

## **ACQUERIR ET TRANSMETTRE DES COMPETENCES DANS LES ORGANISATIONS**

### **Patrick CONJARD**

Chargé de mission Anact  
4, quai des Etroits  
69321 LYON CEDEX 05  
04 72 56 13 85.  
[p.conjard@anact.fr](mailto:p.conjard@anact.fr)

### **Bernard DEVIN**

Chargé de mission Aract Pays de la Loire  
10 rue de la Treillerie – BP 23  
49071 BEUCOUZE CEDEX  
[b.devin@anact.fr](mailto:b.devin@anact.fr)

### **Paul OLRV**

Enseignant–chercheur, Maître de conférence  
CNAM Paris  
2, rue Conté  
75003 PARIS  
[paul.olry@wanadoo.fr](mailto:paul.olry@wanadoo.fr)

### **Résumé :**

Les questions sociales du transfert des compétences et de l'adaptation aux évolutions du travail deviennent centrales. Elles invitent à concevoir des systèmes de formation plus efficaces. Mais le plus souvent, il s'agit moins de prescrire de nouveaux modes d'apprentissage que de mettre en cohérence les facteurs favorables à une transmission réussie. En collaboration avec des partenaires externes, le réseau ANACT vient de conduire sur l'année 2005, une étude empirique sur l'acquisition et la transmission des compétences dans les organisations. L'objet de l'étude, porte sur les cadres sociaux et les processus organisationnels permettant l'élaboration, le développement et la transformation des compétences. On s'intéresse, ici, davantage aux contextes, aux agencements organisationnels et aux processus collectifs, qu'aux dynamiques psychologiques et aux conditions d'apprentissage.

En échos au thème du congrès de l'AGRH, nos travaux ont mis en évidence la place centrale du travail dans la transmission-acquisition des compétences. En effet, soit il est considéré comme le cadre le plus propice à ces processus, soit il est défini comme le cadre de développement de ces processus en complément d'autres modalités. Il nous conduit à raisonner en termes de professionnalisation et non seulement de formation.

Les travaux de capitalisation et de transfert engagés à partir de cette étude visent à fournir des points de repère sur les conditions et les modalités favorisant la construction et le partage des compétences dans les organisations du travail. Dans le contexte démographique actuel, il s'agit plus particulièrement, d'éclairer les entreprises confrontées à des départs à court, moyens ou long terme de salariés expérimentés.

**Mots-clés :** acquisition des compétences, les formes sociales de la transmission, contextes organisationnels, formation en situation de travail, dynamique de professionnalisation

## **Introduction**

Les évolutions techniques, organisationnelles et managériales sollicitent toujours davantage l'initiative et la compétence des salariés. Dans le même temps, les évolutions démographiques ouvrent, avec une ampleur inconnue jusqu'alors, toute une série de questions relatives au maintien dans l'activité de salariés seniors, à l'intégration de nouveaux et aux processus de transmission des compétences. Comment accompagner de tels enjeux de gestion des compétences ? Comment identifier, capitaliser et transmettre les compétences clés et les savoir-faire en partance ? Comment redistribuer les activités et les compétences après le départ des salariés expérimentés ? Comment assurer une bonne coopération intergénérationnelle dans un contexte de renouvellement de la population ?

Certaines entreprises courent un risque à ne pas anticiper ces questions. Les partenaires sociaux mettent d'ailleurs l'accent sur ces enjeux<sup>1</sup> : le transfert des compétences et l'adaptation aux évolutions du travail deviennent centrales et invitent à concevoir des systèmes de formation plus efficaces. Si la transmission des compétences a toujours été un enjeu, elle est aujourd'hui un enjeu sensible au regard de questions qui renvoient d'une part à ses modalités d'organisation dans l'entreprise et d'autre part aux pratiques de gestion et de management des compétences en vigueur. Ces deux aspects conditionnent en effet les dynamiques de parcours et les modalités d'apprentissage formelles ou informelles.

Au demeurant, l'expérience montre que les conditions de réussite ne sont pas toujours réunies. Certes, le tutorat -pour n'évoquer que la réponse la plus courante, et peut être la plus ancienne- a permis de former de multiples générations de salariés, mais les difficultés sont nombreuses et les contre-performances parfois avérées. La pression de production, les exigences de réactivité sont souvent très présentes dans ces difficultés, mais d'autres variables doivent tout autant être prises en compte. Globalement, un processus d'apprentissage efficace nécessite l'enchaînement -plus ou moins construit et structuré- des séquences suivantes : être confronté à des problèmes du travail (ou à une situation nouvelle), les analyser, acquérir (autant que de besoin) les connaissances requises, en tirer les enseignements, les systématiser... puis se voir reconnaître la maîtrise de ces acquisitions. A contrario, un excellent dispositif de transmission de connaissances, s'il est déconnecté des activités habituelles des salariés en formation, est susceptible d'avoir un impact opératoire médiocre. La question qui se pose est bien celle du lien que l'on aura su construire entre ces connaissances et le travail, étant entendu que la qualité de ce lien dépend étroitement de l'intérêt qu'ont les acteurs à le construire. Poser la transmission des compétences comme l'une des finalités nécessaires de l'organisation du travail, c'est aussi positionner le développement des compétences au cœur de la stratégie de l'entreprise et lancer une dynamique collective.

Le réseau ANACT<sup>2</sup> a conduit en 2005 une étude empirique fondée sur l'analyse transversale de dix expériences d'entreprise. L'objet de cette étude porte sur les cadres sociaux et les processus organisationnels permettant l'élaboration, le développement et la transformation des compétences. L'analyse proposée est centrée d'une part sur les contextes, les agencements organisationnels et les processus collectifs, et d'autre part sur les dynamiques psychologiques et conditions d'apprentissage. Cette approche nous conduit à raisonner davantage en terme de professionnalisation que de formation.

---

<sup>1</sup> Accord national interprofessionnel relatif à la formation professionnelle (ANI du 20 septembre 2003), accord sur l'emploi des seniors (ANI du 13 octobre 2005).

<sup>2</sup> Cette étude a été menée en collaboration avec le GARF, le CNAM.

Dans une première partie, nous nous attacherons à poser le cadre théorique et méthodologique de cette étude. La seconde partie permettra d'appréhender les principaux aspects de trois expériences d'entreprises. Au-delà de la description des contextes et modalités de transmission des compétences spécifiques à chacun de ces cas, il s'agit de pointer les conditions favorisant ou limitant le processus et ses effets sur le développement des compétences et/ou des organisations. Enfin dans une troisième partie nous dégagerons quelques points de repère sur les conditions et les modalités favorisant la construction et le partage des compétences dans les organisations du travail.

## 1- Le cadre théorique et méthodologique de l'étude <sup>(3)</sup>

La gestion des compétences occupe aujourd'hui une place privilégiée dans le débat social au sein des branches professionnelles et au plan national. Quand elle se traduit par une démarche d'implication des différents acteurs de l'entreprise, elle génère une dynamique volontiers désignée par les termes **d'organisations apprenantes**. Elles sont réputées mobiliser des formes de management plus coopératives et décentralisées. Le discours produit à ce propos s'incarne dans une pratique dite de gestion *par* les compétences. La visée est de prendre acte de l'élargissement des compétences à maîtriser en réponse à cinq enjeux majeurs actuels :

- Le développement des compétences des salariés, et en particulier des moins qualifiés, vers plus d'autonomie et de responsabilité, en réponse aux besoins de réactivité.
- L'identification et la transmission des compétences des « partants », dans un contexte d'accélération des départs en retraite.
- L'intégration et la formation des nouveaux dans des organisations en constantes transformations.
- Les coopérations intergénérationnelles et le management de la diversité au sein de collectifs de travail en recomposition.
- Les exigences de qualité du travail dans le respect des garanties collectives de reconnaissance des compétences et des qualifications dans les entreprises et les branches.

Ces enjeux ont guidé notre investigation vers la notion de transmission, elle-même marquée par la tension entre un état statique du capital de compétences de l'entreprise et la vision dynamique que portent ces enjeux. En d'autres termes la transmission évoque un processus qui, pour s'opérer efficacement, obéit à des conditions de possibilité, de faisabilité et d'efficience, loin d'être anodines, en particulier dans des entreprises de petites tailles.

Dans l'entreprise, le produit de la transmission est la compétence, plus que la connaissance. Mais quelle acception est pertinente si sa définition par le système de gestion n'est pas concordante avec la compétence « vécue » par les professionnels. Autrement dit, quel rapport la **dimension conventionnelle** de la compétence entretient-elle avec la **dimension opératoire** et subjective de la compétence ? Cette interrogation n'est pas spéculative mais s'avère de notre point de vue particulièrement utile au regard des enjeux relevés plus haut.

Les dispositifs de gestion (Boussard, Maugéri, 2002) sont censés assurer la traduction de ces deux dimensions au bénéfice de tous. Ils sont toutefois orientés par les besoins de leurs promoteurs et ne peuvent prétendre répondre à l'ensemble des problématiques de compétences. Les enjeux d'intégration, de mobilité, de qualification des personnes, sont

---

<sup>3</sup> Cette première partie emprunte beaucoup au rapport de synthèse de l'étude rédigée par Philippe Astier.

évaluateurs de dynamiques qui « méritent » pourrait-on dire leur *dispositif*, que n'épuisent pas les outils de gestion s'appuyant sur une vision statique de la compétence.

Nous appréhendons d'abord la notion de compétence comme une capacité à agir, on est « *compétent dans et pour* » un ensemble de situations professionnelles, dans un contexte donné et avec un niveau d'exigence également donné. La compétence suppose l'action, l'adaptation à l'environnement comme la modification de cet environnement. (Masson, Parlier, 2004 p.30). On comprend ici que la compétence attendue d'un salarié est une compétence d'adaptation, qui dépend autant de sa capacité propre que de capacités liées aux variations de l'environnement de travail.

Traiter ces deux aspects simultanément, « être compétent pour » et « être en disposition de » est évocateur de courants théoriques actuels, étroitement liés. Le premier courant théorique de référence est celui des travaux actuels produits dans le champ de la psychologie ergonomique de la formation professionnelle, qui s'intéresse aux phénomènes notamment cognitifs que produit la recherche de l'action efficace au travail: pragmatisme (Vidal-Gomel et Rogalski, 2006), conceptualisation (Vergnaud, 1985), instrumentation, instrumentalisation (Rabardel, 1995), schématisation (Sonntag, 2002).

Le second courant est celui du développement des adultes, porté notamment par la réflexion sur les situations non seulement productives pour l'action, mais potentiellement constructives pour les individus. Le fondement en est apparemment simple : l'action efficace s'atteint par la mobilisation des indicateurs pertinents pour faire. Il résulte ensuite d'une sélection de ces indicateurs opérée selon leur pertinence au regard de la situation de travail rencontrée, ce qui ressemble fort à un diagnostic de cette dernière. Cette « compétence critique » ne s'acquiert pas toute seule, mais s'inscrit dans un réseau de représentations produites par soi-même mais également par les machines, les collègues, les savoirs de la formation,... . Cette approche théorique nous fournit un cadre complémentaire pour penser ici le développement professionnel par l'étude de l'organisation de l'activité des personnes (Pastré, 2002 ; Mayen, 2005). De ce point de vue, le regard sur la **compétence effective** se trouve durablement modifié et s'incarne plus aisément dans une vision structurale et dynamique (Rogalski, Samurçay, 1995) de son développement. En apprécier l'impact sur les dispositifs est finalement un enjeu partagé tant pour les gens de métier que pour les gestionnaires de ressources humaines.

À l'usage, cette dichotomie **acquisition-transmission** s'est révélé ne prendre sens qu'en les abordant comme un tout. Transmettre et acquérir apparaissent en effet comme des activités liées mais distinctes que les dispositifs doivent articuler. En inscrivant ces questions dans leur **dimension organisationnelle**, on définit comme support d'investigation les cadres, les formes, les agencements, les dispositifs que les acteurs des organisations adoptent. Se trouvent interrogés à cette occasion les cadres sociaux de l'acquisition-transmission de compétences, tant au regard des buts énoncés que des dispositifs construits. Mais c'est aussi, parfois, aller au-delà de ce que les organisations désignent comme dispositifs de transmission de compétences pour reconnaître que d'autres éléments, qui n'ont pas cette fonction, l'assurent également et parfois davantage.

Ceci rend compte de l'importance des réflexions sur les « **dispositifs** », entendus ici comme **agencements organisationnels, allocation de ressources hétérogènes, décidées et/ou pratiquées en vue du but fixé**. Cela n'épuise pas l'ensemble des modalités de développement des compétences dans les organisations, mais correspond à un aspect

formalisé, rendu public, objet éventuellement de débats internes et de présentations externes à l'entreprise. C'est cette notion qui constitue le « fil rouge » de la présentation du contexte et des modalités d'acquisition transmission des compétences dans les dix organisations que nous avons étudiées.

C'est de ce cheminement qu'il est ici rendu compte, au travers de données empiriques dont la logique de recueil est maintenant résumée :

- S'intéresser davantage aux contextes, aux agencements organisationnels et aux processus collectifs qu'aux dynamiques psychologiques et aux conditions d'apprentissage;
- Conduire une activité d'analyse et de compréhension des situations investiguées, en toute indépendance des acteurs de ces situations, mais dans un but de « compréhension pour l'action » auprès d'autres intervenants et des entreprises confrontées à des difficultés voisines.

Fort de ces ancrages théoriques et principes méthodologiques, les **monographies**, rédigées par des membres du groupe de travail mobilisé sur cette étude<sup>4</sup>, précisent les contextes, situations, types d'organisation et jeux d'acteurs spécifiques à chacune des entreprises investiguées et leurs enjeux en matière d'acquisition et de transmission des compétences. En ce sens les monographies sont moins des explications ou des modèles que des illustrations, des invitations à faire et à comprendre. À partir de la description des dispositifs mis en places, chaque rédacteur s'est ainsi attaché à analyser, à comprendre, au regard des engagements de l'entreprise et des différents acteurs impliqués, les facteurs ayant favorisés ou inhibés l'efficacité des processus de professionnalisation. Enfin, l'analyse transversale de ces monographies nous offre des possibilités de confrontation, de comparaison voire de modélisation proposant un éclairage complémentaire plus opérationnel<sup>5</sup>.

**La récolte d'informations** (2 à 3 jours d'investigation selon les terrains) a été réalisée à partir d'entretiens conduits avec les directions, encadrements, formateurs, tuteurs, et bénéficiaires de ces projets, et à partir de situations d'observation du travail et notamment, chaque fois que cela a été possible, d'observations des modalités de transmissions des compétences mises en œuvre. Pour chaque entreprise, une restitution de la monographie a été assurée par le ou les rédacteurs selon des formes et modalités variables

---

<sup>4</sup> Ce groupe de travail, composé de huit chargés de missions d'Associations Régionales d'Amélioration des Conditions de Travail (Aracts), de deux chercheurs associés au CNAM, d'un membre du bureau national du GARF et de cinq contributeurs Anact, a, durant l'année 2004-2005, précisé la problématique initiale dégagée par les promoteurs du projet, défini les sites d'investigation, arrêté la méthode de récolte et d'analyse des données. Chacun de ses membres a, de plus, réalisé une ou plusieurs investigations de terrain et contribué à la rédaction des monographies.

<sup>5</sup> Astier P., Conjard P., Devin B., Olry P. (2006), *Acquérir et transmettre des compétences, une étude conduite auprès de 10 entreprises*, Etude et Document, Lyon, Anact. Document téléchargeable sur le site de l'Anact [www.anact.fr](http://www.anact.fr).

## 2- Regard sur des pratiques d'entreprise

### 2.1. La diversité des situations rencontrées

Nos investigations nous ont permis d'aborder, différents secteurs d'activité (agricole, industriel, tertiaire...), différentes tailles d'entreprises, différents types de production et de services, différentes politiques de gestion des ressources humaines et, surtout, différentes manières de relier l'action sur l'organisation du travail à la question des compétences et de leur acquisition-transmission. Nous avons recherché une diversité d'entreprise qui nous permette d'appréhender, au regard des différents enjeux de transmission des compétences, la diversité des réponses possibles.

Si l'identification des enjeux et des compétences à maintenir, développer ou transmettre est un préalable indispensable à l'élaboration et la conception d'un dispositif de professionnalisation, **les modalités retenues renvoient à des logiques et à des pratiques elles aussi diverses**. Nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux processus formels de construction des compétences tout en ayant conscience que les apprentissages professionnels se déroulent pour l'essentiel, notamment dans les TPE/PME, dans l'informel (Carré, Charbonnier 2003, Oudet 2003)<sup>6</sup>. Pour autant les dispositifs élaborés à des fins de transmission des compétences, entretiennent des **liens plus ou moins étroits avec le travail et son organisation**. La situation de travail reste un des espaces privilégiés pour apprendre y compris de façon formelle. Quel que soit le type de dispositif la finalité porte sur le transfert de ces acquisitions dans la situation de travail. Il s'agit d'un processus complexe dont le résultat ne peut être garanti que sous certaines conditions (*redimensionnement des dispositifs par les acteurs concernés, mise en place de médiations..*) Car chaque fois que le management et l'organisation confient la responsabilité de ce transfert au seul formé, le risque s'accroît d'une perte d'efficacité comme le montre l'exemple suivant qui nous donne à voir sur ce qu'il ne faut décidément pas faire. Deux exemples complémentaires nous permettront ensuite d'illustrer un dispositif de formation « très intégré » au travail pour l'un et la mise en place progressive d'une véritable culture de la transmission pour l'autre.

### 2.2. Analyse de trois situations caractéristiques

#### 2.2.1 « Le transfert improbable » ou quand les conditions ne sont pas réunies

La confusion entre connaissances et compétences constitue l'une des causes fréquentes des difficultés que rencontrent beaucoup d'entreprises confrontées aux processus de transfert des acquis de la formation dans le quotidien du travail. Le cas de cette entreprise de fabrication et de conditionnement de produits agro-alimentaire est particulièrement édifiant.

Les évolutions du marché ont eu un impact important sur son évolution. Elles sont à l'origine de 3 plans de restructuration successifs en à peine plus d'un an. Ce qui représente au total le départ de plus de 40 personnes (pour un effectif actuel de l'ordre de 250 personnes). Avec l'arrivée d'une nouvelle direction, l'entreprise est engagée dans un projet de rénovation tant de l'organisation du travail (projet d'ERP), que des qualifications. Ce projet concerne en particulier les 50 techniciennes de ligne de l'entreprise qui se voient proposer une formation

---

<sup>6</sup> Voir sur ce point, l'étude de Solveig Oudet (Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation, Université Lyon II) qui tente d'identifier les pratiques de travail et d'organisation qui favorisent les apprentissages, afin de pouvoir les encourager et les assister de manière formative.

de 240h. L'intitulé de technicienne de ligne désigne une opératrice de production expérimentée. Il y a 7 ans, la mise en place de cette fonction nouvelle correspondait à la fois à des besoins de réactivité accrus lors des changements de fabrication et à la nécessité d'ouvrir des perspectives professionnelles. Puis l'arrivée d'un nouveau responsable de production, il y a environ 3 ans, a réduit leurs attributions. Ce dernier constatant qu'elles n'avaient reçu aucune formation formalisée, avait décidé qu'elles ne devaient plus intervenir sur les réglages. On mesure sur ces bases les enjeux de reconnaissance qui se jouent pour ces opératrices à l'occasion de la formation qui se met en place. Une interrogation subsiste cependant. Elle se fonde sur l'écart entre un projet de formation "de masse" et des besoins opératoires en production qui sont manifestement en deçà des perspectives ouvertes par la formation... De plus, la direction semble finalement attendre des personnels une disponibilité et un engagement accru dans le travail. Ce vœu n'est accompagné ni de perspectives salariales, ni par une réflexion autour de l'enrichissement des tâches.

Au demeurant, c'est dans le registre de la prescription que s'est essentiellement construite la formation. À partir des enjeux d'employabilité, plus particulièrement portés par la Ddtefp qui accompagne la démarche, et des enjeux de productivité portés par le projet interne, c'est le référentiel de "conducteur d'installations et de machines automatisées" (niveau V) qui a constitué l'architecture de la formation, tout au moins en ce qui concerne son versant "opérationnel" (quelques 240h de formation sont retenus sur les 1200h du cursus complet). Plus que les situations de travail, c'est ce référentiel qui est l'ossature de la formation. Il a été validé et amendé par des chefs d'îlots qui ont adopté grosso modo le descriptif de formation initial. On peut donc dire que ce sont essentiellement les représentations de la hiérarchie sur le métier qui ont été retenues. Ce faisant, les « savoirs tacites » construits par l'expérience ont été laissés de côté. Ainsi le principal problème porte sur l'écart entre la formation et le travail. L'insuffisante articulation entre les deux est susceptible de générer des difficultés, voire des tensions ou des jugements péjoratifs sur les capacités d'apprentissage des opératrices. En effet, la faiblesse du lien entre les formateurs et la hiérarchie opérationnelle crée une situation où l'encadrement est tenté d'assimiler la formation à une sorte d'accréditation des personnes, sensées à l'issue du cursus, être conformes à ses attentes (qui au demeurant restent floues et surtout variables selon les interlocuteurs). Cet effet pervers se vérifie d'ailleurs bientôt auprès du responsable de production qui se déclare « déçu » du peu d'initiative des opératrices de retour de formation.

Dans cette situation, on ne peut parler d'un processus de transmission des compétences. D'une part, il ne s'agit pas de compétences, puisque ni les situations, ni les capacités attendues ne sont définies et croisées. D'autre part, la transmission dont il s'agit est avant tout externe. Les formateurs ne reproduisent pas les situations de travail effectives ; ils ne peuvent donc solliciter les conditionneuses sur leurs connaissances d'action que lorsqu'ils mettent en œuvre des travaux pratiques. Ainsi, les incidents de production observés ne sont que des illustrations de la formation. Une modification de cette perspective de formation «prête à apprendre » vers la mise en œuvre de développement de compétences supposerait l'investigation des rôles et attentes des différents acteurs (DG, DRH, chefs d'atelier, collectifs de travail incluant les régleurs et des salariées expertes), puis un véritable travail de concrétisation opérationnelle. Faute d'une telle démarche, on a opté ici pour un jugement péjoratif sur les personnes qui se voient reprocher leur « incapacité » à assurer elles-mêmes le transfert attendu. Or ce transfert, compte tenu de l'organisation du travail et des modes de management observés, relèverait purement et simplement, sauf cas particulier, de la génération spontanée.

### *2.2.2. Le « banc école », ou comment « didactiser » la situation de travail*

L'entreprise a une spécialité : le béton précontraint destiné à la construction. La population salariée (200 personnes) est essentiellement ouvrière (à 60%) avec de faibles compétences à l'entrée. Cette population demeure vieillissante même si l'entreprise a procédé à des embauches de jeunes dans les dernières années. À ce contexte général se superpose des problèmes plus spécifiques sur certaines zones de l'usine. Le secteur « poutrelles » a ainsi connu de nombreuses évolutions techniques et organisationnelles ces 3 dernières années. Sur le plan technique, les investissements réalisés ont été importants au niveau des 3 halls de production de l'atelier avec la mise en place de nouvelles machines (vibrodistributrices) et des changements au niveau du processus de fabrication. Sur le plan organisationnel, de nombreux changements ont été impulsés par la direction du site (départ du directeur de production, réduction des équipes de 5 à 3 personnes avec un repositionnement des chefs d'équipe sur la dimension managériale, mise en place d'un projet Qualité sécurité...) dans un souci d'amélioration du niveau de polyvalence et des résultats qualitatifs des équipes de production. C'est dans cette période de mutations profondes que l'entreprise a sollicité un consultant externe pour organiser, au plus près du terrain, la transmission des savoir faire des plus anciens et favoriser le partage des compétences entre opérateurs. Pour la direction, le fait de cibler l'opération sur des compétences techniques spécifiques mises en œuvre par les équipes de production permettait d'impliquer les opérateurs au regard des projets déjà engagés et de valoriser les compétences de certains d'entre eux.

Plusieurs phases peuvent être identifiées dans le processus mis en place avec l'aide d'un consultant formateur sur l'un des ateliers de l'usine.

- Dans un premier temps, le diagnostic socio-économique réalisé en amont a permis de préciser les enjeux de l'entreprise, d'identifier ses besoins en compétences et de dégager les axes de travail prioritaires. À l'issue de cette phase, l'opération a consisté à repérer les grandes fonctions des encadrants et leurs compétences. Deux référentiels ont ainsi été élaborés (chefs d'équipe et contremaîtres). Le groupe de travail mis en place, a ensuite identifié les « compétences critiques » à transférer, compte tenu, d'une part, de leurs incidences sur la bonne marche du process, et d'autre part d'un niveau de partage relativement faible. Par la suite, plusieurs opérateurs ont été repérés par l'encadrement comme détenteurs de ce type de compétence et donc susceptibles d'être, eux aussi, en situation de transférant.
- Intervient alors le temps fort du dispositif, le « banc école » (le « banc » désigne le processus de production) qui consiste à affecter « transférants » et « transférés » sur un hall de production afin de réaliser un banc complet avec l'objectif de partager et d'échanger sur les façons de faire. Le « banc-école » se déroule en situation normale de production, mais l'objectif de productivité devient momentanément secondaire par rapport à l'objectif d'optimisation des échanges et des coopérations sur le travail. La situation de travail est ainsi « didactisée » au sens où l'on met en place tout au long du processus (avant, pendant et après le « banc -école ») des conditions qui permettent à l'activité de travail d'être formatrice.
- En aval du dispositif, l'organisation de séances de débriefing avec le consultant externe et l'encadrement favorise l'analyse et la réflexion sur les situations-problèmes rencontrées lors du banc école. Ces séances contribuent grandement à la consolidation du processus d'acquisition et de transmission des compétences.

La modélisation du dispositif n'a pu se faire qu'à l'issue d'un processus itératif avec de nombreux ajustements et la volonté des promoteurs du projet de réaliser un suivi - évaluation de l'expérimentation. À titre d'exemple, le diagnostic, point d'étape essentiel à la construction



du projet n'a sans doute pas été assez approfondi et partagé lors de la première expérimentation du dispositif. Toutes les compétences critiques identifiées préalablement n'ont pas pu être mobilisées dans le cadre du dispositif « banc-école ». Ainsi, alors qu'il était envisagé initialement de mettre en place une action au niveau des contremaîtres portant sur des compétences plus transversales, la mise en situation n'a pas eu lieu. L'incidence du type de compétences... plus facile lorsque l'on a affaire à des savoir-faire techniques (ex : Jauger la qualité du béton en sortie) qu'à des compétences comportementales (ex : gestion de crise), tout comme le statut des transférants et de sa position hiérarchique par rapport aux transférés nécessitent sans doute des aménagements du dispositif expérimenté.

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

### *2.2.3. « Le tutorat partagé » ou comment créer une dynamique apprenante*

Présente depuis 25 ans sur le marché très concurrentiel de la conception et de la fabrication d'instruments de mesure électronique, cette société a su étoffer sa gamme à travers la commercialisation de marques étrangères. Elle a également su diversifier son activité en s'orientant vers le marché du matériel pédagogique à destination du secteur de l'enseignement. Elle occupe aujourd'hui 75 salariés. Face à des difficultés d'intégration et de recrutement (méconnaissance ressentie du monde de l'entreprise par les jeunes embauchés et absence de formation locale pour certains métiers), l'entreprise a opté pour une politique de transmission et développement des compétences en situation de travail.

Ce dispositif de tutorat ouvert initialement aux contrats en alternance ou aux stagiaires, s'est élargi progressivement à l'intégration des entrants ainsi qu'aux changements de postes ou de fonctions. Les métiers de l'entreprise peuvent être regroupés en deux familles : commerciaux et administratifs. Les « tutorés » sont recrutés sur tout type de fonction et l'organisation est articulée autour de l'accueil des contrats en alternance. Leur présence est maintenant jugée indispensable dans la mesure où ils participent à des missions « réelles » dans le respect de leur objectif pédagogique et d'une prise d'autonomie professionnelle la plus rapide possible. Cet apport de jeunes en alternance nécessite d'étroites relations avec les organismes de formation. Ces relations sont gérées par le PDG et les tuteurs. Les tuteurs sont choisis par le PDG (lui-même tuteur) le plus souvent parmi les encadrants et sont pour moitié d'anciens tutorés. Cette désignation est une source de fierté, elle a le sens d'une reconnaissance de compétences professionnelles et pédagogiques. Les tuteurs partagent une vision commune de leur mission : apporter un « plus qualitatif » aux tutorés par de vraies missions, de bonnes relations de travail, une concordance entre les objectifs de production et les objectifs pédagogiques du tutoré avec comme point de validation l'obtention du diplôme. Les tutorés intègrent l'entreprise à l'issue d'un processus de recrutement (candidature, entretiens ...) car

ils seront amenés à s'inscrire dans un collectif de travail pour une durée plus ou moins longue. Il existe une réelle sélection afin de ne pas déséquilibrer le collectif, ni mettre le tuteur en situation d'échec. Les tutorés ne sont ensuite pas différenciés des salariés dans les organigrammes de l'entreprise. Transmission et construction des compétences s'opèrent en situation réelle de travail. La pratique vise l'autonomie du tuteur pour lequel le droit à l'erreur est reconnu. Dans cette perspective d'intégration par l'alternance, la transmission vise simultanément les attendus du diplôme (savoirs théoriques), les compétences professionnelles spécifiques à la mission en entreprise (procédures, conduite des installations, savoir-faire issu de l'expérience), mais aussi des connaissances ou compétences relatives à l'organisation du travail (organigramme...) et à la culture de l'entreprise (histoire, récits...).

Bien que le rôle du tuteur soit prépondérant, les compétences et « ficelles du métier » sont acquises par l'apport de l'ensemble des collègues. La fonction tutorale est ainsi « distribuée » dans ce qui s'apparente à une prise en charge du tuteur par le collectif de travail. Plusieurs types de ressources sont mobilisées : celles du tuteur et du collectif (compétences et disponibilité), celle du tuteur (compétences et engagement), celle de l'organisme de formation (implication et suivi). La relation tutorale a une durée déterminée et se reconstruit avec chaque nouveau tuteur. Cette relation est de type salarié à salarié plus que d'enseignant à apprenant.

Plusieurs conditions favorables au développement de la fonction tutorale ont pu être observées. Tout d'abord la possibilité pour le tuteur de gérer son temps et sa charge de travail. La charge de travail liée au tutorat étant considérée comme faisant partie de la fonction d'encadrant. Le temps consacré à cette fonction par le tuteur est légitime en interne car l'entreprise ambitionne d'être une entreprise « formatrice ». Il s'agit d'une volonté du dirigeant qui est maintenant partagée par tous. L'implication de l'ensemble des salariés et la qualité des conditions matérielles d'accueil sont importantes car elles renforcent pour le tuteur le sentiment d'être un acteur comme les autres. Enfin, la qualité des liens avec les organismes de formation apparaît comme primordiale, en particulier l'implication du « tuteur école », qui suit le jeune hors de l'entreprise. Les interactions entre le tuteur, le tuteur, l'entreprise et l'école vont conditionner à la fois l'acquisition de compétences théoriques et pratiques nécessaires à l'obtention du diplôme et une future intégration professionnelle. Les notions de « compétences pour transmettre » et de « compétences pour acquérir » évoquées dans le dernier chapitre de cet écrit, reprennent certains de ces éléments. Elles resituent la relation tutorale dans un système plus global ou, au-delà de la responsabilité du tuteur, l'engagement de chacun des acteurs concernés et la nature des relations qu'ils entretiennent entre eux sont tout aussi déterminants à la dynamique, mais aussi à l'efficacité d'un dispositif de tutorat dans un processus d'intégration – transmission des compétences.

Cette entreprise a résolument posé la transmission des compétences comme l'une des finalités de l'organisation du travail, elle a ainsi lancé une dynamique collective pour au moins deux raisons. Tout d'abord, transmettre nécessite de maîtriser son sujet, et le recul réflexif sur son propre savoir et sa propre expérience qu'impose l'acte pédagogique est, en soi, un important vecteur de consolidation des compétences. Par ailleurs, si l'on pose que le désir et le savoir faire de médiation sont à la base de l'acte pédagogique, alors on peut s'attendre à ce que la fluidité de circulation des connaissances dans une organisation soit proportionnelle à la densité de « médiateurs » présents. En d'autres termes, la posture de médiateur est susceptible de devenir une valeur collective partagée, bénéfique autant pour l'entreprise que pour les salariés.

### 3- Analyse et enseignements

#### 3-1. Enjeux et genèse des dispositifs de professionnalisation

Pour une entreprise, la mise en place d'un dispositif de professionnalisation vise à répondre, si l'on se réfère aux trois types d'actions d'un plan de formation décrites par la loi de 2004, à des enjeux *d'adaptation au poste de travail* (type 1), *d'évolution des emplois et au maintien dans l'emploi* (type 2) et de *développement des compétences des salariés* (type 3). Dans le cadre notre étude sur les processus d'acquisition et de transmission des compétences, nous avons proposé une autre typologie plus en phase avec les problématiques ou défis auxquels sont confrontées les entreprises à court, moyen ou long terme.

Quatre types d'enjeux ont ainsi été repérés :

- **Des enjeux d'intégration** de nouveaux salariés. Confronté à des besoins de recrutement (développement de l'entreprise, surcroît d'activités, renouvellement de la population..), quel que soit le statut des nouveaux arrivants, il s'agit de les préparer à s'adapter aux exigences des situations professionnelles qu'ils auront à exercer, à acquérir les connaissances relatives aux matériels et procédures qu'ils auront à maîtriser et plus globalement à l'organisation et à la culture de l'entreprise.
- **Des enjeux d'adaptation** : Confronté à des évolutions technologiques et/ou organisationnelles, l'entreprise cherche à adapter les compétences de ses salariés. Il s'agit de renouveler le niveau et les contenus des compétences pour faire face à des changements qu'ils soient anticipés ou non.
- **Des enjeux de mobilité ou de parcours** : l'entreprise cherche à accompagner les parcours professionnels en préparant le ou les salariés aux exigences de leurs nouvelles fonctions. Il s'agit de favoriser et d'accompagner les mobilités, en distinguant d'une part les mobilités « internes » (aux bornes de l'entreprise), des mobilités externes, d'autre part les mobilités « verticales » (promotion) des mobilités horizontales (changement de métier).
- **Des enjeux de transfert et de coopération intergénérationnelle** : Confronté à des évolutions démographiques, l'entreprise cherche à maintenir au sein de son organisation des compétences clefs détenues par les salariés proche de la retraite. Il s'agit de transmettre des compétences pas ou peu formalisés, détenues par les plus « expérimentés », d'assurer les coopérations intergénérationnelles et le renouvellement des compétences.

La perception de ces enjeux et des risques économiques ou sociaux associés apparaît comme un préalable à la conception d'un dispositif de professionnalisation. Ce travail en amont permet d'anticiper des difficultés trop souvent mésestimées et de procéder, si nécessaire, à un « déminage » (voir le cas des techniciennes de ligne). Ainsi, l'identification des grandes étapes qui concourent à la mise en place d'un projet de transmission des compétences met en évidence l'importance de passer par un **diagnostic amont** et le **rôle déterminant d'un tiers externe** (acteur relais, formateur-consultant), en particulier dans les TPE/PME. Au demeurant, même si les dispositifs observés renvoient à des objectifs et à des enjeux spécifiques, la genèse semble cependant être toujours la même.

On pourrait résumer ainsi les éléments caractéristiques de la genèse des dispositifs :

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

cohérence avec les finalités dégagées. A ce stade, un sentiment « **d'urgence d'apprendre** » s'impose aux décideurs de l'entreprise.

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

Enfin, même si cela peut apparaître comme une évidence, l'intention affichée en amont par le dirigeant de l'entreprise et sa mobilisation dans le processus s'avèrent déterminantes.

### **3-2. les dispositifs rencontrés**

Les dispositifs et modalités mis en place dans les 10 entreprises investiguées peuvent être catégorisés au regard du lien qu'ils entretiennent avec le travail (qu'il soit prescrit ou réel) et du degré de spécificité de l'ingénierie de formation (ou de professionnalisation).

Trois grands types de dispositifs ont ainsi été rencontrés :

- Des dispositifs « **génériques** », en phase avec la problématique de l'entreprise, amenés par un prestataire externe. Leur pertinence et leur efficacité dépendent alors de la qualité du **redimensionnement** de ces éléments génériques à la singularité de chaque situation. (cas des techniciennes de ligne)
- Des dispositifs « **spécifiques** », conçus spécialement pour l'entreprise avec ou sans intervention d'un prestataire externe (cas du banc école).
- Des dispositifs « **hybrides** », mixant le générique et le spécifique (cas du tutorat partagé).

En ce qui concerne les liens entretenus avec le travail, nombreuses sont les pratiques de formation qui s'annoncent connectées aux situations de travail. Il nous semble toutefois que cette expression revêt des réalités très diverses qu'il est important de distinguer de façon à en faire apparaître les enjeux. En effet, sans que les acteurs en soient forcément avertis, ces pratiques mettent en œuvre explicitement une conception non partagée du travail, de son organisation, de son évolution. Le risque est alors de bâtir une réponse-formation sur des référents peu pertinents. Ajoutons en outre que cette approche du travail a toute chance d'être influencée par les pratiques et les démarches pédagogiques mises en œuvre par les formateurs. Sur ce point, les pratiques de tutorat renvoient à des logiques d'actions et à des modalités qui peuvent varier énormément en fonction de leur niveau de spécificité et d'ancrage sur le travail, mais aussi des règles du jeu et des exigences organisationnelles spécifiques à chaque entreprise. Il apparaît donc que le tutorat n'est pas tant un dispositif de transmission univoque qu'**une matrice pour penser et agir des dispositifs variés** en fonction des situations singulières des organisations.

La typologie ci-dessous permet de situer les différentes modalités observées. On distinguera ainsi :

- **Des dispositifs de formation construits à partir des situations de travail :**

Les situations de travail sont utilisées "à des fins de conception de la formation". À partir de matériaux récoltés, le formateur construit des outils de formation. Si l'écart entre le contenu de la formation et les situations de travail est grand, l'évolution des compétences ne sera pas effective comme on a pu le constater avec le cas des techniciennes de ligne.

**- Des dispositifs de formation en situations de travail :**

Les situations de travail sont utilisées “ comme outils directement formatifs à des fins d'accroissement du professionnalisme de collectifs de travail ”. Par rapport à la catégorie précédente, la référence au travail est beaucoup plus étroite : elle se continuera tout au long de la formation puisque c'est le travail qui est questionné en permanence comme objet d'apprentissage. La situation du « banc école » exposé précédemment appartient à cette catégorie.

**- Des dispositifs de formation intégrés dans l'organisation du travail :**

L'organisation du travail offre des opportunités d'apprentissage compte tenu des modes de management, du contenu de l'activité et des coopérations entre les salariés. Si le modèle de l'organisation apprenante correspond le mieux à cette catégorie, nous avons pu observer des dispositifs de professionnalisation qui s'inscrivent dans cette logique, sans que cela soit nécessairement perçu comme tel par les acteurs concernés. Le cas du tutorat partagé présenté précédemment renvoie à cette dynamique.

### ***3-3. L'objet de la transmission***

S'intéresser aux processus de professionnalisation, c'est appréhender un champ de questionnement très large autour des **dynamiques d'apprentissages** et de **construction des compétences**. C'est aussi s'interroger sur l'objet de la transmission et les acquis de l'expérience. L'identification des compétences à transmettre apparaît comme un préalable indispensable à tous processus de transmission des compétences. Pour autant il n'est pas obligatoirement nécessaire d'élaborer des référentiels complexes : parfois le simple fait de repérer les « compétences critiques » suffit à les désigner comme de véritables enjeux que les acteurs sauront traiter ensuite entre eux. De ce point de vue, l'exemple du banc école est intéressant. Ce travail d'identification a été réalisé collectivement en croisant le regard des différents acteurs (encadrement, salariés, fonctions connexes), il en sort un document très simple et facile d'accès.

**Il apparaît que le travail est un « opérateur » majeur de la transmission - acquisition des compétences.** En effet, soit il est considéré comme le cadre le plus propice à ces processus, soit il est défini comme le cadre de développement de ces processus en complément d'une autre modalité (cours, stages, fiches, information via intranet...). De ce point de vue, nous retiendrons trois caractéristiques de l'objet et des situations de transmission :

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

Les **contextes de transmission** méritent d'être organisés, en production, mais dans un espace/ temps spécifique, distinct des situations de travail ordinaires, permettant la suspension de certaines exigences (qualité, erreurs, ...), les agencements ponctuels, la polarisation sur une activité particulière et les médiations qui accompagnent la transmission.

### ***3-4 Des compétences pour transmettre mais aussi pour acquérir***

Même si la forte variété des contextes est susceptible de nuancer de façon parfois très importante ces nécessités, il reste que transmettre, comme acquérir ne sont pas des processus

spontanés. Ils impliquent des pré-requis, des compétences spécifiques, qui s'observent d'ailleurs d'autant mieux s'ils sont absents !

Que l'on se situe au niveau de l'acteur, singulier ou pluriel, chargé d'assurer la transmission et/ ou de créer les conditions propices à la construction des compétences (« le transmetteur »), ou au niveau de celui, que l'on qualifie généralement « d'apprenant », les enjeux de légitimité sont essentiels à la réussite du processus. L'apprenant doit reconnaître la légitimité à transmettre du transmetteur et inversement. Cette légitimité renvoie à la fois aux statuts des personnes, à leurs expériences, leurs compétences techniques et pédagogiques, mais aussi à la qualité des relations qu'elles entretiennent entre elles et de l'existence d'intérêts partagés à collaborer dans le cadre du dispositif de professionnalisation qui les concerne. La capacité du transmetteur (tuteur, formateur, pairs...) à prendre en compte le problème rencontré par l'apprenant en situation réelle de travail, la « traduction » de ce problème en besoin de ressources, vont renforcer la légitimité à transmettre.

En ce qui concerne les compétences pour transmettre, on relève ainsi, a minima :

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

En elles-mêmes ces affirmations sont très ordinaires, sinon à entretenir un rapport étroit avec ce qui concerne les « compétences pour acquérir », lesquelles impliquent :

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

On voit dans ces diverses dimensions, qui nous semblent constituer autant un résultat d'étude qu'une grille de diagnostic pour d'autres dispositifs, se dessiner la complexité du cahier des charges opérationnel d'un dispositif de transmission-acquisition des compétences.

### ***3-5. Une pluralité d'acteurs à mobiliser***

On aura compris qu'une condition centrale, régulièrement mésestimée, est la mobilisation d'une pluralité d'acteurs internes et externes dans le processus. Les **acteurs internes décisionnaires** de l'entreprise (direction, responsable RH et encadrement supérieur) et les salariés de l'entreprise cibles du **transfert** d'une part. Et d'autre part les **transférants**, tuteurs, **opérateurs techniques** ou personnes ressources (formateur externe, dirigeant, encadrement de proximité) identifiés comme personnes volontaires, maîtrisant la ou les compétences à transmettre, mais aussi des compétences pour transmettre. Tous sont susceptibles d'être mobilisés dans la conception et/ou l'animation des dispositifs. Par

ailleurs, l'appui externe des **opérateurs financiers** (pouvoirs publics ou OPCA<sup>7</sup>) favorise souvent le passage de l'intention à la réalisation du projet, même s'ils peuvent parfois en surdéterminer le contenu ou les modalités en fonction de leurs propres priorités.

Enfin, le **collectif de travail** joue un rôle prépondérant dans le processus. Les règles de métiers, les valeurs collectives partagées sont parfois des dimensions décisives de la réussite d'un projet. Par ailleurs, le collectif produit lui-même de la reconnaissance... ou de l'exclusion, et le lien de l'individu au collectif est principalement marqué par un enjeu d'intégration, bien différent au sein d'une équipe d'ouvriers du bâtiment ou d'employés de banque. Dans les deux cas toutefois, un projet de formation contradictoire avec les valeurs et les règles de métier du collectif, voit ses chances de réussite réduites. Un rapide exemple illustre cette situation : tel conducteur de ligne automatisée se voit proposer l'accès à une formation qui correspond à ses attentes ... et le refuse. Motif : la direction s'est engagée à reconnaître les compétences de conducteur de ses deux collègues, sans concrétiser cet engagement. Il travaille avec eux tous les jours et dans ces conditions, il n'imagine pas de « passer avant eux » et surtout : « comment leur dire bonjour, après ? ».

### ***3-6 . La ratification des processus***

Plusieurs actions contribuent à la **ratification des processus comme élément de professionnalisation** (l'évaluation, telle qu'elle est modélisée par l'ingénierie de formation n'est qu'une forme de cette intervention). On définit la ratification comme l'intervention (qui est toujours manifeste) par laquelle des représentants habilités du dispositif et/ou de l'entreprise, considèrent les activités de ceux qui ont été désignés comme « apprenants » et s'engagent sur les points suivants :

- Valider les savoirs c'est-à-dire confirmer que ce qui a été reçu correspond à l'intention du dispositif ;
- Confirmer que ce qui est manifesté individuellement correspond à ce qui était défini comme but du dispositif ;
- Attester d'une valeur organisationnelle de la transformation de soi que la personne rend manifeste après son « passage » dans le dispositif

Ainsi, au final même si les effets produits sont par définition difficiles à appréhender, on note dans bon nombre de cas des évolutions à trois niveaux :

- Dans le développement des compétences des populations cibles mais aussi des transférants
- Dans les pratiques de management et d'organisation du travail
- Dans les pratiques de formation et de GRH

Et il se trouve que, plus que sur ses contenus, c'est finalement sur ses résultats, voire sur ses effets que sera ratifié le dispositif.

---

<sup>7</sup> Organismes Paritaires Collecteurs Agréés

## **En forme de conclusion pour le développement d'une ingénierie de professionnalisation**

Les éléments rapportés ici nous semblent interroger les pratiques d'ingénierie de formation et son glissement, amorcé depuis la fin des années 90 (Leboterf 1998), vers « l'ingénierie de professionnalisation ». Cette tendance, renforcée par les partenaires sociaux et le législateur avec la mise en place de la loi sur la formation professionnelle de mai 2004 et les débats actuels sur la gestion des âges interpellent, de fait, les compétences à développer dans ce domaine.

Cette meilleure prise en compte de la formation par et dans le travail correspond bien à l'évolution des besoins en compétences et des modalités de réponse à apporter. Pour autant de nombreux travaux, issus d'autres univers de la gestion, et dont cette étude participe, attirent notre attention sur la complexité des conditions à réunir pour réussir le développement effectif de la compétence en situation de travail. Cette complexité, sur laquelle chacun est convenu de faire l'impasse dans des périodes de faibles enjeux productifs, s'avère au contraire essentielle à traiter au regard des enjeux actuels d'intégration, de maintien dans l'emploi, de transmission de savoir-faire.... Elle réside tout d'abord dans les modalités d'identification des compétences à transmettre, étant entendu qu'il n'est probablement pas nécessaire d'élaborer des référentiels sophistiqués mais de repérer les « compétences critiques » devant faire l'objet d'une attention toute particulière. Mais cette complexité réside également dans l'aménagement d'un cadre et le nécessaire redimensionnement du dispositif aux particularités de l'entreprise, tant en terme d'orientation de l'action ou d'assistance, que de système de reconnaissance des acteurs concernés, ainsi que des résultats obtenus. Elle réside enfin dans la mise en place de médiations, dans une logique d'accompagnement, qui touchent autant des ruptures de trajectoire à venir pour les anciens, que le besoin d'évoluer et le déficit de compétence postulé pour les nouveaux.

Le développement d'une ingénierie de professionnalisation intégrant cette complexité et l'ensemble des points d'attention recensés ici relève d'une responsabilité partagée entre les différents acteurs internes et externes concernés. Direction d'entreprise, managers, professionnels de la formation, qu'ils soient internes à l'entreprise (responsable « ressources humaines », responsable de formation...) ou prestataires externes (organismes de formation, OPCA...) ont besoin d'être sensibilisés et accompagnés dans ce sens. Plus que jamais, la fonction formation doit être désenclavé, faute de quoi elle sera de plus en plus confrontée à des missions impossibles.



## Bibliographie

Argyris C. ; Moingeon B. ; Ramanantsoa B. 2003. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, éditions Dunod.

Barbier, J.M. ; Berton, F. ; Boru, J.J. 1996 ; *Situations de travail et formation*, Paris. L'Harmattan. Collection Action et savoir.

Beaujolin F. 2001. *Vers une organisation apprenante*, Editions Liaisons. Collection Entreprise & Carrières.

Bouclet, M.(sous la direction de). 2001. *Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement*. Lyon. Éditions de l'Anact, collection Point de repère.

Carré, P. ; Charbonnier, O. 2003. *Les apprentissages professionnels informels*, Editions l'Harmattan, Collection Savoir et formation.

Conjard, P. ; Devin, B. 07/2004. *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*, Editions de l'Anact, collection Etudes et documents.

Cukierman, S. ; De Manteuil, M. ; Parlier, M. 1996. *Apprentissages formels et informels dans les organisations*", Lyon. Edition de l'Anact, collection dossier documentaire.

Darvogne, C. ; Noye, D. 2000 *Organiser le travail pour qu'il soit formateur, Quels dispositifs mettre en oeuvre ?* Editions Insep.

Du Roy, O. ; Lemay, J. ; Paulino, C. 2003 ; « Expériences d'entreprises et enseignements » dans *La gestion par les compétences*. , Editions de l'Anact. Collection Outils et méthodes.

Le Boterf, G. 2004. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Édition d'Organisation.

Masson, A. ; Parlier, M. 2004 ; *Les démarches compétence*. , Editions de l'Anact.

Thomas, D. ; Bouclet M. 1999. *L'organisation du travail et la formation*, Editions Liaisons, Editions de l'Anact, Collection Agir sur.

Wittorski, R. 1997 *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Editions l'Harmattan, Collection Action & savoir.

Zarifian, P. 2003. *A quoi sert le travail ?*, La Dispute. Collection Comptoir de la politique.

## Articles

Astier, P. 06/1999. « *Activité et situation dans le récit d'expérience* ». Education Permanente n° 139, pp. 87-97.

- Beaujolin F. 1999 *Former en transformant, transformer en formant*. Education Permanente n° 140, pp. 83-93.
- Beaujolin F. 2005. *Fidéliser les seniors et développer les savoirs* . Performance n°20, pp. ?.
- Bouclet, M. ; Huguet, P. 12/1999. *Agir simultanément sur les compétences et l'organisation du travail : un nouveau défi pour la formation*. Education Permanente n° 141.
- Boussard, V. ; Maugéri, S. (2003) (sous la direction de). *Du politique dans les organisations. Sociologie des dispositifs de gestion*. Paris, L'Harmattan.
- Cavestro, W. ; Colin T. ; Grasser, B. *Compétences des salariés et compétence de la firme : une approche par l'apprentissage organisationnel*, pp. 75-92.
- Conjard, P. ; Devin, B. 08/2003. « *Développement des compétences, de la formation à l'organisation* », Travail et changement n° 290, pp. 7-18.
- Devin, B. et al. (1998). « *De la formation à la "trans-formation"* ». Travail et changement n° 237, pp. 9-16.
- Koch, P. (1999) *Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes*. Education Permanente n° 140, pp. 61-81.
- Maugeri, S. (2002). (dir.), *Dispositifs de gestion : les nouveaux rouages du pouvoir dans les organisations*. Paris, L'Harmattan.
- Mayen, P. et al. (2005). *Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante*. In *Education Permanente*, n°165, 139-160.
- Olry P. et Astier, P. (2005). Dir. *Analyse du travail et formation*. *Education Permanente* n°165, éditorial.
- Olry, P. (1998). *Intégrer la formation, une démarche pour gérer les compétences ?*. Actualité de la formation permanente n° 153, pp. 64-70.
- Parlier, M. (2000). « *Apprendre dans les organisations* ». Personnel n°410, pp. 72-78.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. *Revue Française de Pédagogie*. N°138, Paris INRP, 9-17.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, Armand Colin U.
- Rogalski, J. ; Samurçay, R. (1995). in *Education Permanente* n°111, *Approches didactiques en formation des adultes*.
- Sonntag, M. (2002). *Le schéma d'action, outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles*. *Revue Française de pédagogie*, n°138, 29-38.
- Vergnaud, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation*. *Psychologie Française* n°30, p 248-252.

Vidal-Gomel, C. ; Rogalski, J. (2006). Concepts pragmatiques : quelques questions. Communication à la journée d'étude *Apprendre, se former et agir*. Université de Nantes, CREN .