lorsqu'il s'agit d'évaluer ou de valider des compétences, il est nécessaire de préciser le dispositif conceptuel et instrumental en anticipant le type de résultat qu'il induit et les enjeux qui en dépendent.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- ↪ Avant d'évaluer, définissez ce que vous voulez évaluer : voulez-vous évaluer si les personnes sont plus ou moins compétentes ou bien si elles ont des compétences ?
 - dans le premier cas, vous aurez alors à évaluer des résultats et des pratiques professionnelles en situation réelle ou simulée ;
 - dans le second cas, vous aurez à évaluer des ressources (connaissances, savoir-faire, raisonnements...) en situation de formation.
- ↪ Veillez à réunir les conditions de réussite de l'évaluation : qualité et impartialité des évaluateurs, transparence des règles d'évaluation, explicitation des finalités et des critères de l'évaluation, communication des résultats de l'évaluation.
- ↪ Accordez une attention particulière aux acteurs chargés d'évaluer : choix d'acteurs impartiaux, pertinents et légitimes, préparation à l'évaluation, composition des jurys. Prenez toujours en compte que la fiabilité de l'évaluation ne tient pas seulement à la rigueur des méthodes, mais aussi à la qualité et à la pertinence des acteurs.
- ↪ Faites toujours suivre les constats d'évaluation par une recherche d'imputabilité : à quoi est dû le résultat observé ? Explorez alors systématiquement les causes qui relèveraient du savoir agir, du pouvoir agir ou du savoir agir. Prenez ou faites prendre les décisions de progrès qui s'imposent.
- ↪ N'oubliez pas que la compétence doit être durable. À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que... si l'on ne s'en sert pas. En conséquence, veillez à la régularité des évaluations. Réussir une fois n'est pas nécessairement signe de compétence.
- ↪ Ne cherchez pas à tout évaluer. Établissez une stratégie d'évaluation en fonction de choix de priorités (compétences stratégiques, critiques...).

Estimer la pertinence et non pas seulement évaluer des écarts

Faites l'expérience. Posez autour de vous la question : « Qu'est-ce qu'évaluer ? » et vous obtiendrez certainement comme réponse : « C'est mesurer un écart. » Et s'il s'agit de compétences : « C'est mesurer un écart entre des compétences requises et des compétences acquises ou disponibles. » La réponse est loin d'être insensée. Elle peut même être pertinente. Mais il faudrait de suite ajouter : pertinente dans certains cas. Nous sommes en fait habitués à raisonner l'évaluation des compétences en termes de mesure d'écart. Apparemment, c'est logique. Mais est-ce toujours le cas ? On évalue toujours par rapport à des critères. C'est bien connu. Mais en matière de compétences, de quels critères s'agit-il ? Si être compétent, c'est être capable d'une part de mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport aux exigences d'une situation, et d'autre part de mobiliser des combinatoires appropriées de ressources dans ces pratiques, alors il faut distinguer deux objets d'évaluation : les pratiques et les ressources.

Évaluer une pratique professionnelle

S'agissant des pratiques, il est dit qu'elles doivent être pertinentes. Mais pertinentes par rapport à quoi ?

Examinons cette question en commençant par rappeler ce que l'on pourrait entendre par situation. Nous proposons de considérer qu'une situation professionnelle peut être décrite par une activité prescrite (tâche à réaliser, problème à résoudre, projet à conduire, aléa auquel il faut faire face...) et à laquelle est associé un ensemble de critères de réalisation ou d'exigences souhaitables de cette activité. Il peut s'agir d'exigences de démarche à mettre en œuvre, de critères de qualité à prendre en compte, de procédures de sécurité à appliquer, de relations

à établir avec un client ou un patient, de modalités de coopération à établir avec d'autres acteurs... C'est en référence à ces exigences qu'un professionnel devra construire et mettre en œuvre une pratique pertinente. Ce sont donc ces critères de réalisation qui fondent cette pertinence.

Mais ces critères peuvent être plus ou moins stricts ou ouverts :

- par rapport à un critère strict (par exemple, réaliser telle activité en respectant une consigne ou une procédure à appliquer), l'évaluation pourra se faire en termes d'écart. Ce type de critère constitue en effet un étalon par rapport auquel il n'y a pas beaucoup de marge de manœuvre possible: la procédure ou la consigne est ou n'est pas appliquée. Il s'agit d'un contrôle de modes opératoires contraignants ;
- par rapport à un critère ouvert (par exemple, réaliser telle activité en mettant en œuvre une démarche participative, en établissant une relation de confiance avec un patient, en établissant une relation d'écoute compréhensive...), l'évaluation ne peut plus se faire en termes d'écart. L'ouverture du critère appelle son interprétation et ce dernier ne peut plus en conséquence constituer un étalon: il y a plusieurs façons pertinentes de mettre en œuvre une démarche participative ou d'établir une relation de confiance. La mesure par rapport à une norme n'est plus possible. Puisqu'il n'existe pas de comportement étalon, la seule évaluation possible consiste à estimer la pertinence de la façon d'agir dans les circonstances données, c'est-à-dire la pratique que le sujet met en œuvre pour *interpréter* les prescriptions du travail dans un contexte particulier. Une pratique répondant à un ou plusieurs critères ouverts ne correspond pas point par point à la prescription. Elle ne saurait se réduire à une simple exécution de consignes ou de normes. L'évaluation ne saurait être considérée comme une simple mesure d'écart entre le prescrit et le réel ; elle est un jugement de valeur sur sa pertinence, sur la façon dont le professionnel a su s'y prendre pour tenir compte d'un contexte particulier et pour interpréter des critères de réalisation qui expriment des orientations et non pas des enchaînements opératoires précis. Il peut y avoir plusieurs façons d'agir avec pertinence et compétence pour interpréter une prescription large.

Dans un grand ministère, le référentiel des activités des directeurs d'un service déconcentré est de « conduire et élaborer un projet stratégique » ; parmi les critères de réalisation, figurent « en mettant en œuvre une démarche participative pour en faire un outil de management » et « en mettant en œuvre une démarche itérative avec des évaluations en cours de parcours ». Tel directeur, dans le nord de la France, avec les caractéristiques particulières de son équipe de collaborateurs, des acteurs de son environnement avec lesquels il doit collaborer ou négocier (entreprises, organisations syndicales, associations d'usagers...), et de sa personnalité, mettra en œuvre une certaine démarche participative et organisera tel dispositif d'ajustement régulier de sa stratégie. Tel autre directeur, dans le sud de la France, avec d'autres caractéristiques de son équipe, des acteurs de son environnement et de sa personnalité, s'y prendra différemment pour organiser un dispositif participatif et des boucles de correction de son projet. Les deux directeurs auront eu des pratiques différentes mais qui pourront être toutes les deux pertinentes par rapport à leurs ressources personnelles et à leurs contextes respectifs.

Savoir estimer la pertinence : une exigence croissante

Cette distinction entre raisonnements en termes d'évaluation d'écart et raisonnements en termes d'estimation de la pertinence va devenir de plus en plus nécessaire. Nous pouvons assister en effet à un double mouvement :

- d'une part, une tendance à multiplier les procédures ou les normes (qualité, sécurité, sûreté, développement durable...) avec pour conséquence la mise en place de critères stricts concernant les façons d'agir, et donc les pratiques. Cela va plutôt dans le sens d'un recours à la mesure d'écarts, dans un contexte où la tendance à rechercher de nouvelles formes d'organisation du travail laisse davantage de place à l'initiative des salariés. Une procédure garantit un résultat moyen, où les compétences interviennent peu ou sont routinières. Remarquons au passage que cette limite des procédures ne doit pas conduire à les rejeter. Les certifications ou les labels peuvent être tout à fait positifs par les exigences de rigueur qu'ils entraînent, et par le fait qu'ils conduisent souvent à mettre en ordre ce qui se pratiquait auparavant de façon non systématique. Ce sont des dispositifs de réduction de l'incertitude. Mais c'est face à l'imprévu et à l'inédit qu'il faut savoir prendre de bonnes initiatives : il ne s'agit plus seulement de savoir-faire mais de décider en temps opportun quoi faire et comment faire ;

- d'autre part, plus on a affaire à des activités de service ou relationnelles, moins on peut penser en termes de mesure d'écart. Prenons par exemple le cas d'une hôtesse : il n'existe pas qu'une seule façon de réaliser un accueil personnalisé ou chaleureux. Si on essaie d'enfermer la personne dans une prescription stricte, on va aboutir à des catastrophes, car toute une série de situations ne correspondront pas à la procédure à appliquer. L'important est que la personne sache utiliser ses propres ressources et prendre en compte le contexte particulier de la situation qu'elle doit gérer pour créer la réponse adéquate à cette exigence donnée.

Cette seconde tendance va induire la nécessité de recourir à des estimations de pertinence, ce qui ouvre un nouveau défi : comment assurer la fiabilité des jugements de pertinence ? Quelle place donner à l'estimation par les pairs ou les experts ? Comment obtenir une meilleure confiance dans ces jugements par une évaluation collégiale, mais sans tomber dans le travers de dispositifs d'évaluation trop lourds ? Pour estimer la pertinence d'une pratique professionnelle, plusieurs points de vue doivent être réunis et confrontés. Le point de vue de l'encadrement et celui du sujet qui agit ont chacun leur raison d'être, mais aussi leurs limites. Pris isolément, ils peuvent être très contestables. Il importe alors de disposer de « regards croisés » : c'est en recourant à l'intersubjectivité que l'on gagnera en objectivité. L'attribution d'une « valeur » relève alors d'un consensus et non du point de vue d'un seul acteur. Ce second type d'évaluation se détache de l'idée de mesure ; il est plus complexe à mettre en œuvre et les solutions « sur étagère » n'existent pas. Cette approche de l'évaluation est hautement exigeante. Et reconnaissons-le, l'évaluation des pratiques professionnelles n'est pas une science exacte.

Varier les modalités d'évaluation des ressources




Lorsque l'objet d'évaluation concerne les ressources qu'un sujet doit posséder pour agir avec compétence et pertinence, diverses modalités existent :

- les connaissances et les méthodes de raisonnement pourront être évaluées par des examens traditionnels avec des QCM, par des exercices de représentations de cartes mentales présentant des organisations de concepts ou par des tests ;
- les savoir-faire formels, instrumentaux ou méthodologiques, donneront lieu à des évaluations sous forme d'exercices ou de démonstrations.

Ces évaluations peuvent se faire au cours ou au terme des activités de formation.

Il est important de souligner que ce ne sont pas les mêmes échelles d'évaluation qui devront être utilisées pour toutes les ressources : les évaluations de connaissances utiliseront des échelles mesurant le degré d'approfondissement ou de compréhension atteint, tandis que les savoir-faire utiliseront des échelles permettant d'indiquer leur degré de maîtrise. Dans tous les cas, il est recommandé d'éviter les échelles utilisant des niveaux d'atteinte trop généraux, pouvant donner lieu à des interprétations multiples et rappelant des souvenirs scolaires qui ne sont pas nécessairement opportuns. C'est le cas pour des grilles d'évaluation indiquant par exemple une gradation en termes de « excellent », « bon », « moyen », « insatisfaisant »¹.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

-  Ne procédez à des évaluations de pratiques professionnelles que si vous disposez en amont d'une description de la situation à gérer avec des critères d'exigences à prendre en compte (critères de démarche, de relation avec les clients, de coopération avec d'autres acteurs, de sécurité, de qualité...).
-  Lorsque les critères sont ouverts, organisez une évaluation collégiale permettant d'estimer la pertinence de la pratique. Pour des raisons de fiabilité, veillez à ne pas trop multiplier les acteurs et à optimiser leur temps d'intervention. En fonction des objets à évaluer, choisissez à l'avance des critères, des modalités et des échelles appropriées.
-  Si vous devez procéder à l'évaluation d'une pratique professionnelle, ne vous contentez pas d'observer : demandez à la personne qui agit d'explicitier comment elle agit et pourquoi elle agit de telle ou telle façon. Ne prenez pas en compte seulement les actions réalisées mais également les décisions prises.

1. Ceux qui souhaiteraient approfondir ces techniques d'évaluation pourront consulter la 5^e édition de notre ouvrage *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 2006.

Anticiper au lieu de prédire ou d'extrapoler

Gestion prévisionnelle ou gestion anticipée des emplois et de compétences ? Les deux appellations existent dans les entreprises. Aucune appellation n'est contrôlée. Prévision et anticipation, parlons-nous de la même chose ? Probablement, dans la plupart des cas : sur le terrain on ne fait pas la différence. L'intention est la même : avoir de la visibilité sur l'avenir des emplois et des compétences pour mieux s'y préparer.

La GPEC : espoirs et déceptions

Mais au-delà de cette intention commune, les raisonnements peuvent différer. L'expérience nous a montré que certains raisonnements ne permettaient pas de satisfaire à l'intention recherchée : les emplois du lendemain avec leurs compétences et leur effectifs requis ne correspondaient pas à ceux qui avaient été prévus. Des emplois et leurs effectifs étaient supprimés alors qu'on avait largement affiché l'importance de la gestion prévisionnelle. La critique était immédiate : la GPEC ne servait à rien puisqu'elle n'avait rien su prévoir ni éviter.

D'autres démarches se traduisaient par la réalisation d'études longues et lourdes, mobilisant d'impressionnantes équipes de consultants et de multiples groupes de travail pour aboutir à des descriptifs déjà dépassés par la réalité lorsqu'ils étaient publiés : l'évolution de la conjoncture (changement d'actionnariat, irruption d'une nouvelle donne de la concurrence, arrivée d'une nouvelle direction modifiant la stratégie de l'entreprise, crise boursière...) conduisait alors au placard les rapports volumineux et leurs beaux schémas. Certains auraient bien voulu les ajuster, mais étaient vite découragés devant la masse des informations à traiter.

Ces échecs expliquent probablement pourquoi la GPEC, qui a connu un fort engouement dans les années 1970 et 1980, s'est ensuite essoufflée

pour ne revenir au premier plan des préoccupations de la gestion des ressources humaines qu'au début des années 2000. Comme si la remise en cause généralisée des métiers par les turbulences accrues de leur environnement avait fini par avoir raison de la lassitude méthodologique. L'exigence d'une solide démarche intellectuelle revient alors au galop : comment raisonner juste quand on veut anticiper dans des conjonctures à forte instabilité ? Autrement dit : en quoi consiste un raisonnement d'anticipation ?

Anticiper : de quoi s'agit-il ?

Plusieurs orientations sur cette façon de raisonner nous semblent pouvoir être proposées.

Ne pas confondre anticipation et prédiction

L'anticipation n'est ni prédiction, ni futurologie. Il ne s'agit ni de prophétie, ni de raisonnement déterministe. Ce n'est pas une pure spéculation sur ce que sera l'avenir des emplois, des compétences et des effectifs : on ne cherche pas à décrire, à découvrir, à « deviner » le futur, car cela s'avère impossible. Si les techniques quantitatives de prévision de main-d'œuvre ne sont pas à rejeter et ont leur utilité, il faut néanmoins reconnaître leurs limites face à la pluralité des avenir possibles. Comme les modèles économétriques, elles supposent toujours que « toutes choses sont égales par ailleurs ». Elles accordent davantage d'importance aux tendances et aux flux qu'aux acteurs eux-mêmes. La croissance de l'incertitude est pourtant fortement liée à ces derniers et à leur capacité d'intervention : plus les projets sont nombreux et variés, plus il devient difficile d'en cerner leur évolution et la résultante de leurs effets combinés.

Ne pas confondre anticipation et projection

Cette dernière consiste à extrapoler le prolongement des tendances existantes. Un bon exemple est celui de la projection des pyramides démographiques dans une entreprise : elle peut fournir des informations importantes pour la gestion des compétences. La taille, le profil et l'évolution prévisible des pyramides des âges appelleront des stratégies d'action distinctes et en détermineront le degré d'urgence. Des plans de

relève et des dispositifs de capitalisation de l'expertise de ceux qui vont quitter l'entreprise à une date annoncée pourront être mis en œuvre sur la base des projections effectuées. La lecture des structures d'âges permet de raisonner sur les liens pouvant exister entre l'âge et les exigences en compétences des situations de travail. L'analyse comparative entre les ateliers, les services ou les emplois permettra de comprendre comment les degrés d'exposition aux contraintes et aux astreintes déterminent la structure des âges. D'utiles typologies de situations ou de parcours d'évolution professionnelle pourront ainsi être établies : elles mettront en évidence en quoi l'âge peut être un atout ou un handicap pour effectuer une tâche de manière satisfaisante et permettront de s'y préparer.

L'analyse des situations devra également identifier et prévoir dans quelle tranche d'âge se trouvent réellement les compétences critiques qu'il s'agit de préserver ou de renouveler.

La projection peut donc être très utile. Elle ne peut cependant représenter à elle seule la totalité d'une démarche d'anticipation. Nous le verrons, elle en est une des composantes.

Raisonner en termes d'étude d'impacts

Cette approche consiste à identifier les impacts probables d'un ensemble de facteurs d'évolution sur la carte et le contenu des emplois et des compétences existantes. Elle suppose donc :

- dans un premier temps, de disposer d'une représentation du « terrain » sur lequel se produiront les impacts. Celle-ci n'est pas neutre et sa pertinence doit à chaque fois être estimée. Dans certains cas, ce pourra être une carte des emplois types existant, dans d'autres ce sera l'ensemble des fonctions (production, maintenance, gestion, finances...) de l'entreprise, dans d'autres encore, il s'agira d'une modélisation des principaux processus en œuvre dans l'entreprise. Dans ces trois cas, on le voit, le terrain est décrit en termes d'emplois, de fonctions ou de processus. Il pourrait l'être en termes de métiers, de secteurs ou d'activités clés. Le terrain est ainsi modélisé en termes de « variables » qui peuvent évoluer. Leur choix dépend de la logique de fonctionnement professionnel de l'entreprise ou de l'organisation ;
- dans un deuxième temps, de choisir un horizon approprié pour envisager l'avenir. Ce choix dépend des estimations des retours d'investissements effectués, de l'envergure des stratégies d'entreprises, des rythmes

de fonctionnement et de développement propres à chaque organisation. Certains métiers évoluent plus vite que d'autres. Pour la plupart des entreprises, l'expérience montre que les horizons raisonnables se situent plutôt dans le moyen terme, autour de trois à cinq ans. Mais il existe des situations où les décisions d'investissements portent sur le long terme, c'est le cas notamment dans le domaine de l'énergie ;

- dans un troisième temps, d'identifier ce qui est susceptible d'impacter ces variables à moyen terme. Le « ce qui » prend souvent l'appellation de facteurs d'évolution. On peut y trouver des éléments aussi divers que des orientations stratégiques, des projets d'investissements, des projets d'organisation du travail, des avancées scientifiques et technologiques, des tendances d'évolution du marché et de la concurrence, des évolutions concernant les caractéristiques de la clientèle, des changements en matière de législation et de réglementation... Une attention particulière doit être accordée au repérage non seulement des *tendances majeures* mais aussi des *signaux faibles* et à ce que Gaston Berger, le promoteur de la réflexion prospective, appelait les « *faits porteurs d'avenir* »¹ :

- les signaux faibles, encore discrets et peu perceptibles si l'on n'y porte pas une attention particulière, peuvent être annonciateurs d'évolutions importantes. L'insatisfaction de quelques clients peut annoncer la nécessité de revoir profondément le contenu et les compétences des emplois de suivi après-vente avant qu'une partie importante de clientèle passe à la concurrence. Une montée de l'absentéisme, un climat de tension quotidienne peuvent être le signe précurseur de crises graves dues à une surcharge cognitive provenant de l'organisation du travail et des indicateurs de résultats liés aux emplois,

- les faits porteurs d'avenir peuvent être des découvertes scientifiques ou des innovations technologiques susceptibles de modifier profondément le visage de demain des emplois et des compétences. Les avancées de travaux de laboratoire sur le numérique ou sur les nouveaux matériaux auront des incidences fortes et parfois bouleversantes sur de nombreux métiers. Les progrès du *knowledge management* vont entraîner une remise en cause de la façon de concevoir la compétence des salariés et leur rapport au savoir.

1. Berger G., « L'attitude prospective », *Prospective*, n°1, 1958.

Signaux faibles ou faits porteurs d'avenir, il s'agit d'être attentif à ce qui peut déranger ce qui est établi, ce qui semble aller de soi, ce à quoi on est habitué, bref ce qui peut perturber les routines.

Soulignons ici que toutes les tendances de l'environnement ne sont pas à prendre en compte. Seules doivent être pris en considération les facteurs d'évolution *pertinents par rapport aux situations professionnelles à gérer et aux compétences ou ressources (savoirs, opérations intellectuelles, savoir-faire, comportements professionnels, résistance physique...)* qui doivent y être mobilisées. Sont pertinents les facteurs ou les acteurs qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur le terrain qui aura été préalablement modélisé. La difficulté est bien entendu de savoir distinguer ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas. C'est le défi de tout diagnostic, et plus particulièrement ici de tout pronostic.

C'est l'influence combinée des différents facteurs d'évolution sur les emplois et les compétences qui sera à prendre en compte.

Prenons le cas du secteur bancaire : c'est bien la conjonction des nouvelles technologies de l'information, de la micro-informatique, de l'intensification de la concurrence, de la mondialisation, de la diversification des réseaux, de l'évolution législative et réglementaire (désintermédiation, déréglementation...), de la demande accrue de personnalisation des services et de bien d'autres facteurs qui a poussé à de nouvelles définitions de la fonction commerciale, des emplois et des compétences des agents du *front office* et du *back office*.

Les impacts annoncés relèvent du probable. Ils ne sont pas certains. Il est souhaitable d'en estimer la probabilité et même d'envisager quelques scénarios. C'est d'ailleurs le propre d'une démarche qui se voudrait prospective : *éclairer sur les avenir possibles*. Il s'agit-là non pas de prévoir l'avenir, mais de formuler des hypothèses sur des avenir possibles afin de *mieux se préparer à l'imprévu*. Et comme toute hypothèse, elles peuvent être soumises à des révisions. L'appréciation de la vraisemblance des impacts doit compléter celle de leur importance.

Une des raisons des limites des démarches de GPEC est sans doute l'absence de scénarios. Devant l'irruption d'événements imprévus, le schéma unique qui avait été retenu laisse démuni devant la nouvelle situation à gérer. On en revient au point de départ : se trouver devant une situation pour laquelle on ne s'était pas préparé.

Décider au bon moment

C'est là très certainement la valeur ajoutée de l'anticipation par rapport à la prévision. Risquons une analogie avec le ski : anticiper, c'est faire un mouvement d'anticipation, ce n'est pas seulement prévoir qu'il y aura un virage à faire. C'est également prendre des décisions sur les mouvements à effectuer et sur les positions à adopter pour effectuer le virage. Prévoir sans décider serait fort dommageable !

En gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, anticiper, c'est non seulement faire des hypothèses sur leur avenir, mais prendre au bon moment les décisions nécessaires pour conforter celles qui sont souhaitables et corriger celles qui ne le seraient pas. Il peut s'agir de décisions concernant l'organisation du travail, la configuration des emplois, le recrutement, la mobilité, la formation, les modalités d'évaluation...

Filons la métaphore du parcours de ski. Le skieur ne se contente pas de prendre des décisions en début de parcours. Il doit les prendre tout au long de ce dernier. Il se peut qu'un itinéraire qu'il avait prévu ne soit plus empruntable, qu'un mouvement décidé ne soit pas suivi des effets escomptés, que son accélération s'avère insuffisante, que des promeneurs imprévus surgissent sur sa trajectoire. Il doit en permanence prendre des décisions d'ajustement, de correction ou de confirmation de son parcours. Il en va de même en GPEC : le dispositif mis en place pour confirmer ou corriger les hypothèses des départ et celles qui seront formulées successivement est aussi important que les études pour formuler. *On ne formule pas des hypothèses pour prédire l'avenir des emplois et des compétences, mais pour pouvoir les corriger ou les conforter.* Ces hypothèses concernent aussi bien les facteurs d'évolution que leurs impacts.

Remarquons enfin que les décisions supposent une anticipation de leurs effets et qu'il faut savoir choisir celles qui peuvent à la fois être réalistes et avoir une influence certaine sur les évolutions en cours.

Résumons pour terminer : *anticiper, c'est s'engager dans un processus où s'enchaînent des hypothèses de prévision et des décisions d'action.* C'est le raisonnement mis en œuvre dans tout pilotage : les décisions prises en fonction des informations recueillies et traitées vont modifier la situation en cours et entraîner de nouvelles données à prendre en compte pour de nouvelles décisions.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- ↪ Si vous décidez d'entreprendre la mise en œuvre d'une GPEC, commencez par identifier ses usages attendus pour les divers acteurs qui pourraient l'utiliser (responsables RH, responsables de service, encadrement de proximité, chefs de projets, formateurs, salariés...). À partir de cette identification, déduisez les caractéristiques souhaitables du dispositif et de ses divers outils.
- ↪ Pour réaliser une GPEC, ne vous limitez pas à faire des prévisions, mais identifiez des décisions à prendre pour rendre probables des évolutions estimées souhaitables et pour faire face à celles qui seraient dommageables (risques estimés). Dans toute la mesure du possible, esquissez divers scénarios de façon à minimiser le risque d'être totalement pris de court devant les événements à venir.
- ↪ Prévoyez dès le départ d'une démarche de GPEC le dispositif et les moments d'actualisation ou de révisions des hypothèses ou des scénarios d'évolution qui auront été avancées. Examinez alors si les décisions qui ont été prises sont toujours pertinentes. Rappelez-vous que la prévision n'est pas la prédiction.
- ↪ Si vous avez à anticiper l'évolution d'un métier, choisissez d'abord la bonne façon de décrire le métier. L'expérience montre qu'une description en termes de processus reliant des ressources avec des activités clés et des résultats attendus peut être pertinente. À partir de là, vous pourrez repérer les facteurs d'évolution (technologique, organisationnelle, économique, réglementaire...) susceptibles de l'impacter et identifier l'incidence de ces facteurs sur les divers éléments du descriptif du métier concerné.

Adopter une ingénierie de parcours plutôt qu'une ingénierie de programme

Le terme d'ingénierie de la formation pouvant provoquer des crises d'allergie chez certains hommes de terrain qui revendiquent d'être « au ras des pâquerettes », mieux vaut le démystifier. Il ne s'agit ni plus ni moins du processus que l'on met en œuvre pour concevoir un dispositif de formation (un cursus de formation, un plan de formation, une action de formation...). Cette expression date en France du début des années 1970 où, sous l'influence notamment de l'entrée d'ingénieurs dans la formation, on a pensé qu'il était important de concevoir un dispositif de formation avec les mêmes exigences de rigueur que pour concevoir un ouvrage industriel. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler les résistances que cette approche a suscitées à cette époque. Bon nombre de formateurs et d'institutions publiques, marqués les uns par une culture psychosociologique et les autres par celle de l'école, considéraient que cette notion relevait d'une démarche technocratique indigne de la noble mission et de l'art de la transmission du savoir.

Des dérives certaines...

Reconnaissons cependant que la crise d'allergie a aussi ses raisons : l'ingénierie, excusez la trivialité, a été souvent mise à toutes les sauces, et l'on a pu assister à une certaine inflation du concept. Le terme d'ingénierie a été utilisé trop souvent à tort et à travers pour désigner toutes les pratiques concernant la formation ou – pire encore... – pour se donner un air de sérieux quand on ne l'était pas. Cela peut faire illusion de se référer à une appellation proche des ingénieurs, mais la rigueur n'est pas toujours au rendez-vous !

La rigueur s'est parfois muée en pesanteur. Certains cahiers des charges sont devenus des carcans, la formulation opératoire des objectifs

n'a pas été épargnée par le formalisme, le coût des dispositifs d'évaluation est devenu parfois insupportable. Bien des procédures d'ingénierie ont sombré dans le procédurier. De nombreux projets, imbus et alourdis de sophistication, ont terminé dans des placards ou ont été oubliés sur les étagères des services de formation des entreprises, sans parler de destinations moins avouables.

... mais aussi des effets appréciables et reconnus

Ne jetons pas cependant le bébé avec l'eau du bain. Le bilan à ce jour est, comme on dit, globalement positif.

Cette ingénierie a largement conquis ses lettres de noblesse, y compris au ministère de l'Éducation nationale. Elle fait partie maintenant du quotidien des responsables de formation et des directeurs des ressources humaines. De nombreux masters à l'université proposent des formations à l'ingénierie de la formation ou des compétences. Ses techniques et ses méthodes se caractérisent par une certaine stabilité acquise par l'accumulation des expériences: diagnostic des besoins, formulation opératoire d'objectifs, rédaction de cahiers des charges, confection de programmes pédagogiques, conditions de transfert en situation de travail des acquis de formation, méthodes d'évaluation des effets et des coûts... Autant de moments et d'outils qui jalonnent de façon coordonnée et systématique un processus d'ingénierie de formation.

Les méthodes et expérimentations ont été multiples, et bien des pratiques de l'ingénierie ont bénéficié de l'ingéniosité. Bon nombre de maîtres d'ouvrage, de prescripteurs, de maîtres d'œuvre, de concepteurs et de prestataires de formation ont non seulement pu parler un langage commun, mais ont également fait progresser leurs pratiques et leurs relations réciproques. Ce développement d'une ingénierie rigoureuse a permis de diminuer de nombreux gaspillages en formation, même si ceux-ci sont loin d'avoir totalement disparu: il est encore des dépenses de formation dont on aurait du mal à non pas même calculer, mais seulement nommer les retours d'investissements attendus.

À cette avancée de l'ingénierie s'est associée une progression des démarches qualité appliquées à la formation. Comme tout autre secteur d'activité, la formation est entrée progressivement dans la logique de l'économie de service. Faire primer le point de vue du client sur celui de l'offreur, ne pas considérer ce client comme un consommateur passif

mais solliciter sa contribution à la réalisation du service, prendre en compte la valeur d'usage des compétences et non seulement la valeur de leur coût de production, mettre sous contrôle qualité l'ensemble du processus de conception d'un plan ou d'une formation... Autant d'orientations qui ont constitué un changement appréciable de perspective.

L'apport et les limites des démarches qualité

Avec le développement des démarches qualité, la formation va progressivement être appréhendée comme une composante des processus de production, de maintenance et de développement des compétences. Il est alors devenu nécessaire de s'interroger sur les critères de qualité des compétences produites et sur la mise sous contrôle du processus d'ingénierie, pour maximiser les chances d'obtenir des compétences de qualité.

Tout comme pour l'ingénierie, certaines dérives ont accompagné les progrès. Le procédurier a parfois pris la place du procédural. Le souci de la mesure a pu conduire à la démesure. Le souci d'exhaustivité a parfois surchargé les tableaux de bord d'indicateurs multiples, handicapant plutôt que facilitant le pilotage. Il avait été oublié que le gestionnaire est toujours pressé. Le temps lui fait défaut. Il lui faut des abrégés.

Mais d'une façon générale, les approches qualité ont aussi été de formidables occasions de remettre à plat les dispositifs de formation, de les finaliser sur la qualité de service, de reconstruire le système d'acteurs qui doit y intervenir.

Faire évoluer l'ingénierie séquentielle de cursus collectifs

Ces consolidations de l'ingénierie de la formation et des démarches qualité qui lui ont été associées ont abouti à une conception de l'ingénierie se caractérisant par les traits suivants :

- *une ingénierie de programmes ou de cursus collectifs* essentiellement orientée vers la conception de dispositifs de formation (écoles, instituts, plans de formation...) destinés à former des promotions d'élèves, d'étudiants ou de salariés dans le cadre de la formation initiale

ou continue, générale ou professionnelle : les parcours individuels y étaient peu ou pas du tout considérés ;

- *une ingénierie séquentielle* inspirée de l'ingénierie du bâtiment. Un système d'acteurs clairement établi y était associé :
 - les rôles de maître d'ouvrage, de maître d'œuvre et d'opérateurs s'enchaînent de manière séquentielle comme dans une course de relais ;
 - le maître d'ouvrage est censé avoir dès le départ une idée claire du résultat à atteindre, et il est supposé que toutes les informations nécessaires pour que le problème à traiter soit bien posé peuvent être obtenues au démarrage du processus de conception. Le maître d'œuvre et l'opérateur interviendront ensuite comme « traducteurs » des objectifs et de la problématique initiaux ;
- *une ingénierie de formation débouchant sur des espaces protégés*. Les acteurs des dispositifs à concevoir sont censés se conduire par rapport à une même logique de référence : la logique pédagogique. Les méthodes d'ingénierie de la formation sont élaborées pour concevoir des dispositifs dont la direction dispose d'un pouvoir hiérarchique sur les opérateurs du dispositif : le directeur d'école sur les enseignants, le responsable de formation sur les formateurs, le directeur du centre d'apprentissage sur les moniteurs. Une conduite hiérarchique du dispositif est envisageable et peut procéder à des arbitrages.

Ces diverses caractéristiques mettent en évidence le *mode de raisonnement* qui a sous-tendu jusqu'ici les démarches d'ingénierie de la formation : penser l'ingénierie de la formation comme *une ingénierie séquentielle de dispositifs de formation collective*. Il a eu comme effet important, signalons-le encore, de *traiter la formation comme un investissement* et non plus seulement comme une dépense sociale. Une meilleure maîtrise des coûts de conception et une plus grande vigilance sur les facteurs inductifs de la qualité en ont résulté.

Si ce mode de raisonnement reste valable pour des actions de formation collective, il n'a plus la même pertinence lorsqu'il s'agit de concevoir et de faire fonctionner des projets individualisés de parcours de professionnalisation. Pourquoi cette évolution ? Quatre facteurs d'évolution nous semblent devoir être mentionnés.

La montée de l'individualisation

Il suffit de prendre connaissance de la documentation professionnelle concernant les offres de formation et les divers travaux de recherche ou les publications sur la formation pour se rendre compte des appellations diverses que prend cette recherche pour adapter davantage les formations aux caractéristiques particulières des individus et pour les rendre davantage acteurs de leurs apprentissages. Quelques exemples suffiront : autoformation accompagnée ou assistée, formation flexible, ateliers de pédagogie individualisée, centre de ressources, formations ouvertes et à distance, formation en ligne, apprentissage autodirigé...

Les dispositifs réglementaires ou législatifs témoignent aussi de cette évolution : validation des acquis professionnels, validation des acquis de l'expérience (VAE), congé individuel de formation (CIF) et droit individuel à la formation (DIF) en France, toutes ces dispositions favorisent les projets et les parcours individualisés. Elles sont en cohérence avec cette nouvelle perspective européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*). Elles prennent en compte la diversité reconnue des espaces de formation (*lifewide learning*).

En France l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 qui lui fait suite contribuent à inscrire la formation dans la perspective de parcours professionnels personnalisés. Le code du travail lui-même est modifié dans son livre IX : la formation professionnelle continue prend place dans le cadre de «la formation professionnelle tout au long de la vie».

Le paysage qui s'annonce dans le domaine de la formation des adultes et de la formation professionnelle est donc très différent de celui qui prévalait au moment de la loi du 16 juillet 1971 sur la formation continue. Depuis la fin des années 1970 jusqu'au moment où sont écrites ces lignes, c'est une nouvelle conception de la formation (un nouveau paradigme, diront savamment les sciences de l'éducation...) qui se met en place : celui d'une individualisation des projets de formation. Le sens doit en être ici précisé : il s'agit non pas d'une généralisation de l'autoformation individuelle, mais de projets personnalisés de parcours de formation pouvant comporter des moments de formation en situation collective.

La montée de la complexité et de l'incertitude

Les situations de travail et leurs environnements sont caractérisés de façon croissante par la complexité et l'incertitude. L'instabilité est quotidienne, et les organisations sont en état de réorganisation permanente. Les plans trop « ficelés » risquent d'être contre-productifs, et les schémas directeurs leur sont préférés.

L'ingénierie des dispositifs territoriaux de formation ou les systèmes de formation par alternance ont mis en évidence la complexité des systèmes d'acteurs : multiplicité des critères à prendre en compte, stratégies variées, voire en tension ou opposées.

Une telle évolution remet en cause les démarches séquentielles : il n'est plus possible de considérer que le maître d'ouvrage puisse avoir une idée claire dès le départ du résultat auquel il veut aboutir, ni que toutes les informations utiles puissent être disponibles au démarrage du processus. La formulation du problème à résoudre se fait progressivement, au fur et à mesure de l'avancée de la démarche d'ingénierie.

La montée des raisonnements en termes de compétences

Il suffit de lire la presse professionnelle : les entreprises et les organisations envisagent de plus en plus le développement des compétences de leurs collaborateurs en termes de professionnalisation. Il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation, mais d'ingénierie de la professionnalisation : la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant exclusivement de la formation, mais comme résultant de parcours professionnels incluant des moments de formation et des moments de passage par des situations de travail organisées pour en optimiser les effets d'apprentissage. Les formations par alternance sont à nouveau valorisées. Des grandes écoles et des établissements d'enseignement supérieur les revendiquent au même titre que les centres d'apprentissage.

Le plan de cohésion sociale se fixe pour 2009 un objectif de 500 000 apprentis, tous niveaux confondus. Dès 2005, 1 300 entreprises se sont engagées à accueillir des apprentis.

La montée des générations d'internautes

De nouvelles générations arrivent sur le marché du travail. Ce sont celles de la navigation Internet, de la recherche de savoirs par la consultation

de sites, des échanges sur des forums, du fonctionnement en réseau. Cette «génération.com» est une génération de navigateurs. Les plus qualifiés d'entre eux cherchent à entrer dans une entreprise non pas seulement pour y tenir un poste de travail mais pour pouvoir y effectuer des parcours d'apprentissage.

Raisonner en termes de navigation

Tous ces facteurs d'évolution conduisent à raisonner l'ingénierie non plus en termes de programmation, mais en termes de navigation. Ce raisonnement consiste à considérer que les parcours de professionnalisation peuvent être élaborés et réalisés selon les mêmes principes que ceux qui s'appliquent aux parcours de navigation (maritime, aérienne...). Il s'agit bien entendu d'une métaphore, mais l'expérience nous a montré qu'elle pouvait être une source d'inspiration riche en conséquences pratiques et donner lieu à des parcours efficaces.

Ce mode de raisonnement permet en effet de :

- *faire la distinction entre un programme de formation et une offre d'opportunités de professionnalisation.* Cette offre, qui comporte des situations variées d'apprentissage (transmission de savoirs en face-à-face pédagogique, situations de travail simulées, mise en situations de travail réelles avec accompagnement, voyages d'études, réalisation de projets, autoformation assistée...), constitue en quelque sorte une cartographie sur laquelle peuvent prendre place plusieurs projets individualisés ou collectifs de parcours. Il en va de même dans la navigation où seront distinguées la carte maritime ou aérienne et les trajectoires diverses qui pourront s'y inscrire. Cette offre – ou cet espace – possible de professionnalisation dépend de la cible professionnelle visée. Son périmètre est lié à l'objectif de destination visé et au point de départ. La carte maritime à consulter n'est pas la même pour aller de Marseille à Abidjan ou pour se rendre de Lorient aux Açores ! Ce sont des raisonnements en termes d'espaces (de professionnalisation, de progression...) qui sont suscités ;
- *distinguer sur cette carte des situations variées d'apprentissage.* Elles peuvent être autant d'escales possibles. Certaines pourront constituer des points de passage optionnels, d'autres des points de passage obligés ;

- *présenter un cursus en termes de parcours donnant une visibilité sur les progressions à réaliser pour atteindre des objectifs finaux en franchissant des objectifs intermédiaires. L'évaluation aux différentes étapes permettra alors de concevoir l'évaluation comme une évaluation des progrès en professionnalisation ;*
- *envisager les outils de positionnement et d'évaluation comme des outils pour piloter et progresser de la même façon que les instruments de navigation pour faire le point ont pour fonction d'établir, de confirmer ou d'ajuster la route à suivre ;*
- *concevoir le rôle des acteurs (commanditaires, encadrement de proximité, tuteurs, formateurs, moniteurs, conseillers, experts, financeurs...) non pas dans une logique séquentielle de programme mais comme dans une logique permanente de coopération autour de l'avancée d'un parcours ;*
- *proposer un modèle de fonctionnement correspondant à la façon de penser de la « génération.com », qui raisonne en termes de navigation plutôt qu'en termes de planification.*

Il va de soi que ce mode de raisonnement se traduira par des modalités de dispositifs de parcours différenciés selon les contextes où il sera appliqué : besoins de recrutement dans les PME, préparation de la relève dans les grandes entreprises, accompagnement de grands projets régionaux, formation continue dans des organisations publiques... Confronté à des environnements particuliers, ce même raisonnement donnera lieu à des dispositifs nécessairement divers pour y être adaptés.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES



Avant de concevoir des parcours de formation ou de professionnalisation, demandez-vous s'il s'agit de monter des parcours collectifs ou des parcours plus ou moins personnalisés. Les parcours de formation initiale seront sans doute plutôt collectifs et les parcours en formation continue seront plutôt personnalisés.



Pour élaborer un parcours, suivez les étapes suivantes :

- identifiez la cible de professionnalisation à atteindre par le ou les apprenants candidats au parcours. Distinguez bien la cible du

référentiel : la cible peut représenter une partie du référentiel de métier concerné ;

- veillez bien à ce que cette cible représente les objectifs terminaux du parcours et non pas les activités ou les compétences correspondant à celles d'un référentiel du métier : au terme d'un parcours, des débutants n'atteindront pas le niveau de professionnel confirmé ou d'expert pris en compte dans un référentiel ;
- effectuez un premier positionnement des candidats par rapport à la cible à atteindre. Il s'agit de connaître leur niveau de départ en comparaison avec la cible et de façon à pouvoir ensuite fixer les objectifs du parcours. Il sera utile – voire nécessaire – d'effectuer des positionnements progressifs à différents moments du parcours ;
- fixez les objectifs du parcours. Ceux-ci devront correspondre aux apprentissages qui devront et pourront être effectués durant et au moyen de celui-ci. Ce sont des « résultats d'apprentissage attendus » du parcours (en termes de connaissances, de pratiques professionnelles, de savoir-faire, de raisonnements, de comportements professionnels...). Assurez-vous de la faisabilité de ces apprentissages dans les contraintes du parcours. Compte tenu du niveau de départ des candidats au parcours, ces objectifs pourront correspondre à la totalité ou à une partie de la cible visée ;
- élaborer le parcours de professionnalisation en examinant trois types de parcours possibles : parcours collectifs sans options (tous les apprenants passent par le même parcours), parcours collectifs avec options (pouvant comporter un tronc commun ou des points de passage obligés et des situations d'apprentissage à options) ou parcours totalement individualisés ;
- commencez à structurer le parcours en établissant la séquence des objectifs intermédiaires qui jalonnent la progression du parcours vers les objectifs terminaux ;
- par rapport à chaque objectif intermédiaire, organisez le choix, l'articulation et la convergence des activités pédagogiques ou unités d'apprentissage ;
- positionnez les moments clés où se réaliseront des évaluations des avancées des apprenants sur le parcours proposé.



Distinguez bien l'offre des opportunités de professionnalisation (les diverses modalités d'apprentissage correspondant à une cible à atteindre et aux contraintes existantes) et les parcours qui

« navigueront » sur cette offre. Ne confondez pas la carte et les trajectoires qui pourront s’y inscrire.



Raisonnez « territoire » avant de raisonner « trajectoire ».



Affichez clairement qu’une personnalisation ou une individualisation des parcours ne signifie pas la réalisation de parcours en individuel. Tout parcours prenant en compte des caractéristiques individuelles peut et doit passer par des moments d’apprentissage collectif.



Prenez bien en compte qu’il existe plusieurs façons d’individualiser les parcours, compte tenu des contraintes existantes. Il peut s’agir d’individualiser :

- les passages en mises en situations de travail réelles accompagnées : tous les apprenants ne passeront pas par les mêmes situations de travail professionnalisantes,
- les passages en situations de formation : tous ne passeront pas par les même modules de formation,
- les durées de passage dans les situations de travail professionnalisantes ou dans les situations de formation,
- les modalités pédagogiques dans les situations de formation : des groupes de niveaux peuvent exister,
- les moments et activités d’autoformation assistée.

Adopter des démarches itératives plutôt que linéaires

Résoudre un problème, partager des pratiques pour les mutualiser et en capitaliser les leçons, réaliser une recherche action, développer un processus d'apprentissage expérientiel, organiser les situations de travail pour qu'elles soient professionnalisantes, apprendre à apprendre, piloter ou accompagner un parcours de professionnalisation, conduire un processus d'ingénierie de la formation, faire fonctionner un dispositif d'actualisation de référentiels d'activités et de compétences... autant de processus qui supposent de raisonner non plus en termes linéaires d'étapes séquentielles, mais en termes de démarches itératives. Dans tous les cas il s'agit de raisonner en termes de boucles d'apprentissage et en termes de progression en spirale.

Raisonner en termes de boucles d'apprentissage

Prenons l'exemple du processus d'apprentissage que met en œuvre un professionnel pour apprendre à partir de son expérience et en mettant en œuvre sa capacité de réflexivité. En s'inspirant des travaux nord-américains d'Argyris et de Schön¹, nous proposons de distinguer quatre types de boucles que peut faire fonctionner ce professionnel pour apprendre. La figure 15.1 en propose une visualisation.

1. Argyris C., Schön D., *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

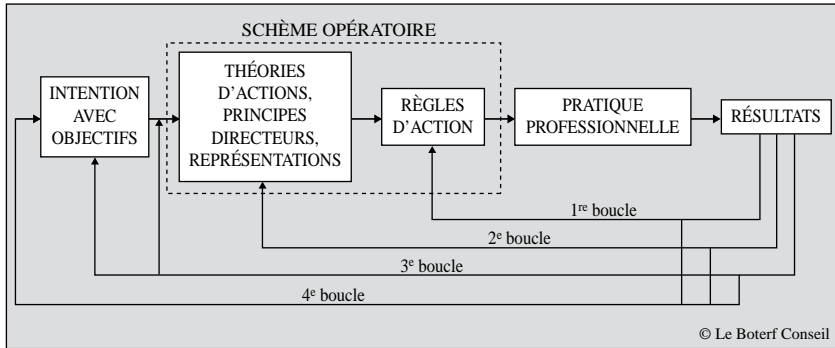


Figure 15.1 – Raisonner avec quatre boucles d'apprentissage

Ce schéma met en évidence quatre types d'apprentissage :

- par *une première boucle d'apprentissage*, le sujet apprend en se limitant à corriger ses pratiques en comparant les résultats obtenus par rapport aux objectifs poursuivis : il ne remet pas en cause les fondements de son action. Des règles d'action peuvent être ajustées mais les schèmes opératoires, les principes directeurs et les bases théoriques qui sous-tendent les pratiques sont maintenus. Il apprend en confirmant les règles d'action mises en œuvre, en mettant au point de nouvelles règles ou en les ajustant. L'apprentissage peut concerner également les tours de main ou les « ficelles du métier » : cette première boucle est aussi celle de l'ingéniosité ;
- par *une deuxième boucle d'apprentissage*, le sujet apprend en remettant en cause le schème opératoire et les bases théoriques de son action. Les objectifs ou l'intention de départ restent inchangés. Le schème opératoire est maintenu dans son ensemble mais il est corrigé. Certaines étapes de la démarche adoptée peuvent être changées ou déplacées, d'autres ajoutées. Des raisonnements peuvent être affinés ou infléchis. Des notions théoriques peuvent être approfondies ou enrichies ;
- par *une troisième boucle d'apprentissage*, le sujet apprend en étant conduit à changer de schème opératoire et/ou de bases théoriques. Il doit apprendre à s'y prendre de façon totalement différente, faire appel à de nouvelles connaissances, revoir ses principes directeurs, modifier ses représentations de la situation à traiter. Il peut aussi en arriver à modifier ses intentions concernant les objectifs à atteindre ;

- par *une quatrième boucle d'apprentissage*, le sujet apprend à apprendre. Ce sont les fonctionnements des trois boucles précédentes qui deviennent objets d'apprentissage. Il apprend à mieux les utiliser, à mieux tirer les leçons de l'expérience.

La figure 15.1 illustre la façon dont un processus d'apprentissage consiste à faire fonctionner des boucles discursives. Supprimons les boucles, il n'y aurait plus d'apprentissage. C'est ce qui fait la différence entre *le vécu professionnel* et *l'expérience professionnelle*. *L'expérience est une construction à partir de ce qui a été vécu*. Une personne peut rester longtemps sur une situation de travail sans acquérir d'expérience. La durée peut être une condition nécessaire pour devenir expérimenté, mais elle ne constitue pas une condition suffisante. La durée relève du linéaire, de la succession de séquences. Le temps de l'action n'est pas réversible. Il faut l'intervention de boucles réflexives pour que ce qui est ou a été vécu devienne une expérience.

Raisonner en termes de progression en spirale

Prenons maintenant l'exemple d'un processus de GPEC pour les métiers administratifs et techniques d'une grande administration. Ce processus a été conçu en prenant en compte les deux orientations suivantes :

- *raisonner en termes de « fonction collective »* (administrative, comptable, technique, logistique...) avant de raisonner en termes d'emplois. Ce choix est dû au fait que les établissements locaux de cette administration se caractérisaient par leur diversité. Leur taille, leurs modalités d'organisation et de fonctionnement, leurs réseaux de relation avec les acteurs externes constituaient autant de variantes qui ne pouvaient être négligées. Une telle situation rendait difficile et peu fiable une estimation à l'échelle nationale de l'évolution probable des emplois dont le découpage et le contenu dépendaient de ces particularités locales. En revanche, quels que soient les établissements, les fonctions à exercer devaient répondre à des caractéristiques attendues au niveau national. Les hypothèses d'évolution avancées au niveau d'une fonction collective permettront de garder une certaine stabilité qui pourra être compatible avec la mouvance des distributions d'emplois locaux ;
- *raisonner en termes de sélectivité* (cf. proposition 6). Il a été décidé de s'en tenir au repérage des emplois qui seraient particulièrement

sensibles à l'impact des facteurs d'évolution sur les fonctions collectives. Le but premier de cette démarche était en effet de contribuer à mieux pourvoir aux besoins « prioritaires » concernant le personnel administratif et technique, et en utilisant les marges de manœuvre offertes par le renouvellement démographique.

Ce souci de sélectivité a concerné également le contenu des référentiels prospectifs des emplois sensibles prioritaires : le choix a été fait de se limiter à l'identification des activités clés et non de toutes les tâches à accomplir. De même, il a été décidé de ne mettre en évidence que l'impact sur les principales ressources à posséder et à mobiliser pour réaliser ces activités.

La figure 15.2 indique les quatre moments clés d'une démarche qui doit faire retour régulièrement sur chacun d'eux pour les approfondir et les faire progresser, à savoir :

- le repérage des facteurs d'évolution susceptibles d'avoir une incidence sur la carte, le contenu des fonctions existantes et sur les compétences requises qui y sont associées (I) ;
- l'impact sur les fonctions collectives de l'organisation (II) ;
- l'impact sur les emplois particulièrement sensibles à l'évolution de ces fonctions et des facteurs d'évolution (III) ;
- les préconisations d'action pour faire face aux évolutions estimées et les décisions d'action qui en découlent (recrutement, mobilité, formation, mutualisation des pratiques professionnelles) (IV).

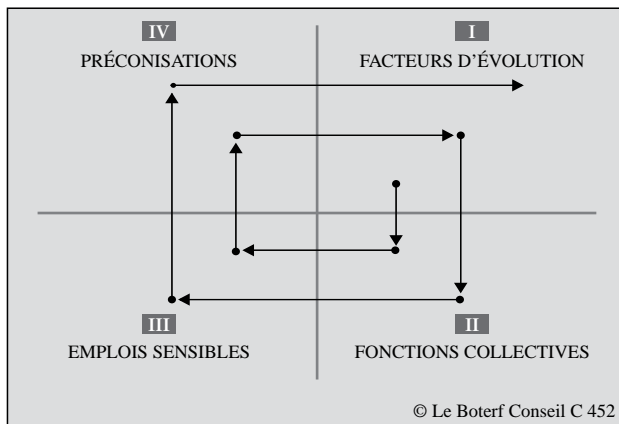


Figure 15.2 – Quatre moments clés d'un exemple de démarche prévisionnelle de GPEC

Le schéma précédent fait apparaître le caractère itératif de la démarche adoptée : les cycles de gestion empruntent la forme d'une montée en spirale.

La figure 15.3 donne à voir des cycles itératifs du processus de gestion prévisionnelle. Elle met également en évidence les domaines de progrès auxquels il peut donner lieu, à savoir :

- domaine I : progression dans la connaissance de l'évolution probable des contextes, par un enrichissement progressif de l'estimation des facteurs d'évolution ;
- domaine II : progression dans la connaissance et l'estimation de l'évolution des fonctions collectives à mettre en œuvre ;
- domaine III : progression dans la confection des référentiels prospectifs ;
- domaine IV : progression dans la pertinence et la cohérence des plans d'action, des mesures à prendre et des décisions qui en découlent.

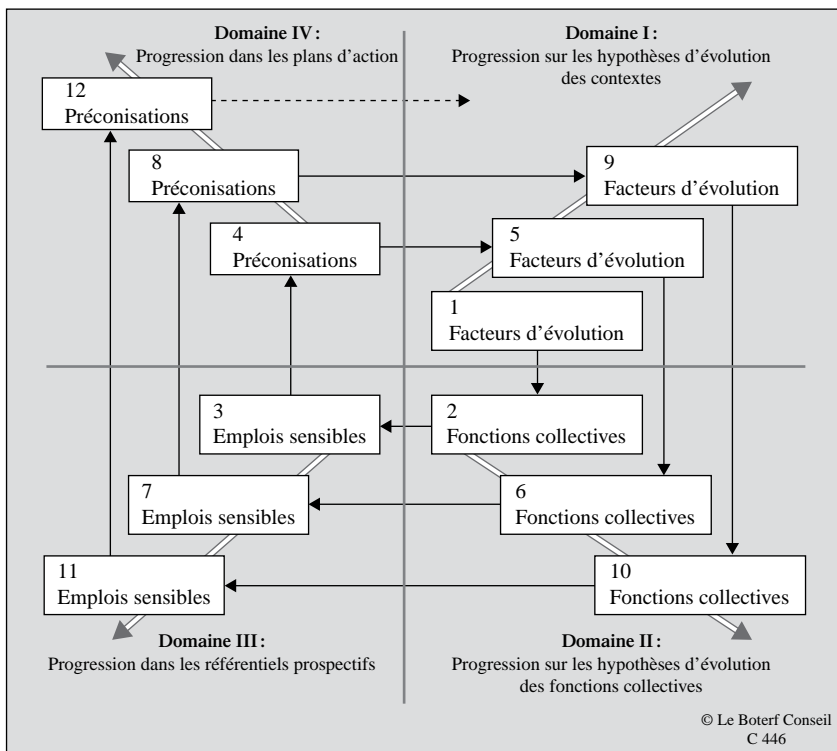


Figure 15.3 – Quatre axes de progrès dans une démarche itérative

Ce schéma montre combien les progrès en savoirs et en décisions dépendent d'une montée en spirale.

Prenons un troisième exemple, celui d'un processus de partage de pratiques professionnelles et de capitalisation des leçons que l'on peut en tirer. On peut le représenter comme un mouvement en spirale revenant plusieurs fois sur quatre moments clés (cf. figure 15.4).

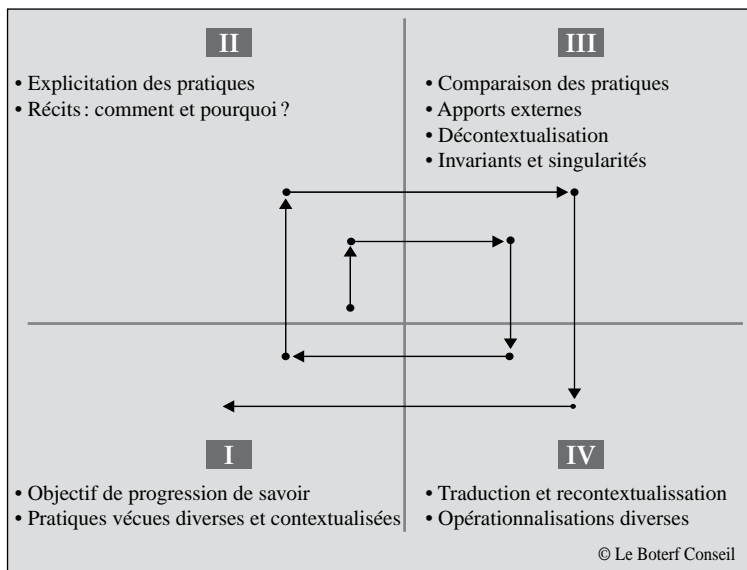


Figure 15.4 – Quatre moments clés dans un processus de partage de pratiques professionnelles

La lecture du schéma fait apparaître le fonctionnement du processus de mutualisation qui repasse plusieurs fois en spirale sur les quatre moments suivants :

- *les moments de fixation des objectifs de production de savoirs*. Ils précisent les objets sur lesquels le partage des pratiques doit d'exercer. Ce sont les moments où se décide ce sur quoi il apparaît important de faire progresser le savoir pratique. Il peut s'agir d'un problème de gestion financière, de management, de sécurité, de gestion des compétences. On fait l'hypothèse qu'il est possible de gagner en connaissances sur cet objet en échangeant sur les différentes façons existantes de s'y prendre pour le traiter ;

- *les moments d'expression des récits de pratiques correspondant au thème de travail choisi.* Ces moments consistent à décrire les diverses pratiques qui ont été mises en œuvre dans des contextes distincts et avec des acteurs divers. Ils mettent en évidence les différentes façons d'agir, de résoudre un même type de problème, de conduire un même type de projet, de faire face à un même type d'événement, de réaliser un même type d'activité ;
- *les moments d'élaboration des leçons communes de l'expérience.* Ce sont les moments consacrés à comparer les pratiques qui ont été mises en récit de façon à construire ce qu'on appelle des « invariants » (ou des façons d'agir qui apparaissent valables quels que soient les contextes) et les singularités (ou les façons de faire qui ne sont valables que dans le cas particulier de tel ou tel contexte). Il s'agit-là d'un travail à la fois de comparaison et de décontextualisation : on repère ce qui reste pertinent quels que soient les contextes (règles d'action, démarches, système d'acteurs à mettre en place, conditions de réussite, pièges à éviter...). Ces moments pourront bénéficier d'une confrontation avec des apports de concepts, de méthodes et d'expériences provenant de domaines professionnels distincts. Par des analogies ou des métaphores de nouvelles idées sur les façons de faire pourront émerger ;
- *les moments de traduction et de recontextualisation des leçons communes de l'expérience, autrement dit des invariants et des singularités.* Ce sont les moments où les acteurs engagés dans le processus cherchent à insérer dans leurs pratiques respectives et dans leurs contextes particuliers le savoir collectif qui a été élaboré dans le moment antérieur. Cela donnera lieu à des expérimentations à partir desquelles de nouveaux objectifs de progrès en savoir seront identifiés pour donner lieu à un autre niveau de fonctionnement de la spirale.

La figure 15.5 indique l'axe de progrès en construction de savoir collectif qui peut résulter d'un tel cheminement et qui résulte d'un raisonnement en termes itératifs et non pas linéaires. C'est le fonctionnement en spirale qui permet l'accumulation et la construction progressive du savoir. Un déroulement séquentiel, où on ne revient pas sur les étapes passées, serait pauvre en apprentissage collectif.

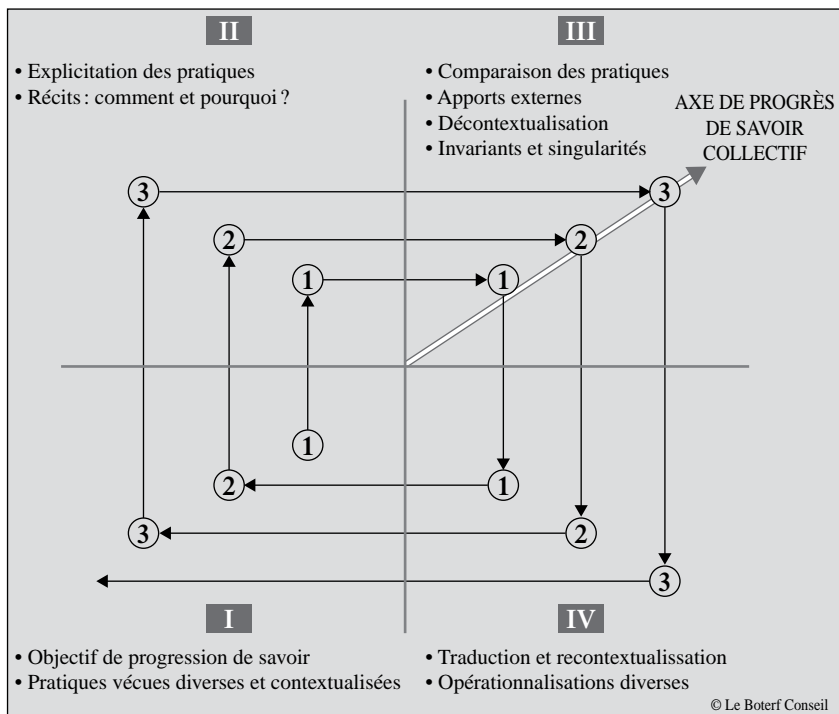


Figure 15.5 – La progression en savoir collectif dans un processus de partage des pratiques professionnelles

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- À chaque fois que vous aurez à mettre en place des dispositifs pour apprendre (situations de simulation, situations de travail professionnalisantes, entreprise apprenante, site qualifiant, accompagnement par tutorat, formations à distance...), positionnez et organisez le fonctionnement des boucles d'apprentissage nécessaires.
- Identifiez s'il doit y avoir plusieurs niveaux de boucles d'apprentissage en fonction des finalités que vous donnez à ces apprentissages (correction de la pratique, travail sur les schèmes opératoires...).
- Dans tout dispositif d'apprentissage individuel ou collectif, prenez en compte la nécessaire progressivité du processus. Prenez le temps d'expliquer aux apprenants cette progressivité et proposez-leur une

visualisation de cette dernière. L'expérience montre en effet que la motivation à apprendre va être en partie fonction de la conscience des progrès réalisés : ceux-ci pourront être d'autant plus perçus qu'ils s'inscriront dans un schéma qui peut en rendre compte et qui ne peut être qu'itératif. Vouloir lire les avancées avec un schéma linéaire conduit souvent à ne pas en obtenir la visibilité souhaitée.

Liste des figures

Figure 1.1 – Un exemple nord-américain d’ordonnement des compétences.....	19
Figure 1.2 – Savoir agir avec compétence	22
Figure 3.1 – Distinguer les interactions, les pratiques et les schèmes opératoires	37
Figure 4.1 – Les principales ressources de guidage.....	48
Figure 7.1 - Le schéma classique de la communication d’un message.....	71
Figure 7.2 – Transférer : une double transformation	73
Figure 8.1 – Créer un environnement favorable : quelques pistes d’action	83
Figure 8.2 – Un exemple de structure pour un schéma directeur	84
Figure 15.1 – Raisonner avec quatre boucles d’apprentissage..	132
Figure 15.2 – Quatre moments clés d’un exemple de démarche prévisionnelle de GPEC.....	134
Figure 15.3 – Quatre axes de progrès dans une démarche itérative.....	135
Figure 15.4 – Quatre moments clés dans un processus de partage de pratiques professionnelles.....	136
Figure 15.5 – La progression en savoir collectif dans un processus de partage des pratiques professionnelles.....	138