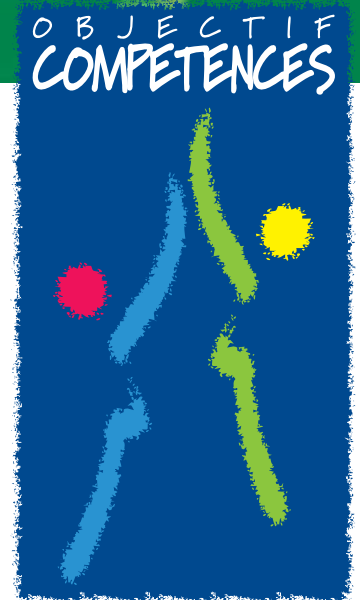


8 8

Acquisition
et transmission
des **compétences**



Acquisition
et transmission
des **compétences**



UNE DEMARCHE EN MOUVEMENT

«L'entreprise doit se sentir responsable des compétences professionnelles développées en son sein. Cela ne peut se faire sans un vrai dialogue social, dialogue d'autant plus réalisable qu'une vraie convergence d'intérêt existe entre le chef d'entreprise et ses salariés.»

Ces mots, prononcés par Bruno Lacroix à l'issue des Journées internationales de la Formation, clôturaient un moment fondateur en nous investissant d'une tâche considérable.

Un moment fondateur, car les réflexions et les propositions formulées à Deauville ont contribué à une véritable prise de conscience : face aux défis économiques et sociaux du xx^e siècle, il nous faut rompre définitivement avec le taylorisme en installant le management des compétences au cœur de l'entreprise.

Une tâche considérable, car la mise en œuvre d'un tel programme exige de réviser à peu près tout ce que nous croyons savoir sur la formation, l'organisation du travail et le management.

Depuis cinq ans, le MEDEF accompagne les entreprises dans cette dynamique de transformation à travers un ensemble d'initiatives :

- signature par les partenaires sociaux européens d'un «Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie»,*
- mise en place d'un réseau de cabinets conseil, partenaires du MEDEF,*
- création d'Observatoires des bonnes pratiques d'entreprises aux niveaux régional, national et international,*
- expérimentation d'un dispositif de qualification avec six branches professionnelles.*

Les présents cahiers, initiés et rédigés sous la coordination du MEDEF, analysent cette démarche en mouvement. Nourris d'expériences d'entreprises, ils proposent neuf clés d'entrée dans la logique compétences. Les entreprises et leurs partenaires y trouveront autant de points d'appui pour se projeter dans l'avenir, en misant sur leur capacité commune à développer, en co-responsabilité, la performance de l'entreprise et le professionnalisme de leurs salariés.

RÉSUMÉ	5
CONCEPTS, DÉFINITIONS ET PROBLÉMATIQUE	6
1. LE CONTEXTE DU CAHIER	6
2. LES CONCEPTS DE DÉPART	10
3. ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES	17
4. TRANSMETTRE DES COMPÉTENCES	26
5. LES ACTEURS DE LA TRANSMISSION	34
EXPÉRIMENTATIONS ET TÉMOIGNAGES	40
CINQ MONOGRAPHIES D'ENTREPRISES :	40
1. SILOGIC	41
2. ADECCO	45
3. PLASTIVAL	52
4. HERVÉ THERMIQUE	54
5. BÂTIMENT ASSOCIÉ	56
CONFRONTATIONS THÉORIE/TERRAIN	58
1. DONNER DU TEMPS	58
2. REPENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL	60
3. CONSIDÉRER QUE TOUT LE MONDE EST CONCERNÉ	61
4. FORMER À LA TRANSMISSION ?	62
5. RECONNAÎTRE ET VALORISER	64
6. VALIDER	65
7. FAIRE DE LA PLACE AUX JEUNES	66
8. EXPLICITER LES VALEURS	67
9. CRÉER UN ÉTAT D'ESPRIT AVANT D'UTILISER DES OUTILS	68

Reconnaître la compétence et son impact dans l'entreprise modifie en profondeur le regard porté sur le management -tout comme le regard qu'en retour, les managers portent sur l'entreprise. De ce changement de point de vue découle toute une série de questions, portant notamment sur l'acquisition et la transmission des compétences. Comme le formulait un précédent document du MEDEF, « il s'agit moins de « former » que de créer les conditions d'une innovation et d'un retour d'expérience, conditions propres au développement des compétences ».

Ce cahier apporte un éclairage sur les obstacles et les moyens à mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, le développement des compétences des individus et les transferts intergénérationnels des savoirs.

Trois dimensions principales sont à prendre en compte pour proposer une autre manière d'apprendre dans l'entreprise :

- l'impact de l'environnement, de l'organisation du travail,
- le rôle du collectif de travail,
- le facteur « temps » : à la fois « tout au long de la vie » et entre générations, mais aussi le temps du retour d'expérience, du sens et de la réflexion collective.

Le cahier traite ces thèmes transversaux au travers d'une approche construite en trois parties :

- le premier chapitre, « Concepts, définitions et problématique », fait le point des réflexions sur le sujet et des questions qu'elles soulèvent ;
- le deuxième chapitre propose 5 témoignages d'entreprises françaises illustrant par l'expérience les problématiques de transmission de compétences ;
- enfin, à l'issue de ce parcours, le cahier débouche sur neuf questions clés, ouvrant autant de pistes pour la réflexion que pour l'action concrète.

CONCEPTS, DÉFINITIONS ET PROBLÉMATIQUE

1. Le contexte du cahier

1.1. Le périmètre de la question

L'ambition des journées de novembre 2002 est de présenter les avancées qui ont été menées sur le thème des compétences depuis Deauville 10 (1998) mais aussi d'ouvrir des pistes d'action et de réflexion pour l'avenir. Cette démarche est intimement nourrie d'expériences d'entreprises et a pour premier objectif à la fois de mieux connaître, comprendre et diffuser ce qui s'est fait à la fois en France et en Europe. Le second objectif est de prendre du recul devant cette masse d'information pour pouvoir proposer et construire des propositions qui aideront à la fois les entreprises et les hommes à mieux gérer leurs compétences.

Il peut sembler difficile d'isoler la question de l'acquisition et de la transmission des compétences. En effet, s'interroger sur ces thèmes revient à traiter à la fois de la nature de la compétence, de ses caractéristiques mais aussi des processus qui font qu'un individu s'en empare. La manière dont l'individu se mettra en situation d'attente active par rapport à cette appropriation est déjà en soi un facteur clé dans ce processus. C'est pourquoi le cahier 7 (« le rôle du salarié dans la gestion de ses compétences ») aura certainement des thèmes de réflexions utiles pour ce cahier. Par ailleurs, s'il est un point de vue aujourd'hui partagé, c'est bien l'idée que cette appropriation ne peut être le seul fait du salarié. L'importance du contexte et de tout ce que l'entreprise peut proposer joue nécessairement un rôle clé dans l'efficacité de la transmission. De ce point de vue, les cahiers 3 (« Reconnaissance et compétences ») et 4 (« Organisations du travail et gestion par les compétences ») traiteront eux aussi des problématiques proches de celles qui nous concernent. Enfin, on regardera avec profit le cahier 6 (« Compétences, management et nouvelles missions de l'encadrement ») puisque la transmission se

S'interroger sur la question de l'acquisition et de la transmission des compétences revient à traiter à la fois de la nature de la compétence, de ses caractéristiques et des processus qui font qu'un individu s'en empare.

révèle être une de ces « nouvelles missions » donnée à l'encadrement et que la question des tuteurs ou de l'organisation des processus d'acquisition sera sans doute examinée dans le cahier 6 et dans celui-ci.

En ce qui concerne le périmètre de ce cahier, précisons enfin qu'il est particulièrement large d'un point de vue géographique. En effet, nous possédons aujourd'hui de nombreuses monographies venant de la France bien sûr mais également des pays européens. La prise en compte de divers secteurs professionnels a été le plus possible élargie.

Voici quelques exemples de monographies européennes qui ont nourri ce travail :

- Industrie électronique (Danemark)
- Grande distribution (Italie)
- Institution financière (Espagne)
- Aéronautique (Grande Bretagne)
- Banque (Scotland, Danemark).
- Immobilier (Grande Bretagne)
- Génie civil, construction (Danemark)
- Collectivité locale (Grande Bretagne)
- Biens d'équipement (Finlande)
- Poste (Finlande)
- Recherche agro-alimentaire (Italie)
- Hôtellerie (Danemark)

En ce qui concerne la France, nous avons travaillé avec les monographies de :

- Bourgogne-Franche Comté
- Plasturgie
- Médico-social
- Chimie
- Alimentaire
- Produits biologiques
- Opérateur téléphonique
- Organisme paritaire.

Par ailleurs un groupe de travail du MEDEF Franche Comté a réuni des entreprises issues des secteurs suivants :

- Nettoyage
- Éducation nationale + CFA
- Agro-alimentaire
- Conseil

Rappelons enfin que la Fédération Française du Bâtiment est particulièrement impliquée dans le comité de pilotage au travers de son président, de son rapporteur et de son rapporteur associé. Ce secteur ne manquera donc pas d'alimenter les réflexions et les retours d'expériences.

1.2. Ce que disait Deauville

À la relecture, les travaux de Deauville portaient peu sur la question de l'acquisition et de la transmission des compétences.

Les priorités de l'époque étaient sans doute liées à la définition et à la reconnaissance de la compétence. Les objectifs premiers consistaient à la distinguer de ce qu'elle n'était pas et à ouvrir la voie à une autre manière de concevoir la gestion des hommes dans l'entreprise. Ce qu'il fallait faire comprendre ce sont surtout les impacts de sa prise en compte, le fait qu'en parlant de compétence, on changeait profondément le regard porté sur le management. De ce changement de point de vue, découleraient d'autres questions, plus méthodologiques ou plus pointues comme celle de l'acquisition des compétences. Un thème que l'on pourrait considérer comme proche du nôtre et qui pour sa part semble avoir été fréquemment présent dans les ateliers, concerne les liens avec l'Éducation nationale et les démarches « classiques » de formation. Il faut sans doute comprendre cette insistance comme un moyen d'atteindre l'objectif de définition qui a traversé Deauville.

À titre d'illustration, nous rappelons ci-dessous des « extraits » de termes résumant le travail de deux commissions qui auraient pu être relativement proches de notre cahier 8. À la lecture de ces intitulés, on mesure bien le chemin parcouru mais aussi le fait que les « grandes questions » étaient déjà posées : évolutions des qualifications, VAE, TIC, rôle de l'entreprise...

1.3. Objectifs de ce cahier

Pour bien situer l'objectif de ce cahier, il convient de rappeler la commande du MEDEF.

Parler de compétences, c'est changer profondément le regard porté sur le management.

« On considère plus la formation comme une acquisition de connaissances que comme la transmission d'expériences, plus comme un enseignement que comme un apprentissage. Le développement de compétences met l'accent sur une **dynamique autonome des individus en rapport à un environnement** humain et technique. Il s'agit moins de « former » que de créer **les conditions d'une innovation et d'un retour d'expérience**, conditions propres au développement des compétences.

Les voies d'acquisition sont élargies par une organisation du travail plus ouverte et plus axée sur la résolution de problèmes, et sur une plus large **place à la réflexion collective**. De même l'**explicitation collective** des compétences, leur reconnaissance ainsi que la motivation des salariés permettent l'acquisition et la circulation des savoirs.

Le groupe de travail aura à situer les nouvelles possibilités et responsabilités des organisations et des outils en la matière. Il aura à éclairer les obstacles et les moyens à mettre en œuvre pour faciliter **l'apprentissage tout au long de la vie**, le développement des compétences des individus et le **transfert intergénérationnel des savoirs**. »

Nous avons souligné les mots clés de ce texte. Si certaines notions comme la dynamique autonome des individus sont devenues des « classiques de la compétence », d'autres termes sont à souligner en ce sens qu'ils orientent la réflexion du cahier. En effet, ce court texte donne une place prépondérante à plusieurs dimensions :

- les conditions, l'environnement, l'organisation du travail,
- le collectif,
- le temps : à la fois « tout au long de la vie » et entre générations, mais aussi le temps du retour d'expérience, de l'explicitation, de la réflexion collective.

Trois axes transversaux pour proposer une autre manière d'apprendre dans l'entreprise.

Ces points nous semblent effectivement structurants et indispensables à prendre en compte lors de notre réflexion. Ce sont sans doute les trois axes transversaux qui permettent de proposer une autre manière d'apprendre dans l'entreprise. C'est la raison pour laquelle nous voulions dès le départ insister sur leur présence dès la « commande » faite par le MEDEF.

Ce cahier sera construit en trois parties :

- Cette présente partie A « **Concepts, définitions et problématique** », faisant le point sur les différentes questions et positions autour du sujet.
- Une partie B « **Expérimentations et témoignages d'entreprises** » reposant sur quelques expériences d'entreprises françaises portant spécifiquement sur le sujet.
- Une partie C « **Confrontations théorie/terrain** ».

2. Les concepts de départ

Si les thèmes de la transmission et de l'acquisition des compétences se posent de manière nouvelle dans le cadre des compétences, c'est parce que celles-ci ont des caractéristiques qui les distinguent des savoirs académiques ou professionnels. En effet, l'acquisition des savoirs est un thème aussi ancien que la philosophie mais également largement traité par la pédagogie. L'éducation des enfants a suscité de très nombreux travaux en la matière. En revanche, la manière dont s'acquièrent des capacités mobilisables dans l'action et dans l'action professionnelle en particulier, reste un sujet beaucoup moins bien maîtrisé. D'abord parce que pendant longtemps il était considéré comme moins noble que le précédent. Ensuite parce que la réponse toute faite était l'expérience : on apprend à faire en faisant !

Aujourd'hui avec l'importance accordée aux compétences, avec la reconnaissance du rôle qu'elles jouent dans la performance globale des entreprises, il devient réellement essentiel de mieux comprendre les mécanismes de « fabrication » des compétences.

Pour traiter ce sujet, il convient tout d'abord de se mettre bien d'accord sur ce qui fait la spécificité des compétences. En effet, c'est à partir des caractéristiques propres aux compétences que l'on pourra approfondir la question de leur développement. Rappelons, de manière synthétique

Avec la reconnaissance du rôle qu'elles jouent dans la performance globale des entreprises, il devient essentiel de comprendre les mécanismes de « fabrication » des compétences.

et au-delà des débats théoriques qui continuent d'agiter les experts, qu'un certain consensus sur les compétences s'est construit autour de cinq idées :

- la compétence est centrée sur l'individu et non sur le poste ou sur l'organisation ;
- elle est toujours liée à l'action, donc à la mise en œuvre, à l'activité réelle ;
- du même coup, elle est fortement contextualisée : être compétent dans un univers professionnel A ne garantit pas mécaniquement la compétence dans un univers B ;
- elle relève de différents niveaux voire de différents éléments de nature différente : « ressources », « habiletés » ou « capacités » mais aussi niveau cognitif ou comportemental ;
- la compétence est toujours une combinatoire : elle ne peut se réduire à un élément isolable comme peut l'être une connaissance ou même un geste.

On retrouvera ces points dans la définition qui est donnée à la suite de Deauville par le MEDEF.

Nous abordons ci-dessous un certain nombre de questions directement liées à ces caractéristiques de la compétence.

2.1. La compétence est centrée sur l'individu et non sur le poste ou sur l'organisation.

À qui « appartient » la compétence ? Le poids donné à l'individu ou à l'entreprise reste discuté.

La question de la « propriété » de la compétence va donc se poser. De manière caricaturale, on peut considérer que :

- pour les uns, c'est l'individu qui est dépositaire et donc responsable de la compétence, c'est lui qui ayant acquis celle-là, peut la conserver et la faire évoluer au gré de son expérience ;
- pour d'autres, dont le MEDEF, la compétence « appartient » à l'entreprise puisque c'est là que la compétence prend naissance, se développe, devient réalité. Charge alors à l'entreprise de donner les conditions de son développement et de sa conservation.

Bien entendu, personne n'adopte aujourd'hui des positions aussi tranchées et de tous côtés on reconnaît une appartenance partagée. Néanmoins, le poids donné à l'individu ou à l'entreprise reste discuté.

2.2. La compétence est toujours liée à l'action, donc à la mise en œuvre, à l'activité réelle

Cette définition en amène une autre beaucoup plus complexe : qu'est-ce que l'activité ? Comment l'appréhender ? Comment la décrire ? En effet, parler d'action suppose d'être capable d'en saisir toutes les composantes. La tentation consiste à réduire l'activité de deux manières : soit on l'assimile à un geste/à une procédure - au sens large - et du coup la compétence devient le « savoir-faire », le geste ou la procédure ; soit on l'assimile au résultat attendu, la compétence sera alors assimilée à la performance « savoir obtenir/produire/réaliser telle chose ». On aura nommé le résultat de l'activité mais pas l'activité elle-même. Dans le premier cas, on sera trop analytique et réducteur, dans le second on sera trop synthétique et imprécis. Dans les deux cas, les modes de gestion des compétences s'en trouveront affectés : sélection, recrutement, formation, mobilité, évaluation...

Compte tenu de ces difficultés à saisir l'activité, on comprend qu'il en apparaisse d'autres de l'ordre de la méthode et des outils : faut-il se contenter de faire des référentiels dont on sait bien qu'ils décrivent le prescrit et non pas le réel ? Faut-il passer par l'observation minutieuse et sur un temps suffisamment long pour qu'il ait du sens ? Mais qui a les moyens de mener à bien de telles observations ? Qui même sera capable de les exploiter et d'en tirer enseignement ?

Concrètement, ce sont bien souvent des référentiels qui se mettent en place. Au sein des entreprises, tout le monde sait que l'on décrit « ce qui devrait être ». La meilleure preuve en est d'ailleurs que ce sont bien souvent les hiérarchiques qui décrivent les compétences ou en tous cas systématiquement qui les valident. Du même coup, on comprend que ces référentiels deviennent facilement des supports à l'évaluation des individus. Mais quand il s'agit de former, de développer les compétences

Quand il s'agit de former, de développer les compétences ou d'imaginer les mobilités les plus "astucieuses", les outils restent largement insuffisants.

ou d'imaginer les mobilités les plus « astucieuses », ces outils restent largement insuffisants. Un peu comme si on ne parvenait pas à passer du descriptif à la dynamique. De nombreuses raisons expliquent cette sous-utilisation des référentiels. Parmi les plus importantes, citons :

- le fait que ces décisions sont bien autre chose que de la « gestion » au sens rationnel. Elles mettent en jeu des relations inter-individuelles, des « échanges de bons procédés », de la négociation plus ou moins clandestine, des marques de pouvoir... Bref, tout ce qui fait qu'une entreprise est d'abord un ensemble d'êtres humains vivant ensemble et non pas uniquement des « ressources » à gérer.
- La difficulté que l'on a dans la plupart des référentiels à faire des comparaisons qui tiennent la route. Or nombre des décisions à prendre nécessitent des analyses d'écart, des comparaisons, des analyses de différences.
- Pour être vraiment opérationnel, il faudrait souvent descendre à un tel niveau de finesse et de détail qu'on irait vers des démarches de type « usines à gaz ». Ce serait sans doute plus proche de la réalité mais ingérable au quotidien.

2.3. La compétence est fortement contextualisée

Être compétent dans un univers professionnel A ne garantit pas mécaniquement la compétence dans un univers B. L'importance du contexte est certainement un des points les plus « discriminants » de la compétence. Mais cette caractéristique pose une redoutable question : celle de la transférabilité. Car en toute logique, on ne peut à la fois dire que la compétence est fortement liée à un contexte particulier et qu'on peut la réutiliser dans des contextes différents. Si elle est contextualisée, alors elle n'existe, elle ne se développe que parce qu'il existe un certain environnement, qui sera tout autant :

- matériel (les outils, l'environnement physique),
- relationnel (les collègues, la hiérarchie, les clients...),
- organisationnel (la répartition des activités, les modes d'évaluation, les modes de collaboration avec les autres services, autres équipes...),
- culturel (le sens donné au travail, la notion même de « travail bien fait », l'évaluation subjective, la place donnée à chacun, la place et la définition de la performance, la vision du futur...).

L'importance du contexte est certainement un des points les plus « discriminants » de la compétence. Cette caractéristique pose une redoutable question : celle de la transférabilité.

Si tel est le contexte, non seulement il est complexe à décrire et à cerner dans son impact sur les compétences - qu'est-ce qui joue le plus, comment, avec quelles interactions? - mais en plus il est difficilement reproductible. On ne peut donc faire comme si la compétence pouvait être réutilisable telle quelle ou en partie dans des contextes différents.

Deux solutions s'offrent à nous face à cette contradiction :

- Considérer que le contexte doit s'appréhender de manière beaucoup plus simple : il s'agirait en gros d'un secteur d'activité, d'une taille d'entreprise et d'un type de production. Dans ce cas quelqu'un qui a été compétent dans une PME du BTP peut être considéré comme compétent dans n'importe quelle PME du BTP.
- Considérer que toutes les compétences ne sont pas logées à la même enseigne et que certaines seraient plus contextualisées que d'autres. Ces « autres » s'intituleraient alors « compétences générales » ou « compétences transversales » ou « compétences d'adaptation » et échapperaient à la définition première par cette caractéristique de ne pas être contextualisées et donc d'être facilement utilisables quelque soit le contexte.

2.4. La compétence relève de différentes catégories internes

De nombreux débats sont encore ouverts sur ce qu'il y a « à l'intérieur de la compétence », sur la manière dont on peut décrire ce qui fait que quelqu'un parvient à agir de manière efficace dans un contexte professionnel. La vision la plus classique consiste à décrire des « capacités » ou « ressources » qui seraient détenues par l'individu et mobilisées autant que de besoin. Dans ce cas, on tente de classer les différentes ressources plutôt par type ou nature de capacité (capacités intellectuelles, capacités physiques, comportementales, relationnelles...); on peut aussi les classer par registre (le pouvoir agir, le vouloir agir, le savoir agir, le savoir faire-faire, le savoir dire, le savoir communiquer...); on peut encore les classer par niveaux (les « méta-compétences » d'organisation, les démarches intellectuelles, puis les savoir-faire et les savoirs).

La vision la plus classique consiste à décrire des « capacités » ou « ressources » qui seraient détenues par l'individu et mobilisées autant que de besoin.

Deux questions se posent quand on examine ces listes :

- tout d'abord, on ne voit pas au nom de quoi l'une serait « meilleure » ou plus juste que l'autre. Ainsi, chacun peut prétendre proposer sa propre vision, sa propre classification sans qu'aucune démarche scientifique ne puisse se saisir du sujet pour aider les utilisateurs à y voir clair. Nous sommes dans une « discussion du café du commerce » où les uns et les autres « pensent personnellement que » ou « affirment du fait de leur expérience personnelle que... ». Bref, nous sommes là dans le champ du « sentiment personnel » auquel rien ni personne n'est opposable. Si tout le monde a raison, alors tout le monde peut avoir tort.
- N'est-on pas en train de créer de toute pièce une catégorie intermédiaire que l'on appellerait « compétence » mais qui n'ajoute finalement pas grand chose à la liste des capacités d'autrefois? Que vient apporter le fait de parler de compétences alors même que quand on cherche à les décrire, on en revient à des notions extrêmement classiques? Ces listes ne répondent finalement pas à la question du « pourquoi/comment des individus sont capables de mobiliser leurs ressources? ». Pourtant, la compétence devrait nous aider à comprendre la raison et la manière dont ces ressources/capacités sont mobilisées dans l'action pour créer de la performance. Or rien dans ces listes ne nous permet d'approcher la réponse. La tentation serait alors de considérer que cette mobilisation est entièrement liée au contexte et à l'organisation mais cela reviendrait à gommer de manière excessive toute dimension individuelle.

La compétence devrait nous aider à comprendre la raison et la manière dont les ressources/capacités sont mobilisées dans l'action pour créer de la performance.

2.5. La compétence est toujours une combinaison

Elle ne peut se réduire à un élément isolable comme peut l'être une connaissance ou même un geste. Cette notion de combinaison reste finalement ce qu'il y a de plus satisfaisant pour exprimer la complexité de la compétence. Car l'action réussie ne se construit pas par une addition de ressources mais par une sorte de mélange d'éléments liés tout autant à l'individu qu'au contexte. Reste qu'on ne sait pas toujours bien dire de quoi et surtout comment cette combinatoire fonctionne. La tendance générale aujourd'hui consiste à rester devant cette mystérieuse

L'alchimie de la compétence est le fait partagé de l'entreprise et du salarié.

alchimie et à considérer qu'elle est le fait partagé de l'entreprise et du salarié.

Que faut-il conclure de cette série de questions ? Comme on peut le constater, la compétence et les compétences recèlent encore bien des points obscurs, des zones de flou. Néanmoins, même si ces interrogations doivent nous maintenir en éveil et nous obliger à continuer la réflexion, il n'en reste pas moins que les acquis de la notion de compétence sont largement supérieurs aux freins intellectuels que peuvent représenter ces débats.

2.6. Acquisition et transmission

Qu'en est-il de l'autre axe clé de ce cahier 8, à savoir, les termes **d'acquisition et de transmission** ? Nous ne rentrerons pas autant dans le détail sur ces termes car c'est l'objet même de ce travail que d'approfondir leurs différences et leurs similitudes.

Précisons trois points avant de commencer à entrer dans le vif du sujet :

□ le terme d'acquisition est surtout utilisé pour désigner un *processus individuel*, au sens large, incluant la question centrale de l'appropriation. Dès lors, il renvoie d'abord aux travaux concernant l'apprentissage individuel et il peut largement s'appuyer sur les très nombreux travaux existant en formation d'adulte et en pédagogie.

□ Le terme de transmission désigne classiquement un processus impliquant au moins deux acteurs, celui qui « donne » l'information et celui qui la « reçoit ». L'accent est surtout mis sur la relation, le lien, le mécanisme qui relie les deux acteurs plutôt que sur ce qui se passe dans la tête de celui qui reçoit. Nous verrons plus loin que ce schéma classique « émetteur/récepteur » est largement remis en cause aujourd'hui, de même que l'idée de deux acteurs humains et individuels réduit singulièrement la question. Mais dans tous les cas, le terme de transmission nous invite à élargir la question et à nous interroger sur le développement des compétences au-delà de ce qui se passe dans l'acquisition.

L'acquisition peut exister sans transmission humaine. En revanche, on peut considérer qu'il n'y a pas de transmission sans acquisition.

□ Enfin, on peut se demander quels sont les liens qui existent entre acquisition et transmission. L'acquisition peut exister sans transmission humaine. Ainsi en est-il de l'expérience personnelle, de l'apprentissage par essai-erreur, de l'auto-apprentissage. En revanche, on peut considérer qu'il n'y a pas de transmission sans acquisition. En effet, la transmission inclut l'acquisition. En d'autres termes, pour que la transmission soit réalisée, elle doit permettre et aller jusqu'à l'acquisition.

C'est la raison pour laquelle on ne peut comprendre la transmission que si l'on a bien saisi les mécanismes de l'acquisition. Ceci permet de « vérifier » en quelque sorte que la transmission ira jusqu'à son but.

3. Acquérir des compétences

Disons le tout net, l'acquisition des compétences nous semble un sujet « secondaire » dans le cadre de ce cahier si on le compare à celui de la transmission.

D'abord parce que ce thème renvoie surtout à la dimension individuelle alors que la transmission concerne largement l'organisation et donc l'entreprise avec ses différents acteurs, ses différentes stratégies.

Ensuite parce que ce thème renvoie à un sujet très bien connu et largement traité qui pourrait s'appeler « formation professionnelle des adultes ». Plus précisément, il serait dommage de vouloir dire des choses très nouvelles sur l'acquisition des compétences sans commencer par rappeler quelques « basiques » aujourd'hui bien connus sur les mécanismes d'apprentissage en général et spécifiques aux adultes en milieu de travail en particulier. Ce sera notre premier point.

Dans un second temps, nous affinerons la question en montrant comment et avec quelles particularités les théories de l'apprentissage conviennent pour traiter de l'acquisition des *compétences*. Nous ferons ce travail en repartant des définitions données dans le point précédent. Enfin dans un troisième temps nous explorerons deux questions particulières : les compétences comportementales et les jeunes ayant peu de bagage scolaire.

Le thème de l'acquisition renvoie surtout à la dimension individuelle alors que la transmission concerne largement l'organisation et donc l'entreprise, avec ses acteurs et ses stratégies.

3.1. Comment les adultes apprennent-ils ? Les « basiques »

Pour traiter de l'acquisition des compétences, il convient de rappeler quelques « basiques » sur la manière dont les adultes acquièrent des connaissances en général.

Commençons par rappeler trois grands principes¹ qui distinguent les adultes des enfants² :

□ les adultes ont besoin de savoir *pourquoi ils apprennent*. La question de l'objectif et du sens donné à l'apprentissage est déterminante dans les attitudes de l'adulte apprenant. En ce sens il veut être « considéré en adulte ». Si l'on se penche sur les mécanismes de mémorisation, on trouvera les mêmes règles. En effet, *on mémorise le sens et par le sens*. Ce dont on se souvient, c'est ce que l'on comprend, c'est-à-dire ce que l'on peut relier à d'autres informations, que l'on peut situer dans un ensemble ;

□ l'assimilation de ce qui doit être appris est d'autant plus forte que le *contexte d'utilisation et de mise en application est donné d'emblée* ;

□ la motivation intrinsèque - liée au plaisir d'apprendre - est plus forte que la motivation extrinsèque - due à des récompenses extérieures. *L'adulte apprend d'abord pour lui-même*.

Un autre registre vient compléter ces principes : il concerne la dimension cognitive. Loin d'être une « table rase », une « page vierge » sur laquelle l'enseignant peut inscrire de nouveaux savoirs, l'adulte aborde l'apprentissage à partir de ses représentations sur le sujet traité. Même s'il ne connaît pas le thème, il en a des bribes, des vagues connaissances, et de toutes manières, il cherche à relier le nouveau sujet à ce qu'il connaît déjà. Ces représentations ont été vues soit comme quelque chose qui pouvait empêcher les adultes d'apprendre soit, au contraire, comme un point de passage obligé à partir duquel il fallait

¹ Cette partie reprend certains écrits antérieurs du rédacteur, en particulier in "Ingénierie en formation d'adultes" éditions Liaisons 2^e édition 2002.

² Même si cette distinction apparaît de plus en plus discutable à certains pédagogues qui retrouvent les mêmes caractéristiques chez "l'enfant apprenant".

Loin d'être une « page vierge » sur laquelle l'enseignant peut inscrire de nouveaux savoirs, l'adulte aborde l'apprentissage à partir de ses représentations sur le sujet traité.

construire une pédagogie spécifique. Dans le premier cas, il s'agit donc de mettre à jour ces conceptions fausses qui gênent l'acquisition de nouveaux savoirs, simplement parce que ces derniers sont en contradiction avec des certitudes initiales.

Dans le second cas, les représentations sont traitées comme un point de départ incontournable et indispensable sur lequel il faut s'appuyer pour faire évoluer les connaissances. À vouloir les réfuter, on risque au contraire de les renforcer en ce sens qu'elles restent sous-jacentes et continuent à agir derrière un apprentissage de surface. Il vaut bien mieux réfléchir à la manière de les faire évoluer, sans rupture forte mais plutôt sur le mode de l'évolution lente. C'est la réorganisation des représentations qui est ici en jeu et non pas leur changement radical. Ainsi, on peut affirmer que l'apprentissage consiste surtout à *transformer* des connaissances antérieures en connaissances nouvelles. Il ne s'agit pas de remplacer purement et simplement mais bien de faire évoluer, de modifier, d'adapter, de *réorganiser*.

L'utilisation du groupe comme lieu d'apprentissage reste une dimension souvent efficace.

Enfin, dernier point, rappelons que l'adulte fonctionne beaucoup en *groupe*. Les groupes d'adultes - collectifs de travail ou groupe de formation - sont caractérisés par une inévitable hétérogénéité, qu'il s'agisse de motivations, de références, d'attentes, de besoins, ou même de niveaux de compétence. Mais en même temps, ils sont fortement structurés par des règles sociales et des rapports de pouvoir. Dès lors, l'utilisation du groupe comme lieu d'apprentissage se pose dans des termes bien particuliers mais reste une dimension souvent efficace dans l'apprentissage.

La prise de conscience que l'on a appris est l'un des moyens les plus sûrs de permettre non seulement l'apprentissage mais surtout son appropriation et sa réutilisation.

Il est un dernier « basique » qui devrait nous éclairer fortement sur la transmission des compétences, c'est ce que l'on nomme la *méta-cognition*. Elle *consiste à savoir que l'on sait*. Elle passe par une prise de conscience qu'il y a eu acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un changement... d'une compétence.

La prise de conscience que l'on a appris et la compréhension de la manière dont on a appris est un des moyens les plus sûrs de permettre non seulement l'apprentissage mais surtout son *appropriation* et sa *réutilisation* dans un contexte parfois peu réceptif.

Ce recul qui permet à l'adulte de se rendre compte qu'il a appris, lui permet de modifier ses représentations sur la manière dont il doit agir. En ce sens, la méta-cognition est le moment où l'appropriation se joue car c'est le moment où il commence à affirmer comme sien ce qu'il a appris. Comment peut-on faciliter cette prise de conscience ? Comment utiliser la méta-cognition ? Essentiellement par la verbalisation de ce qui a été appris et par une *explicitation*³ de la manière dont l'apprentissage a eu lieu. Cette verbalisation et cette explicitation n'ont d'effets que si elles sont réalisées par le participant lui-même. Nous y reviendrons largement quand nous évoquerons la transmission des compétences puisque nous pensons que tous les temps d'aide à l'explicitation - formelle ou informelle, organisée ou spontanée - sont autant d'atouts dans l'apprentissage.

3.2. La spécificité des compétences : le passage à l'action

Nous avons précédemment rappelé quelques-uns des « fondamentaux » sur la manière dont les adultes apprennent. Ces principes s'appliquent-ils intégralement à l'acquisition des *compétences* ? Certains d'entre eux deviennent-ils plus importants que d'autres ?

Tout d'abord les compétences se définissent dans *leur rapport à l'action*. La compétence n'est pas ce que je sais, ou ce que je dis savoir faire ou ce que je veux faire, mais bien ce que concrètement je suis capable de *mettre en œuvre* demain dans ma situation de travail. La compétence a cette caractéristique de devoir être opérationnelle pour exister. Contrairement aux savoirs ou aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre, on ne peut parler de compétences en dehors de l'action. Se donner comme objectif l'acquisition des compétences suppose donc que les adultes soient capables de faire et pas seulement qu'ils aient compris comment faire.

La deuxième conséquence à parler de compétences

³ Vermersch, "L'entretien d'explicitation" ESF, 1995

Se donner comme objectif l'acquisition des compétences suppose que les adultes soient capables de faire et pas seulement qu'ils aient compris comment faire.

La compétence n'est pas le savoir-faire mais la capacité à utiliser le savoir-faire dans un contexte donné.

nous oblige à revenir sur cette idée de combinatoire. La compétence n'est donc pas le savoir-faire (souvent appelé aussi compétence procédurale) mais la *capacité à utiliser* le savoir-faire dans un contexte donné (souvent évoqué sous l'intitulé de « compétence d'adaptation »). La compétence d'une secrétaire n'est pas « savoir utiliser un traitement de texte » – cela, c'est de l'activité – mais, également, de comprendre pourquoi et comment elle sait utiliser un traitement de texte. Comprendre ce qu'elle met en œuvre pour en arriver à utiliser un traitement de texte est la vraie question de l'acquisition des compétences. Sinon on se contentera de faire du « dressage » ou de développer des réflexes pavloviens. En tous cas, on ne s'intéressera pas à l'appropriation, la maîtrise réelle de la compétence.

Si l'on adhère à ces idées, alors il faut en tirer deux conclusions sur la spécificité de l'acquisition des compétences :

□ d'une part il n'y a pas de compétences procédurales sans compétences d'adaptation. Dit autrement, si l'on veut bien respecter la définition de la compétence, on doit traiter tout autant la maîtrise du geste, de la procédure, du comportement, de la connaissance que la maîtrise du contexte dans lequel on mobilise le geste, la procédure...

□ d'autre part, cela signifie que nous mettons la barre assez haut : acquérir des compétences ne peut se résumer à « savoir faire quelque chose ». Sans doute faut-il alors s'interroger sur les acteurs de l'acquisition qui ne peuvent être que les salariés. En effet, la maîtrise du contexte passe par ceux qui sont acteurs dans le contexte. Voilà pourquoi il est quasiment impossible de traiter de l'acquisition des compétences sans parler de transmission et d'organisation.

Le dernier point qui nous semble particulier du fait que nous parlons de compétences et non pas d'un apprentissage quelconque renvoie plus à des questions de *méthode*. En effet, à partir du moment où ce que l'on doit acquérir a directement à voir avec l'action, alors il y a fort à parier que l'apprentissage lui-même doit en grande partie se passer *dans l'action*. On peut acquérir des connaissances dans des livres, on peut acquérir des comportements

À partir du moment où ce que l'on doit acquérir a directement à voir avec l'action, alors l'apprentissage lui-même doit en grande partie se passer dans l'action.

dans l'interaction, on peut acquérir des compétences par l'action. En d'autres termes, plus on aura une similitude entre le contexte d'apprentissage et le contexte d'utilisation de l'apprentissage, meilleure sera l'acquisition. Meilleure signifie : rapide, appropriée, transférable. Mais plus profondément, ce lien des compétences à l'action amène une autre conséquence majeure : la place que jouera l'expérience dans ces mécanismes d'apprentissage. En effet, même s'il existe encore un grand flou autour de ce qu'est l'expérience, de ce que l'on met derrière et de ce qu'il faut pour qu'elle devienne réellement formatrice, il n'en reste pas moins qu'il existe un lien fort entre compétences et expérience. Nous y reviendrons quand nous parlerons de la manière dont l'organisation peut « organiser » ces mises en expériences.

3.3. Deux questions particulières

3.3.1. Les compétences comportementales

La question de l'acquisition de compétences comportementales prend actuellement dans les entreprises une actualité particulière sous le coup de trois évolutions :

- la tertiarisation de l'économie, l'explosion des services et donc de la relation client.
- Au sein même des organisations, la nécessité impérieuse de savoir travailler en équipe, en réseau, en collaboration, en partage d'informations, en partenariat...
- La « carence » de plus en plus souvent constatée sur des publics jeunes de certaines compétences sociales qui semblaient, jusqu'à maintenant, faire partie du bagage éducatif de base dès lors qu'une socialisation « normale » avait eu lieu (au travers de l'école en particulier).

L'acquisition de compétences comportementales a pour ambition de voir les salariés *se comporter* de manière efficace dans leur travail. C'est ce lien entre savoir-être et performance qui semble donc acquis et qui permet de justifier l'importance accordée aux compétences dites comportementales.

Une première difficulté face à cette question concerne la définition, la nature, les limites que l'on doit apporter. En

Le lien entre savoir-être et performance justifie l'importance accordée dans l'entreprise aux compétences dites comportementales.

effet, où commencent les compétences sociales - ou relationnelles ou comportementales - qui concernent effectivement le travail et où commence ce qui est de l'ordre de la personnalité, et de la sphère privée ? On en conviendra, la frontière est extrêmement difficile à cerner. En effet, il serait absurde de considérer que les individus laissent à la porte de l'entreprise ce qu'ils sont dans la vie personnelle ; mais inversement on imagine les risques et les excès qu'il y aurait à exiger des individus un investissement total. À cause de ce flou dans les frontières, on assiste tous les jours à des glissements au sein des entreprises : jugement sur la personne en lieu et place d'une évaluation des compétences, exigences d'un changement de comportement qui peut perturber personnellement, exigence d'une « hyper normalisation comportementale » sous prétexte de performance, attente d'un investissement émotionnel et affectif permanent qui risque d'être dommageable à l'équilibre psychique des individus, comme à terme à l'organisation...

Nous touchons là à l'un des thèmes les plus complexes des compétences car en même temps, il faudra bien donner des réponses aux nécessités relationnelles du travail face à un client, avec une équipe ou dans la production d'un service.

Au-delà de l'action professionnelle, le monde de l'entreprise a besoin de susciter des comportements qui sont porteurs du passage d'une logique de poste à une logique de compétences.

Au-delà de l'action professionnelle, il faut ajouter que le monde de l'entreprise a besoin de susciter des comportements qui sont justement porteurs du passage d'une logique de poste à une logique de compétences. Il suffit de citer les termes qui reviennent sans cesse quand on parle de compétences : autonomie, responsabilité, initiative, dynamisme, motivation, sont autant de déclinaisons de la question des compétences relationnelles mais y compris même au sein des autres compétences - techniques, savoir-faire, procédures... - Il s'agit en quelque sorte d'un « méta-comportement » ou « méta-compétences » qui rend possible l'émergence et le développement des autres compétences.

Que ce soit au cœur des compétences ou qu'il s'agisse d'une famille de compétences à part entière, la question pour nous est la même : comment acquérir et transmettre ce type de comportement ?

Deux réponses très opposées peuvent être formulées :

□ on transforme autant que faire se peut ces comportements en compétences « opératoires ». On évite ainsi d'impliquer la personne et son affectivité dans la mise en œuvre de l'action. Par exemple on ne parle plus de « sens de l'accueil » mais on identifie les gestes, les actes et les manières de les faire qui manifestent cet accueil. À la limite, celui qui « n'en pense pas moins » mais envoie tous les signes attendus par les clients est peut-être aussi performant que celui qui « se donne complètement » dans la relation avec authenticité. Dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie ou des parcs de loisirs, on a plusieurs exemples de cet effort pour « codifier » du comportement. Dans ce cas de figure, l'acquisition doit pouvoir se faire sur le même modèle que n'importe quelle formation « technique ».

□ On considère au contraire que ces comportements ne relèvent pas des compétences mais des processus de socialisation, de l'exemplarité des managers, de la culture de l'entreprise et on déplace la question de l'acquisition à un environnement et à l'adhésion à une culture partagée. On ne « forme » pas : on intègre, on accompagne, on suit, on récompense par des signes d'ordre social, on vit avec, on fait comprendre implicitement, on donne des codes...

Un des volets les plus importants de cette question des compétences comportementales concerne le recrutement. En effet la nécessité de plus en plus fréquente de les repérer et de les évaluer avant même que l'on soit sur le lieu de travail rend indispensable d'aller plus loin sur cette question. Ce sujet n'entre pas dans le cadre de ce cahier. Nous le soulignons simplement parce qu'il se pose de manière aiguë dans les entreprises, en particulier en ce qui concerne l'embauche des jeunes.

3.3.2. La situation des jeunes pas/peu/mal formés

La situation des jeunes se pose avec une acuité particulière à la fois :

□ aujourd'hui quand on sait la difficulté qu'ils ont à intégrer le monde du travail et surtout du premier travail. Le chômage

longue durée des jeunes reste un problème à la fois individuel et social pour l'ensemble d'une société qui n'a pas su donner des réponses de masse à cette question lancinante.

Les entreprises se retrouvent confrontées à des populations qui ne savent pas apprendre et qui ne savent pas s'insérer dans un collectif de travail.

□ A partir de 2005/2006, compte tenu de la fracture démographique, où les équilibres vont complètement s'inverser et où « le jeune va devenir une ressource rare ».

On n'évoquera ici qu'une partie de la population des jeunes : ceux qui sont les moins formés. Malheureusement, il faut ajouter à ce critère purement objectif une analyse plus subjective qui émerge régulièrement des différentes études menées sur cette population. Aux problèmes de niveau, de connaissance et de savoir-faire, s'ajoutent des questions de « niveau de base » et de « comportement minimum ». En d'autres termes, les entreprises se retrouvent confrontées à des populations qui ne savent pas apprendre et qui ne savent pas s'insérer dans un collectif de travail. Du côté des entreprises, ces difficultés sont très souvent perçues comme des comportements marginaux, relevant d'une « crise de la valeur travail ».

Du côté des jeunes, les études montrent au contraire une valeur travail valorisée et même parfois idéalisée mais avec des attentes sur le rapport au travail très différentes de celles de la génération précédente. Le besoin d'apprendre, de faire des choses intéressantes, de ne pas sacrifier sa vie privée et son équilibre affectif sont des thèmes redondants. De même la liberté de comportement - habillement, rites sociaux,... - est un pré-requis pour les jeunes qui génère bien des tensions. Car du côté des entreprises, il s'agit plutôt d'incompréhensions autour de notions « de base » comme la politesse, la ponctualité et le respect des autres.

Au travers de ces exemples on voit bien que la question en terme d'acquisition des compétences ne peut se poser tout à fait comme nous l'avons fait jusqu'ici. En effet, ce que nous évoquons sur la nécessité pour l'adulte de voir le sens et d'être demandeur de formation ne s'exprimera pas à l'identique dans le cas d'un jeune en échec scolaire et intégré dans des groupes sociaux très loin de l'entreprise.

La motivation des jeunes, qui existe bien souvent, ne s'exprime pas toujours dans des termes compréhensibles pour les acteurs de l'entreprise.

Dès lors les questions - extrêmement complexes - qui se posent à l'entreprise sont les suivantes :

- Une partie des jeunes qu'il faut intégrer dans les entreprises n'ont ni les compétences de base - celles qui permettent d'apprendre le reste - ni les attitudes et compétences sociales qui permettent de s'intégrer. Quant à leur motivation, qui existe bien souvent, elle ne s'exprime pas toujours dans des termes compréhensibles pour les acteurs de l'entreprise.
- Ce constat est d'abord un constat de carence des institutions sociales traditionnelles : école, famille, vie sociale en général.
- Est-ce à l'entreprise d'y suppléer ? Et si oui, en a-t-elle les moyens, les capacités et le temps ?

Ces questions sont loin d'être nouvelles mais elles risquent de se poser avec une acuité accrue dans les cinq ans à venir. Si nous avons pensé important de les rappeler, c'est pour insister sur le fait qu'acquisition et transmission des compétences ne constitue pas un seul sujet que l'on pourrait traiter comme un bloc, mais qu'au contraire il devra faire appel à des démarches adaptées à des situations variées... certaines étant « limites » par rapport au périmètre de l'entreprise.

4. Transmettre des compétences

4.1. L'acte de transmission

Une vision dominante consiste à imaginer que la transmission est un processus relativement simple : quelqu'un dit/montre/explique/démontre... quelque chose à un autre et cet autre s'approprie immédiatement et tel quel ce « quelque chose ». Somme toute, ce schéma est celui de la communication, calqué sur le fameux « S-R » (stimulus-réponse), la réponse étant ici l'appropriation par le destinataire de l'information.

Ce schéma théorique a été depuis longtemps remis en cause, essentiellement à partir de trois critiques :

Le résultat de transmission dépend de la manière dont le récepteur se comporte, « choisit » l'information qu'il veut entendre et, surtout, l'interprète.

Dans l'entreprise, le collectif de travail pèsera d'un poids particulier car c'est ici, au quotidien, que se transmettent les usages professionnels indissociables des compétences.

- le message émis est toujours plus important que ce qui est retenu : nous retenons beaucoup moins de choses que ce qui est transmis, du fait même que pour nous mettre en état de récepteur, nous faisons fonctionner des filtres qui ciblent notre attention ;
- le message émis est toujours différent du message reçu, du simple fait des bruits qui l'accompagnent et de l'influence des médias de transmission. Nous pensons expliquer quelque chose et c'est autre chose qui est entendu, compris, retenu... ces distorsions ont depuis longtemps été mises à jour dans la formation ;
- le message émis est modifié en permanence au cours de la communication par le feed-back envoyé par le récepteur.

Sans revenir sur les très nombreux travaux concernant la communication en général - dans l'apprentissage, en politique, dans les médias, dans la publicité..., nous retiendrons surtout ici la conclusion systématique : la transmission est un processus complexe qui ne peut se résumer comme un schéma « mécaniste ».

Au contraire, on peut montrer que la manière dont le récepteur se comporte, « choisit » l'information qu'il veut entendre et, surtout, l'interprète au fur et à mesure a une influence déterminante sur le résultat de la transmission. Ainsi, on considère aujourd'hui que **la transmission comme une co-construction** : elle est le fait partagé de plusieurs acteurs dans un contexte, lui-même déterminant.

La transmission dépend autant de :

- celui - individu, groupe, institution... - qui transmet, sa position, son investissement, ses propres attentes, sa maîtrise, sa capacité et son envie à expliquer ;
- la manière dont l'autre attend, reçoit, teste, s'approprié, utilise ;
- le contexte qui valorise, reconnaît, crée des occasions, met en situation, ou au contraire, sanctionne, n'organise pas, ne laisse pas le temps, ne reconnaît pas ... ;
- et dans ce contexte, il faut inclure tous les autres acteurs qui « entourent » l'émetteur ou le récepteur, d'où l'importance

d'introduire la notion de « collectif de travail » dans la compréhension de la transmission des compétences. En effet, dans le monde du travail, ce premier niveau de contexte relationnel pèsera d'un poids particulier car c'est ici, au quotidien, que se transmettent les usages professionnels indissociables des compétences.

Pour comprendre le succès, les transformations ou l'échec de la transmission, il convient d'analyser tout autant le contenu que les jeux d'acteurs, l'environnement et les attentes de chacun. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons isoler la transmission des compétences de leur contexte et du sens que chacun va y donner.

4.2. La dimension organisationnelle

Compte tenu de l'importance que nous accordons à l'environnement de travail dans la transmission des compétences, il nous faut maintenant préciser ce que nous mettons derrière cette idée. Nous partirons du principe déjà énoncé dans la précédente partie, que *l'expérience* joue un rôle central dans l'acquisition des compétences. Un des axes forts de ce sujet concerne donc la manière dont l'organisation permet effectivement des « *mises en expériences* » suffisamment répétées pour que se développe par l'action - *et donc par l'action avec d'autres* puisqu'au sein du travail - des compétences nouvelles ou simplement mieux maîtrisées.

C'est donc d'abord au travers de l'organisation du travail elle-même que l'entreprise peut faciliter la transmission des compétences. Dans la définition des process de travail, des rôles et missions de chacun, dans la manière même dont sont définis les objectifs de production - qu'il s'agisse d'industrie ou de service - se profile la question de la transmission des compétences.

Trois dimensions peuvent être utilisées: le périmètre de l'emploi, la constitution des équipes et les relations entre équipes.

Nous partons du principe que chaque occasion de faire « un peu autre chose » que ce que l'on fait en dominante est une occasion de développer ses compétences .

La question de la transmission des compétences se profile dans la définition des process de travail, des rôles et missions de chacun, dans la manière même dont sont définis les objectifs de production.

Le taylorisme, vu comme la maîtrise répétitive d'une partie infime de la production est à l'opposé des compétences.

En d'autres termes, c'est souvent à *la marge* que les compétences s'élargissent et s'enrichissent. C'est bien pour cela que le taylorisme, vu comme la maîtrise répétitive d'une partie infime de la production est à l'opposé des compétences.

Si l'on part d'une représentation simpliste de l'emploi dans lequel existerait une sorte de « minimum » central, indispensable requis, alors :

□ la première manière d'élargir serait de concevoir, dans le cadre de l'emploi lui-même, des occasions de faire de temps en temps des activités différentes mais proches, bref qu'une multi-compétences cohérente avec le cœur de l'emploi puisse être proposée.

□ Le deuxième niveau se joue dans la manière dont les équipes sont pensées comme des lieux même de formation. Considérant qu'ils doivent produire ensemble, il est nécessaire de compter sur une intelligence collective. Cela signifie à la fois présupposer, prévoir les moyens et reconnaître cet élément comme constitutif de la performance de l'entreprise.

□ Le troisième niveau concerne la manière dont s'organise la transmission des informations entre les différentes parties de l'entreprise. Là encore il sera question de temps d'échange mais aussi d'occasions créées pour que l'organisation soit considérée comme un réseau de compétences devant communiquer entre elles.

Ces aspects organisationnels concernent la manière dont on découpe le travail, dont on fixe des objectifs, dont on présuppose l'atteinte des résultats. Ils nous semblent tout à fait déterminants, ne serait-ce que par la cohérence qu'ils peuvent avoir avec les discours sur les compétences. Une entreprise prônant une démarche compétences mais désignant chaque emploi avec des frontières étroites et de manière immuable se mettra en contradiction très vite.

En revanche, s'il s'agit d'une dimension nécessaire, elle n'est pas suffisante. Le deuxième volet qui permet de tirer parti de l'action et de l'expérience formatrice concerne l'accompagnement de ces situations. En d'autres termes, c'est parce que les individus se verront accompagnés dans leur apprentissage que celui-ci va prendre sens.

C'est parce que les individus se verront accompagnés dans leur apprentissage que celui-ci va prendre sens et se faire de façon efficace.

Nous retrouvons là les principes bien connus de la médiation et de la méta-cognition que nous avons exposé plus haut. Le rôle de l'« autre » consiste justement à faire que la prise de conscience de l'apprentissage se fasse de manière efficace. S'il s'agit simplement de faire autre chose que l'habituel mais sans que personne ne le voit, ne le remarque, n'en parle et n'en fasse parler... alors l'expérience sera certes pédagogique mais elle le sera sur un très long temps. C'est parce qu'il y a une intervention humaine dans le processus que l'explicitation de ce qui est nouveau va permettre l'appropriation. « T'as compris ? T'as vu que c'était comme ça qu'il fallait faire ? Tu t'en sors bien ! Ce que tu n'as pas compris c'est que ... Tu es encore trop lent là-dessus... Tu t'y prends mal pour ça, tu devrais faire comme ça, ça irait beaucoup mieux... » Autant d'exemples de phrases parfaitement anodines, formulées tous les jours par les collègues, les hiérarchiques, les tuteurs. Phrases anodines mais qui sont extrêmement importantes dans les processus d'acquisition ... Parce qu'elles font intervenir « un autre », elles font partie de la transmission, mais sur un mode informel, implicite, voire inconscient.

4.3. La dimension gestionnaire

Si l'on extrapole ce que nous venons de décrire au niveau de l'emploi, il est un second niveau où la transmission des compétences peut être organisée de manière beaucoup plus systématique par l'organisation, c'est celui qui concerne la gestion des ressources humaines. On pourrait penser en premier lieu aux plans de formation comme étant la pratique « par excellence » dédiée à l'acquisition et la transmission des compétences. En effet, il est clair qu'une partie non négligeable de la compétence peut s'acquérir au travers d'un stage ou d'un séminaire. Il ne faudrait pas devenir sectaire et oublier tout le travail « préparatoire » qui se fait en formation classique. Si l'on se réfère à la définition des compétences que nous avons donnée plus haut - la compétence comporte plusieurs types d'éléments, de ressources, de savoir... -, on peut considérer qu'une partie de ces savoirs peut s'acquérir hors de l'activité professionnelle en formation. Néanmoins, il nous semble que l'essentiel de notre sujet

Mobilité géographique mais surtout mobilité professionnelle sont considérées comme le moyen d'enrichir les compétences des individus comme celles de l'entreprise.

Sans politique de rémunération et sans pratique d'évaluation annuelle, toute action organisée de transmission des compétences risque d'apparaître rapidement comme peu motivante, voire injuste.

concerne davantage les apprentissages sur le lieu de travail, qu'ils soient implicites ou explicites, que ce qui est décrété dans le plan de formation.

A côté de la mise en œuvre du plan de formation, on peut trouver dans les entreprises d'une certaine taille une volonté de prévoir et d'organiser régulièrement ces « mises en expériences » considérant qu'elles sont les occasions de la transmission - mais aussi de transfert - des compétences.

La plupart du temps, c'est autour des pratiques de mobilité que se concrétise cette intervention gestionnaire. Mobilité géographique mais surtout mobilité professionnelle sont considérées comme le moyen d'enrichir les compétences des individus mais également celles de l'entreprise de manière plus générale. La mobilité est en outre une pratique d'adaptation en cas d'évolution rapide des compétences, car elle repose finalement sur l'idée que chacun peut acquérir d'autres compétences sans avoir besoin de licencier puis de recruter. On retrouve sous une forme complémentaire la même conviction de fond que celle qui anime la formation. Les salariés peuvent évoluer, apprendre, faire autre chose pour autant qu'on leur en donne les moyens et qu'ils souhaitent ce changement. Comme le montre très bien l'exemple des ouvrières de filatures étudiées par Yolande Benarrosh (voir annexe sur le site «Objectif compétences»), le transfert de compétences se passe rarement de manière simple et immédiate. C'est autour des difficultés et de la manière dont seules ou avec d'autres elles parviennent à les surmonter que ces ouvrières acquièrent d'autres compétences. Un peu comme si ces difficultés avaient aussi été l'occasion de mobiliser des compétences anciennes mais sous un angle différent.

D'une manière générale, on peut considérer que les pratiques de GRH - nous reviendrons sur les pratiques de management ci-dessous - ont un rôle à jouer dans la transmission des compétences d'un double point de vue :

- d'abord au travers de l'organisation de processus qui permettent d'autres expériences, d'autres circonstances professionnelles, d'autres parcours, d'autres périmètres*,
- ensuite parce que l'entreprise a entre les mains les moyens d'encourager et de reconnaître, - au sens de

«voir» et de récompenser - des pratiques de formation sur le terrain sans lesquelles cette transmission ne peut se développer. En ce sens, la réflexion sur la politique de rémunération - incluant évidemment les systèmes de primes et de valorisation ponctuelle - est très liée à notre sujet ainsi que celle portant sur les pratiques d'évaluation annuelle. Sans ces deux piliers, toute action organisée de transmission des compétences risque d'apparaître rapidement comme peu motivante, voire injuste.

4.4. De l'organisation qualifiante à la gestion du temps

L'organisation qualifiante pourrait être finalement définie comme une entreprise alliant tout ce que nous avons dit sur la GRH et l'organisation du travail, et en y ajoutant d'autres pratiques concernant le management. Une telle entreprise ferait de ces processus un projet au service de l'évolution permanente des compétences. Cette entreprise apprenante serait capable de tirer parti avec systématisme de tout ce que les collaborateurs apprennent au travers du fait de résoudre des problèmes pour leurs clients, leurs collègues, leurs supérieurs.... Elle mettrait donc la question de la transmission des compétences au cœur même de son fonctionnement. La circulation de l'information et le partage des connaissances seraient des principes de base qui permettraient à chacun de savoir mais aussi de s'approprier ce que les autres ont appris en faisant.

Nous ferons deux remarques à propos de ce qui ressemble encore à un mirage pour beaucoup d'entreprises.

La première remarque est positive et concerne les TIC⁴ : pendant longtemps, la faisabilité technique de cette organisation posait de sérieux problèmes, surtout dans les moyennes et les grandes entreprises. Depuis l'avènement des TIC et leur utilisation systématique, les organisations se sont dotées des moyens qui rendent possible techniquement bien des choses. Les freins d'ordre politique, sociologique et psychologique n'en ressortent que plus clairement. Mais, au moins, face à une forte volonté partagée de travailler autrement, les outils sont là qui permettent d'organiser les flux et les traitements des flux. Le « knowledge management » ou « gestion des connais-

Face à une forte volonté partagée de travailler autrement, désormais les outils existent qui permettent d'inscrire la «gestion des connaissances» dans une organisation.

sances », la création de forum - par exemple pour des populations d'experts nomades - sont autant d'exemples de changements profonds que l'on peut inscrire dans une organisation si on le souhaite. Ces outils permettent de toucher à une des difficultés majeures de la transmission, à savoir la formalisation et la capitalisation des compétences. Jusqu'ici, en dehors des procédures écrites, tout était « dans la tête des gens » ; aujourd'hui on parvient à tracer et à conserver ce qui a une valeur d'efficacité dans le travail.

Plus la transmission repose sur des savoirs peu formalisés, plus il faut d'expérience pour les maîtriser.

La deuxième remarque est négative : partant du constat que les « entreprises apprenantes » sont encore bien rares alors même que cela est devenu possible, on peut se demander où le bât blesse. Au-delà de ce que nous avons évoqué comme étant les questions aussi vieilles que les organisations - pouvoir, territoires, rivalités, peur d'être dessaisi de son savoir... -, il nous semble que cet échec renvoie toujours à une question centrale : celle du temps.

Quel temps laisse-t-on pour apprendre ? Quel temps donne-t-on pour transmettre ? Que ce soit de manière informelle ou à l'aide des outils les plus sophistiqués, comment organise-t-on le temps du passage de relais ? Comment permet-on aux uns d'essayer, aux autres de tester et d'échouer, aux derniers de réfléchir à la manière dont ils vont expliquer ?

D'un côté, les contextes sont de plus en plus éphémères ; du coup, compte tenu du lien entre contexte et compétences, celles-ci deviennent de plus en plus vite obsolètes. D'un autre côté, il faudrait de plus en plus de temps pour transmettre à des gens - les jeunes en particulier - de plus en plus loin culturellement des environnements de travail. Et plus cette transmission repose sur des savoirs peu formalisés, plus il faut d'expérience pour les maîtriser. Et tout cela se passe dans un contexte d'urgence toujours plus grande dans lequel il faut être performant tout de suite, tout le temps et sur tous les domaines.

Même si cette vision est largement « catastrophiste », elle ressemble quand même étrangement à ce que beaucoup de gens ressentent, les cadres en particulier.

⁴ Technologies de l'information et de la communication

Alors même que la transmission est un processus nécessairement inscrit dans le temps, ce temps devient un élément de plus en plus rare et pressant. Cette équation est un des paramètres à prendre en compte à chaque fois que l'on réfléchit à la manière de transmettre des compétences.

5. Les acteurs de la transmission

5.1. Le management

À partir du moment où l'on considère que les compétences concernent la mise en œuvre, la mobilisation dans l'action, alors on peut logiquement penser que leur transmission se passe aussi d'abord et avant tout sur le terrain, au travers de l'activité.

Et dans ce cas, les acteurs les plus concernés sont ceux qui entourent le salarié. Bien entendu, le responsable hiérarchique est le premier de ceux-ci puisque c'est théoriquement à lui d'assumer la responsabilité du développement des compétences des membres de son équipe. L'intervention du hiérarchique est déterminante sous plusieurs aspects :

- il est *l'organisateur* du travail et comme nous l'avons vu c'est d'abord dans les situations quotidiennes de travail que se trouvent les moments de la transmission,
- il est *l'évaluateur* du travail fait et à ce titre, il explique ce qui va, ce qui ne va pas ; il donne les objectifs au travers desquels chacun peut avoir une occasion d'apprendre et d'évoluer,
- il est *l'animateur de l'équipe* et à ce titre facilite, insiste, valorise tous les actes de transmission entre les membres de l'équipe. Par la culture qu'il installe, il génère plus ou moins d'échanges et reconnaît plus ou moins bien - y compris de manière informelle - la valeur de la transmission,
- il est lui-même *transmetteur de compétences* : dans une majorité de cas, le manager est aussi celui qui en sait plus que les autres, qui a plus d'expérience. A ce titre, il est le premier des transmetteurs de compétences par la manière dont il donne des consignes et explique la manière de faire. Cette position de formateur permanent est plus ou moins visible

L'importance des rôles du manager dans la transmission des compétences, pose la question de sa propre formation.

suivant la taille des équipes et la culture du secteur ; mais dans certains cas, elle est clairement dévolue au manager qui sera lui-même jugé là-dessus (voir monographie Accor).

La question qui apparaît alors, étant donné l'importance du manager dans la transmission des compétences, est celle de sa propre formation. Par exemple, lui a-t-on expliqué les mécanismes de l'appropriation ? Lui a-t-on dit que le temps de l'explicitation par l'apprenant était crucial ? Lui a-t-on donné les moyens de formaliser sa propre expertise pour qu'elle soit plus facilement compréhensible par autrui ? Si l'on doit le juger sur ce champ, encore faudrait-il lui donner une « formation de formateur » capable de l'aider au quotidien.

5.2. Le tuteur

Une partie des missions que nous venons de décrire pour le manager sont parfois dévolues au *tuteur*. Sous ce terme encore souvent ambigu, on désigne celui qui est spécifiquement chargé de la transmission des compétences. La plupart du temps, cette mission est tournée vers les jeunes : débutant, formation en alternance, contrat de qualification... Toutes ces formes de contrats « aidés » sont la plupart du temps assorties d'une exigence de tutorat. Et certains secteurs de l'économie ont maintenant une longue expertise dans ce domaine.

On utilise aussi beaucoup ce terme dans le champ des nouvelles formes de formation à distance, constatant que la « e-formation » est un échec patent à chaque fois qu'on imagine que les individus vont se former entièrement seuls à distance. Ainsi on a pu constater que les taux d'abandons étaient autour de 80 % dans les e-formation sans tuteur et qu'ils passaient à 40 % dès lors qu'un tuteur suit l'apprenant. On imagine bien que cet effet quasi magique ait encore une fois remis le tuteur sur le devant de la scène.

Le tuteur a une double caractéristique qui nous permet de comprendre son efficacité théorique :

- il est sur le terrain avec l'apprenant, il travaille avec ou au moins à côté de lui,

La "e-formation" est un échec patent à chaque fois qu'on imagine que les individus vont se former entièrement seuls à distance.

La forte personnalisation du tutorat permet de vérifier de manière fine la motivation et le sens donné par chaque apprenant à la situation de transmission.

- il a une mission de suivi et d'accompagnement clairement affichée.

Il correspond donc parfaitement aux exigences de la transmission des compétences et de l'apprentissage des adultes : le rapport à l'action et son explicitation au fur et à mesure de ce qui se fait, de ce qui va et de ce qui ne va pas. La forte personnalisation de la relation (c'est « mon » tuteur) permet en outre de vérifier de manière fine la motivation et le sens donné par chaque apprenant à la situation de transmission.

Là encore, deux conditions de réussites sont particulièrement importantes :

- la formation des tuteurs est un point clé pour éviter qu'on ne reproduise un mode de formation beaucoup plus traditionnel (je te fais un cours particulier une fois par mois) ou l'absence de processus de transmission (tout est dans la relation affective et les compétences ne sont plus au cœur du sujet). Dans certaines entreprises, on a même mis en place un accompagnement de ces tuteurs par un formateur tout au long du processus pour les aider eux-mêmes à rester vigilants sur la dimension pédagogique de leur mission.

- Le temps alloué aux tuteurs pour réussir leur mission. Si le tutorat est seulement un « titre » sans que des temps d'échanges et de suivi soient réellement dédiés à ce travail, on se doute bien qu'il ne se passera pas grand chose de plus que sans tuteur. Cette question renvoie aussi au nombre de stagiaires qui sont confiés à un tuteur. Dans certaines entreprises, une seule personne (le « tuteur de service ») assume un trop grand nombre de tutorats pour que le suivi soit fait de manière efficace.

Enfin, il faut aussi évoquer un aspect plus négatif du rôle du tuteur. Dans certains cas, celui-ci joue le rôle d'alibi. Il permet de considérer que « le problème est réglé » et qu'il a suffit de désigner quelqu'un pour que l'accompagnement et la formation soient faits. Du même coup, l'ensemble du collectif -collègue ou management - se décharge du sujet et ne fait rien pour que tout se passe bien. Quant au tuteur lui-même, il a finalement pour mission d'endosser l'échec - si échec il y a - à titre quasi personnel, alors

Ce sont les formations informelles et croisées, fondées sur l'échange, que l'on tente aujourd'hui de capter dans les démarches de knowledge management.

L'équilibre est sans cesse à trouver entre des modes de gestion qui favorisent les pratiques quotidiennes et des logiques de changement voulues par l'entreprise.

même qu'il n'a souvent été ni formé, ni soutenu dans son travail de tutorat.

5.3. Les collègues

Si nous restons fidèles à la définition des compétences, on peut logiquement considérer que les collègues sont les premiers transmetteurs de compétences. Les processus de formation implicite font partie intégrante de tout collectif de travail qui fonctionne bien.

Ce sont ces échanges autour du « comment faire » et des « trucs et astuces » qui rendent effectivement les uns et les autres plus compétents. Ce sont finalement toutes ces formations informelles et croisées, fondées sur l'échange, le troc, le partage que l'on tente aujourd'hui de capter dans les démarches de knowledge management.

Mais la grande difficulté par rapport à ces démarches a justement à voir avec le fait que le passage de l'informel au formel n'est pas naturel, n'est pas simple. Tous les travaux autour de l'organisation qualifiante ont bien montré l'importance de ce passage de l'implicite à l'explicite mais, dans le même temps, on ne peut que constater que la mise en œuvre reste très compliquée, lourde et finalement avec peu d'effet. Quand il faut dire noir sur blanc de manière compréhensible par tous ce qu'on fait tous les jours « sans y penser », cela demande du temps, mais aussi des moyens d'expression, du temps de formalisation. A peine a-t-on fini qu'une partie est à reprendre car tel contexte a changé, tel outil nouveau est arrivé, telle procédure s'est complexifiée. Entre le sentiment de perte de temps des uns et la non-opérationnalité des résultats, on comprend que ce type d'exercice finisse par décourager.

Pourquoi alors ne pas en rester à ce qui se passe sur le terrain et considérer que la transmission des compétences est affaire de l'équipe sans intervention gestionnaire ? Oui mais si ... si les collègues ne veulent pas transmettre ? Si les collègues ne savent pas transmettre ? Si la culture est au secret ? Si les rivalités exacerbées par les résultats attendus empêchent toute relation de formation informelle ? Si le temps nécessaire au partage n'existe plus ? Si le turn over est tel que l'exercice est « désespérant » à force de répétition ?...

Tous ces « si » sont autant de vérités du terrain. On pourrait alors dire que la transmission des compétences relève *in fine* du management et de la culture d'entreprise. Mais ce genre de slogan ressemble un peu à une manière de ne pas traiter le problème!

L'équilibre est sans cesse à trouver entre des pratiques quotidiennes, des modes de gestion qui favorisent ces pratiques quotidiennes et des logiques de changement voulues par la direction qui permettent de modifier à certains moments la culture et le management, avec des retombées réelles sur les pratiques quotidiennes.

5.4. Le compagnonnage

Le compagnonnage a été beaucoup mis à l'honneur ces dernières années. Avec nostalgie parfois, avec admiration toujours, avec idéalisation souvent. Il se présente comme un modèle de transmission des compétences et, en plus, il a fait ses preuves! Entièrement tourné vers le terrain, la pratique, le collectif, il offre un mélange de règles strictes et de personnalisation de la formation. Tous les ingrédients sont donc là pour nous aider à réfléchir et nous aider à mesurer l'écart entre ce qui marche depuis le Moyen-âge et ce qui ne marche pas si bien dans nos entreprises.

Oui, mais.... Le compagnonnage repose sur une dimension structurelle: le temps! Ajoutons à cet ingrédient la mobilité systématique et la soumission de la part de l'apprenant à un système hiérarchique indiscutable.

Voici trois caractéristiques qui sont aux antipodes de ce que notre société propose. Il faut aller de plus en plus vite, être efficace ici et maintenant et quant à la hiérarchie souveraine, il suffit de lire les dernières études sur les attentes des jeunes vis-à-vis du monde du travail pour se rendre compte qu'on est loin de la soumission a priori.

Nous insistons encore une fois sur la dimension temporelle qui nous semble être le frein le plus profond à toute reproduction du compagnonnage dans une entreprise quelconque de manière « parachutée ».

Nous verrons au travers d'une monographie la manière dont le compagnonnage peut encore nous servir de modèle dans certains secteurs (voir monographie BATIMENT ASSOCIÉ).

La dimension temporelle semble être le frein le plus profond à toute reproduction du compagnonnage dans une entreprise de manière « parachutée ».

5.5. Les responsables formation

Nous avons évoqué ci-dessus le rôle particulièrement important que peut jouer un service Formation au sein d'une entreprise du simple fait qu'il reconnaisse qu'une partie importante de la formation se passe sur le terrain et pas en stage ou séminaire. L'action des responsables formation peut se jouer sur trois plans :

□ *l'organisation de dispositifs* qui prennent en compte l'ensemble des acteurs de la transmission des compétences: tuteurs, managers, collègues sont autant de rôles qu'il faut susciter, valoriser, structurer dans une ingénierie de formation audacieuse;

□ ensuite par le soutien méthodologique qu'il doit apporter en permanence à chacun des différents acteurs qui la plupart du temps peuvent se sentir un peu démuni face à ce type de responsabilité;

□ enfin par une capacité d'innovation pour suivre et offrir à chaque fois que cela a du sens de nouveaux outils, de nouveaux dispositifs. Ainsi, les apports que peuvent représenter les TIC doivent être répertoriés et analysés par le responsable de formation.

5.6. Les clients

Nous pourrions encore citer d'autres acteurs qui concourent à la transmission des compétences. Finalement, tous ceux qui posent des problèmes et amènent à identifier des solutions font partie de la chaîne. Parmi ceux-ci, on oublie très souvent les clients qui par leurs critiques, leurs remarques ou leurs louanges jouent aussi un rôle important. Ils interviennent à la fois du point de vue de l'apport d'informations mais aussi par la valorisation qu'ils induisent du service rendu. Mais ce sont des acteurs peu maîtrisables, à moins de mettre sur pied une organisation systématique de recueil d'informations et de travail en commun.

EXPÉRIMENTATIONS ET TÉMOIGNAGES

Cinq monographies françaises

Nous allons maintenant aborder la partie Expérimentations et Témoignages qui nous permettra de confronter les réflexions menées ci-dessus aux réalités du terrain. Dans un premier temps nous présenterons des monographies réalisées spécifiquement pour le cahier 8 sur la base d'une grille d'analyse ad hoc.

Il a été impossible de distinguer de manière aussi claire que dans la partie « État de l'art » les aspects acquisition et transmission. Si cette distinction a du sens quand il s'agit de clarifier et d'analyser les mécanismes, de comprendre et de décortiquer de quoi on parle, en revanche, « dans la vraie vie », on passe sans arrêt de l'une à l'autre. Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce cahier, les deux processus sont intimement liés et c'est la raison pour laquelle quand on interroge une entreprise, elle ne peut distinguer l'un de l'autre. Et ce d'autant plus que les entreprises se situent en terme d'objectifs à atteindre : comment faire acquérir, comment transmettre au mieux et au plus vite ? Ce sont donc ces actions qui sont décrites ici. Nous avons choisi de présenter pour chaque monographie un résumé puis l'ensemble des réponses à notre grille d'analyse.

- SILOGIC, SSII
- ADECCO
- PLASTIVAL (recueillie par la FFB)
- HERVE THERMIQUE (recueillie par la FFB)
- BATIMENT ASSOCIÉ (recueillie par la FFB)

1. MONOGRAPHIE SILOGIC

Résumé

Silogic est une SSII toulousaine de 350 personnes dans le domaine de l'aéronautique et du spatial.

Elle a engagé une série d'actions pour mieux capitaliser et mutualiser les compétences de ses collaborateurs, compétences très évolutives et décisives pour l'action. Dans un premier temps, elle s'est focalisée sur le langage de programmation JAVA. Quatre types d'action ont été entreprises :

- Collecte de supports de cours et d'articles,
- Capitalisation sur des logiciels génériques,
- Mise en place d'une liste interne de diffusion par mail (Mailing-List),
- Organisation de soirées technologiques.

Ce sont les trois dernières actions qui ont le mieux marché. À noter que les deux dernières comportent une implication humaine et des contacts en direct importants.

Cette monographie concerne essentiellement les collègues comme acteurs de la transmission avec un engagement et un soutien de la direction générale et de la direction technique.

Situez rapidement votre entreprise

- SSII de 350 personnes,
- Ingénierie majoritairement dans le domaine de l'aéronautique et du spatial, (observation de la terre et environnement),
- CA 2001 de 16770 K€,
- Siège à Toulouse principale implantation, Paris et PACA,
- Société créée en 1989.

Décrivez rapidement les actions que vous avez menées en ce qui concerne l'acquisition et la transmission des compétences dans votre entreprise :

Dans le cadre de l'acquisition et de la transmission des compétences du langage de programmation Java et plus généralement des « nouvelles technologies » au sein de SILOGIC nous avons mis en place plusieurs actions :

- Collecte de supports de cours et d'articles,

- Capitalisation sur des logiciels génériques,
- Mailing-lists encadrées par des experts,
- Organisation de soirées technologiques.

Collecte de cours et d'articles

Parmi les experts de la discipline et suite aux différentes missions réalisées au sein de SILOGIC, un ensemble de support de cours et d'articles issus d'Internet ont été collectés, validés et archivés afin de fournir une bibliographie de référence pour les collaborateurs plus ou moins expérimentés dans ces « nouvelles technologies ».

L'objectif de cette bibliographie de référence est de fournir aux collaborateurs de SILOGIC une sélection d'articles et de supports de cours de qualité leur permettant de ne pas se disperser avec la multitude des ressources disponibles sur Internet.

Capitalisation

Lors de la réalisation de projets informatiques, il n'est pas rare de trouver que certaines parties du logiciel pourraient être réutilisées ultérieurement dans d'autres projets. Lorsque ce cas est identifié (généralement lors des phases d'analyse et conception) une étude est réalisée par un expert du domaine afin de décider si la réalisation de ces parties de logiciel pouvant être réutilisées sera effectuée de manière générique (réutilisable) ou pas. En effet, l'écriture de « logiciels génériques » étant plus coûteuse il faut s'assurer de la rentabilité d'une telle réalisation. Les logiciels génériques réalisés au sein de SILOGIC sont regroupés au sein d'un espace de capitalisation disponible pour l'ensemble des collaborateurs.

L'objectif de cette capitalisation de logiciels génériques (ou framework) est de fournir des composants logiciels de haut niveau documentés et testés aux collaborateurs qui en ont besoin. Ces derniers n'ayant de ce fait pas besoin de maîtriser les technologies utilisées par ces composants. On peut citer par exemple le composant « Framework de communication par échange de messages XML ». Le collaborateur qui utilise ce composant n'aura pas à se préoccuper de la technologie utilisée pour réaliser la communication entre les deux clients mais seulement d'envoyer et de recevoir des messages XML.

L'objectif de la capitalisation de logiciels génériques est de fournir des composants logiciels de haut niveau documentés et testés aux collaborateurs qui en ont besoin - et qui n'ont de ce fait pas besoin de maîtriser les technologies utilisées par ces composants.

Mailing-list encadrées par des experts

Une des difficultés rencontrées dans les SSII réside dans le fait que les collaborateurs sont amenés à travailler en clientèle. Cette particularité fait que ces collaborateurs, qui ne sont pas forcément experts dans la technologie dans laquelle ils travaillent, peuvent se retrouver seuls face à un problème, être amenés à ré-inventer la roue ou plus grave faire des erreurs qui auraient pu être évitées si un expert avait pu les accompagner voire les conseiller lors de la découverte du problème.

C'est pour ces raisons que nous avons développé des listes de diffusions accessibles par l'ensemble de nos collaborateurs sur site et/ou en clientèle. Par ce biais et par l'implication active des experts du domaine, nous avons réussi à casser cet isolement et à doter chaque collaborateur d'un « espace virtuel d'échange et de formation » lui permettant d'acquérir de nouvelles compétences dans un environnement encadré par des experts.

Organisation de soirées technologiques

La mise en place des soirées technologiques par notre direction technique a permis de résoudre la dernière difficulté dans les domaines de l'acquisition et de la transmission des connaissances dans une entreprise d'une certaine taille :

- Qui est Qui ? (Who's who)
- Qui fait quoi ?
- Comment fait-on ici ?

En effet, au sein des sociétés d'une certaine taille, il n'est pas toujours aisé pour différentes raisons (nouvel embauché, personne travaillant en clientèle, etc...) de savoir « qui est qui » pour un domaine technique donné : par exemple qui est expert en Java à SILOGIC ?

De la même manière vu le nombre important des contrats réalisés par une telle société, il est aussi difficile de savoir « qui fait quoi ? » afin de pouvoir poser les questions à la bonne personne, voire d'organiser une réunion avec elle.

Et enfin, un même problème technique pouvant être résolu de plusieurs manières pour différentes raisons (contexte, normes utilisées, compétences...), il ne peut être qu'enrichissant de les connaître toutes ou au moins d'en avoir entendu parlé.

Des listes de diffusions accessibles par l'ensemble des collaborateurs sur site et/ou en clientèle permettent de doter chacun d'entre eux d'un « espace virtuel d'échange et de formation »

Afin de répondre à toutes ces questions, nous organisons des soirées technologiques de périodicité mensuelle. Chaque mois, pour une technologie donnée (Java, UML, XML...) la direction technique organise une réunion en fin de journée basée sur le volontariat (pas d'obligation de participation) afin de regrouper les collaborateurs travaillant avec (ou étant intéressés par) la technologie choisie. 4 ou 5 projets (au forfait et en clientèle) réalisés par la société sont présentés ainsi qu'un état de l'art de la technologie. La soirée se terminant par une période de discussion-débat entre les participants sur les perspectives de cette technologie.

Qu'est-ce qui a le mieux marché dans ces démarches ? Quelles sont les principales sources de satisfaction pour les différents acteurs ?

Les actions qui ont le mieux marché ont été :

- la capitalisation sur les logiciels génériques,
- la mise en place de la diffusion pour le langage Java par mailing list,
- l'organisation des soirées technologiques.

Qu'est-ce qui est encore inachevé, difficile à juger pour l'instant, dont on ne peut mesurer encore les effets ?

Les chantiers encore inachevés sont principalement dans le fait de pouvoir mieux diffuser le travail de la capitalisation à nos collaborateurs en clientèle (problèmes de sécurité, de confidentialité, etc.). L'écriture d'un cours pour le langage Java propre à SILOGIC est sur le point d'être réalisé.

Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Vous a déçu ? A été source de difficultés importantes non encore dépassées ?

La collecte de supports de cours et d'articles est l'action qui a porté peut-être le moins de satisfaction dans les actions engagées. Cela est dû principalement au fait que la technologie dans notre domaine évolue très vite et qu'il faudrait avoir des personnes à temps plein simplement pour lire, analyser et classer ce genre de documents.

Pensez-vous continuer, développer, généraliser ces démarches dans un avenir proche ? Sous quelle forme ?

Toutes les actions précédemment citées seront poursuivies et développées dans l'avenir. L'écriture d'un support de cours interne à la société nous permettra de réaliser des sessions de formation interne afin de former nos collaborateurs et de les sensibiliser aux différents outils dont ils disposent pour contribuer à faire évoluer ces techniques de capitalisation, d'acquisition et de transmission des compétences au sein de SILOGIC.

2. MONOGRAPHIE ADECCO

Résumé

Cette monographie est un peu particulière dans le paysage, car elle concerne une action menée par une entreprise de travail temporaire avec des intérimaires.

Elle diffère donc des actions menées au sein d'une entreprise pour ses propres salariés. Néanmoins, elle nous a semblé intéressante pour deux raisons :

1- La transmission des compétences à des salariés intérimaires représente un « cas extrême ». Elle est à la fois indispensable mais elle doit se réaliser dans des conditions particulièrement difficiles puisque ni l'intégration sociale ni la connaissance de l'entreprise ne sont présents. Il n'y a donc pas les « socles » sur lesquels bien souvent la transmission peut s'ancrer. Pourquoi finalement transmettre des compétences à quelqu'un qui n'appartient pas à la communauté de travail et qui a pour obligation de la quitter assez vite ? Comment transmettre le minimum - c'est-à-dire ce qui demandera le moins d'effort et qui correspond uniquement à ce qui doit être fait ?

2- La situation des intérimaires est un sujet crucial dans la réalité du travail en France : 80 000 intérimaires tous les mois dont 80 % de non qualifiés. Et pourtant, du point de vue de la gestion par les compétences, quelles sont les entreprises qui en tiennent compte dans leurs réflexions ? L'entreprise étendue, dont on parle tant devrait commencer à prendre sens sur des situations de ce type. La manière dont on pourra à terme construire des situations de transmission de compétences avec des collaborateurs extérieurs - juridiquement - à l'entreprise fait partie des enjeux prochains.

Situez rapidement votre entreprise

- Secteur: service,
- Activité: travail temporaire,
- Nombre de salarié: 6000,
- CA: 333 milliards d'euros,
- Répartition géographique (nombre de sites.): environ 1 000 agences,
- Ancienneté: 25 ans environ.

Décrivez rapidement les actions que vous avez menées en ce qui concerne l'acquisition et la transmission des compétences dans une entreprise cliente:**Le contexte**

Le bassin d'emplois de Nogent sur Seine est fortement marqué par le secteur de la **métallurgie**. Les entreprises recherchent des profils particulièrement rares: **régleurs sur machine à commande numérique**. La solution utilisée par ces entreprises jusqu'à présent était d'embaucher des jeunes avec un bon état d'esprit, et de les former « sur le tas » pendant un an. Mais elles constataient que le jeune, une fois formé, partait dans une autre entreprise en étant mieux payé.

Les entreprises de travail temporaire, sollicitées par ces clients, **étaient également dans l'incapacité de trouver ces profils**. Elles trouvaient des solutions intermédiaires, avec des jeunes ayant des Bac Pro, mais leur formation initiale n'était pas adaptée aux nouvelles machines, et ils n'étaient pas totalement opérationnels en entreprise.

Dans le cas présent, les 3 entreprises concernées ont donc en commun le secteur de la métallurgie:

- la première compte 60 salariés;
- la deuxième est une PME de 60 salariés travaillant beaucoup à l'export; cette entreprise a investi dans de nouvelles machines, mais n'avait pas les compétences en interne pour utiliser ces machines en 3x8;
- la troisième est une petite entreprise de 30 salariés, spécialisée dans la fabrication de machines-outils; cette entreprise souhaitait se développer dans le segment de la commande numérique.

L'enjeu était de créer les compétences que, ni les entreprises du secteur, ni les entreprises de travail temporaire, ne trouvaient sur le marché.

Objectifs

Les solutions intermédiaires développées jusqu'à présent n'étaient plus satisfaisantes, elles ne répondaient pas complètement à la recherche de compétences techniques sur ce bassin d'emplois.

Pour les entreprises, il devenait urgent de trouver des jeunes pouvant rapidement être opérationnels sur ces nouvelles machines, avec un niveau de formation adapté, et également une bonne connaissance de l'entreprise. L'enjeu était donc de créer les compétences que, ni les entreprises du secteur, ni les entreprises de travail temporaire, ne trouvaient sur le marché.

Solution

La chef d'agence Adecco de Nogent sur Seine et le chargé de mission-formation de la Direction Régionale Bourgogne-Aube ont proposé aux 3 entreprises la solution suivante: **monter des contrats de qualification intérimaire de 9 mois pour 8 jeunes. Les jeunes qui ont suivi cette formation étaient déjà en mission chez ces entreprises:** ainsi, chaque stagiaire était en totale adéquation avec l'état d'esprit des entreprises participant au projet.

Ces jeunes avaient au départ un niveau Bac Pro en métallurgie. La responsable d'agence Adecco a visité avec l'organisme de formation (AFPI de l'Aube) chaque entreprise; puis, l'organisme de formation a travaillé à partir d'un cahier des charges établi par la chef d'agence et le chargé de mission-formation Adecco.

De là, a été créé un programme de formation spécifique:

- lecture de plans, technologie générale et calcul professionnel,
- fabrication (préparation, réalisation, contrôle),
- technologie professionnelle et maintenance de premier niveau,
- sécurité et qualité,
- formation spécifique aux machines des clients

Au terme de la formation, les stagiaires obtiennent un **certificat de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM)**.

Le principe de l'alternance via l'intérim a été perçu comme un système très dynamique, permettant de créer en 9 mois des compétences que les entreprises auraient mis 1 an 1/2 à créer.

Pensez vous continuer, développer, généraliser ces démarches dans un avenir proche ? Sous quelle forme ?
L'objectif des entreprises est **d'embaucher les jeunes après formation.**

Tous les partenaires sont très satisfaits de cette opération : le principe de **l'alternance via l'intérim a été perçu par les entreprises comme un système très dynamique** qui permet de créer en 9 mois des compétences que les entreprises auraient mis 1 an 1/2 à créer, avec peut-être des échecs à la clef.

L'agence Adecco de Nogent sur Seine, ayant maintenant acquis une certaine expérience dans le montage de ce type d'opération, est en train de monter **le même type de projet, mais à l'échelle du département**, car le bouche à oreille a bien fonctionné au sein des entreprises de métallurgie de l'Aube, qui savent maintenant que Adecco est à même de répondre aux besoins de compétences dans ce secteur.

Interview de Frédéric M., collaborateur intérimaire à l'agence de Nogent sur Seine (Aube)

Le 8 avril 2002

Depuis quand êtes-vous collaborateur intérimaire chez Adecco ?

Depuis le début de la formation, car avant cette formation, j'étais intérimaire chez X. X ne m'avait rien proposé en termes de formation, et parallèlement, Adecco avait fait une proposition de formation à l'entreprise dans laquelle j'étais délégué.

A ce moment là, l'entreprise a suggéré à Adecco de m'inclure dans la formation en alternance, et c'est comme ça que j'ai changé d'entreprise de travail temporaire.

Vous étiez délégué sur quel type de mission et dans quel type d'entreprise avant le CQ ?

J'étais délégué dans l'entreprise où je suis en ce moment mon contrat de qualification ; en mai, cela fera 2 ans que je réalise des missions dans cette entreprise en tant qu'opérateur sur commande numérique.

A l'origine, j'ai un CAP de cuisinier et un CAP de pâtissier, j'ai travaillé 20 ans dans ce domaine, puis, j'ai changé de cap pour des raisons personnelles et financières aussi, car les salaires en cuisine ne correspondaient plus à ce que j'attendais.

C'est une formation où on reprend tout à la base, et c'est ce que je voulais : c'est la meilleure façon de maîtriser un nouveau métier, en passant par toutes les étapes.

Comment vous a été présenté le projet de contrat de qualification ?

Ca m'a été présenté de façon très claire par l'agence Adecco qui est venue me voir la première fois sur le lieu de l'entreprise : c'est un contrat de qualification adulte qui débouche sur une qualification reconnue par la Chambre Métallurgique de l'Aube et des autres départements.

Comment se déroule la formation ?

C'est une formation où on reprend tout à la base, et c'est ce que je voulais : c'est la meilleure façon de maîtriser un nouveau métier, en passant par toutes les étapes.

La formation se termine dans 4 semaines ; on attend les examens.

Le fait de bien connaître l'entreprise est-il un plus pour vous ?

Oui, pour moi c'était important de ne pas devoir quitter l'entreprise. Et il est prévu que j'évolue pour être embauché ensuite dans cette même entreprise en tant que professionnel qualifié sur commande numérique.

Avez-vous l'impression d'apprendre des choses qui vous serviront par la suite ?

Oui, j'apprends à travailler le métal, à respecter les conditions de coupe, bref, tout un tas de choses qui sont nécessaires pour la programmation. Une bonne maîtrise de base permet d'avoir une bonne compréhension de ce métier dans sa globalité.

Quels sont selon vous les avantages de la formation en alternance ?

Ca nous permet de garder un pied dans l'entreprise et de ne pas être déconnecté de sa réalité ; c'est pour moi la meilleure des solutions.

Quelles sont les difficultés éventuelles que vous avez rencontrées ?

Cela faisait un certain nombre d'années que j'étais sorti du cycle scolaire. À 36 ans, ce n'est pas évident car c'est une remise en question, d'autant que je suis le seul de plus de 26 ans dans le groupe d'intérimaires formés. Cela n'a pas été évident durant le premier mois, mais maintenant, c'est la routine, car les acquis sont là, et il suffit de les mettre en application.

Quel bilan personnel tirez-vous de cette opération ?

J'apprends un métier que je ne connaissais pas, car il est à

l'opposé de ce que je faisais avant, mais maintenant, je me sens mieux armé pour évoluer dans ce type de profession.

Quelles sont vos perspectives d'avenir après cette formation ?

Il est prévu que je sois embauché par l'entreprise, même si j'ai encore certainement des choses à apprendre : j'espère d'ailleurs que lorsque j'aurais intégré l'entreprise, je pourrai encore suivre de nouvelles formations, car les choses évoluent très vite.

**Interview de la responsable d'agence ADECCO de l'Aube
Avez-vous au sein de votre agence l'habitude de mettre en place des formations pour les intérimaires ?**

Oui, nous en avons toujours fait régulièrement, mais en choisissant la plupart du temps des formations courtes pour une mission imminente en entreprise (formations de caristes, bureautique pour des secrétaires, etc...).

Quels avantages percevez-vous dans ce type de prestation ?

Pour l'intérimaire, c'est une façon de valoriser son travail et de lui proposer par la suite une mission plus longue, voire une embauche ultérieurement.

C'est également une réponse adaptée aux besoins de nos clients : cela permet de déléguer ensuite ces mêmes intérimaires sur des postes un peu plus pointus. Cela nous amène à aller au-delà de la problématique de l'intérim, et à réellement réfléchir avec les clients à leurs difficultés de recrutement, notamment dans le secteur industriel.

Quelles ont été les relations avec les différents acteurs du projet ?

Excellentes, car les clients connaissaient déjà l'organisme de formation. Les tuteurs en entreprise sont des responsables de production désignés par chaque entreprise ; quant aux tuteurs Adecco, ils ont été choisis en fonction du cahier des charges fixé au départ qui avait des exigences très fortes, car le suivi et le temps passé avec chaque jeune était un gage de réussite de l'opération.

Nous avons organisé une réunion de lancement à laquelle ont participé les directeurs des entreprises, les tuteurs, le directeur de l'AFPI, le formateur, le chargé de mission formation Adecco : ce fut une réunion très enrichissante au cours de laquelle tout le monde s'est exprimé.

Les tuteurs ont été choisis en fonction du cahier des charges fixant des exigences très fortes, car le suivi et le temps passé avec chaque jeune était un gage de réussite de l'opération.

Avez-vous rencontré des difficultés particulières lors de ce montage ?

Nous avons essayé d'anticiper les difficultés, notamment concernant les jeunes qui auraient pu avoir des problèmes de compétences et de motivation au départ ; j'avais donc demandé à l'AFPI d'organiser des tests de pré-requis très ciblés qui nous ont permis d'écarter par exemple un jeune qui n'avait pas le niveau suffisant pour aller au bout du contrat de qualification. Ainsi, nous n'avons pas eu de mauvaise surprise, telle que l'abandon d'un jeune en cours de formation.

Quels sont, selon vous, les facteurs essentiels pour qu'une telle opération soit couronnée de succès ?

Je dirais que le niveau de motivation des jeunes et leur très bon état d'esprit est primordial. Le plus important se situe donc dans le recrutement des jeunes et le suivi du contrat, de façon à pouvoir être réactif en cas de problème de démotivation.

Il faut également très bien connaître ses clients, avoir une relation de confiance avec eux.

Quel bilan intermédiaire pouvez-vous tirer de cette opération ?

Pour moi, c'est la solution la plus pointue, car la formation a été créée en fonction des besoins des clients.

Je dirais par ailleurs que cette opération répond tout à fait au problème de pénurie de compétences, et je compte bien la renouveler.

Quelles sont les perspectives d'avenir autour de cette expérience ?

Nous sommes en train de monter le même type de projet, mais à l'échelle du département, car le bouche à oreille a bien fonctionné ; nous avons par ailleurs largement communiqué sur cette opération (communication presse, via la DDTE et la Chambre Syndicale de la Métallurgie de l'Aube) et nous avons par voie de conséquence des commandes fermes d'autres entreprises. De plus, aujourd'hui, je rencontre les mêmes problèmes de pénurie pour des techniciens de maintenance industrielle : je pense donc sérieusement à renouveler le même type d'opération.

3. MONOGRAPHIE PLASTIVAL

Résumé

Ce qu'il faut retenir de cette formation d'extrudeurs montée pour les besoins de l'entreprise Plastival dans le secteur de la plasturgie, c'est la participation des salariés recrutés tout au long du processus de conception et de formation.

Les supports par exemple ont tous été conçus par les formés eux-mêmes. C'est sans doute cette implication permanente dans un processus de participation qui rend cette formation particulièrement transférable.

L'entreprise

Entreprise : PLASTIVAL à Clerval (Doubs).

- Secteur : Plasturgie,
- Activité : conception et extrusion de gammes de profilés thermoplastiques pour le bâtiment et l'industrie,
- Nombre de salarié : 181,
- CA : 38,1 millions €,
- Répartition géographique (nombre de sites..) : un seul site à Clerval,
- Ancienneté : 1953.

L'entreprise faisait face à d'importants besoins en recrutement d'extrudeurs, besoins amplifiés par la mise en place des 35 heures ; elle souhaitait également mettre en place un dispositif d'intégration des nouveaux salariés plus rapide, opérationnel et fiable. Enfin, aucune formation d'extrudeur n'existait alors que cette fonction exige un savoir-faire, notamment technique important. Ce dispositif s'intègre dans la mise en œuvre des nouvelles procédures ISO. L'AFPA a accompagné toute cette démarche (méthodologie FIT).

Les personnes recrutées pour ces postes doivent avoir une bonne formation générale et des connaissances solides en mécanique ; leur capacité à travailler en équipe est également importante.

La conception et la mise en œuvre se sont déroulées sur 3 ans.

Tous les outils ont été formalisés avec les personnes recrutées : livrets de suivi, référentiel Activités/compétences, référentiels formation et supports pédagogiques (en intégrant les supports existants ou en créant de nouveaux supports).

L'objectif était de faire participer activement les extrudeurs ayant une réelle expérience de leur métier dans la création de ces modules. Les chefs d'équipe et les ouvriers volontaires ont donc été partie prenante de l'élaboration du dispositif, l'entreprise ayant embauché des intérimaires pour permettre aux salariés de participer à ce travail.

Leur implication devait permettre de créer un dispositif de formation réellement adapté à leurs pratiques, leurs réalités de terrain.

La première phase d'évaluation a permis d'identifier les compétences des salariés extrudeurs et de repérer les «points de vigilance» à améliorer ; cinquante personnes étaient concernées (47 ouvriers et 3 chefs d'équipe).

Les nouveaux embauchés ont été intégrés dans l'ensemble des modules, les salariés déjà en poste, plus expérimentés ont également suivi cette évaluation et seront intégrés dans les modules adaptés.

Le référentiel métier a ensuite été élaboré puis le référentiel de formation.

Trois modules ont été créés :

Le premier, d'une demi-journée permet de faire suivre aux intérimaires une courte formation « d'initiation » ;

Le deuxième module dure 6 mois et a pour objectif de rendre les nouveaux salariés autonomes sur une extrudeuse. Cette formation alterne une pratique professionnelle et des temps de formation théorique ou aux postes de travail. Ce sont les chefs d'équipe et le chef de fabrication qui accompagnent ces nouveaux embauchés pendant cette phase où ils sont en binôme ; cette formation est sanctionnée par une validation.

Il faut souligner l'appropriation par l'entreprise d'une méthodologie transférable à d'autres secteurs.

□ Le dernier module permet de former sur une durée de 18 mois un extrudeur confirmé, apte à piloter une ligne d'extrusion de façon autonome au sein d'une équipe restreinte ; cette formation est également sanctionnée par une validation.

Les salariés qui n'ont pas réussi cette validation peuvent, après évaluation, être repositionnés sur un autre secteur de l'entreprise.

Résultats

À ce jour, douze personnes ont suivi le module de 6 mois, six autres la formation de 18 mois.

Il faut souligner l'appropriation par l'entreprise d'une méthodologie transférable à d'autres secteurs, la facilitation pour l'encadrement et les professionnels tuteurs de la transmission de savoir-faire et des procédures de recrutement, évaluation, validation objectivées.

4. MONOGRAPHIE HERVE THERMIQUE

Résumé

Ce qu'il faut surtout retenir dans cette monographie, c'est l'investissement qui est fait sur l'accompagnement et le suivi des tuteurs. À la fois dans leur sélection mais aussi dans la formation de leur propre hiérarchie et dans le processus d'évaluation qui est construit, l'entreprise Hervé Thermique a été bien au-delà de la simple « désignation volontaire » des tuteurs. C'est sans doute une des raisons du succès de cette démarche.

L'entreprise

- Secteur : Génie climatique,
- Activité : installation et maintenance chauffage/climatisation,
- Nombre de salarié : 1100,
- CA : 148 millions €,
- Répartition géographique : activités sur toute la France,
- Ancienneté : 1972.

L'entreprise faisait face à un problème de turn-over important.

Ce constat a amené l'entreprise, au sein du site francilien (250 salariés) à concevoir et mettre en œuvre un plan d'intégration des nouveaux salariés qui visent tous les nouveaux entrants.

Le plan d'intégration des nouveaux entrants s'effectue sur une année. Des formations sont d'abord suivies (formations informatiques, techniques).

Les tuteurs ont pour mission de favoriser la transmission des compétences et d'être, pour les nouveaux entrants, un référent dans l'entreprise qui va les accompagner pendant toute la phase d'intégration.

Cinq bilans sont ensuite organisés pendant la première année (un par mois jusqu'au sixième mois, puis un en fin de première année qui correspond aux entretiens annuels d'évaluation suivis par tous les salariés). Les bilans sont menés en présence du responsable hiérarchique du nouveau salarié, du tuteur, du salarié et sont animés par la coordinatrice formation. Ce bilan est fait à partir du référentiel métier ; les compétences comportementales sont également évaluées (relations internes, externes, adaptation aux aléas, sécurité, qualité) et un point sur le suivi du plan d'intégration est réalisé.

L'entreprise a sollicité tous les salariés pour devenir tuteurs. Trente ont répondu ; vingt ont été sélectionnés à partir de différents critères (diversité des métiers, ancienneté etc.), des tests (organisés par l'AREF) ont également été passés pour mieux repérer leur potentiel à exercer cette fonction. Les vingt tuteurs désignés ont des fonctions différentes : chefs de chantiers, techniciens de bureau d'étude, ou de maintenance. Ils ont pour mission de favoriser la transmission des compétences et d'être, pour les nouveaux entrants, un référent dans l'entreprise qui va les accompagner pendant toute la phase d'intégration.

Les responsables hiérarchiques de ces tuteurs (dix personnes, chargés de clientèle pour la plupart) ont suivi une journée de sensibilisation sur ce plan d'intégration, la fonction tutorale, les relations hiérarchiques etc. Cette journée devait leur permettre de prendre conscience de l'importance de cette phase d'intégration pour créer les conditions de pérennisation des emplois dans l'entreprise.

Les tuteurs eux, ont suivi une formation de deux jours sur la transmission des savoirs, savoir-faire aux nouveaux entrants.

Aujourd'hui, cinquante nouveaux salariés ont suivis ou suivent ce plan. Les nouveaux salariés se stabilisent et se sentent mieux intégrer dans l'entreprise que par le passé. Sur les vingt tuteurs, une quinzaine ont joué pleinement ce rôle, d'autres ont eu plus de mal du fait surtout de leur éloignement avec le nouveau salarié : la proximité paraît un aspect indispensable pour permettre au tuteur et au salarié de développer une relation de confiance.

5. MONOGRAPHIE BATIMENT ASSOCIÉ

Résumé

Il aurait été impossible de parler de transmission des compétences sans intégrer une monographie sur le modèle des « compagnons du devoir ». Nous n'avons pas spécialement développé cette monographie car ce modèle est extrêmement connu et souvent cité en exemple. Mais il fallait rappeler l'extraordinaire efficacité de cette « culture » - plus que méthode - efficacité qui va de pair avec un niveau d'exigence très élevé tant du point de vue du temps que de l'implication de tous les acteurs.

Entreprise Bâtiment Associé à Muizon (51)

L'entreprise

- Secteur : Bâtiment/Travaux publics,
- Activité : maçonnerie, taille de pierre, charpente bois et travaux publics,
- Nombre de salarié : 115 dont 90 en bâtiment et 25 en travaux publics,
- CA : 8 millions €,
- Répartition géographique (nombre de sites..) : activités sur tout le département de la Marne,
- Ancienneté : 1979,
- Moyenne d'âge des salariés : 32 ans,
- 22 jeunes de moins de 20 ans en apprentissage (CAP, BAC PRO) dont 15 compagnons du devoir et 7 apprentis dans un CFA du bâtiment.

L'insertion de jeunes est essentielle pour l'entreprise. Le chef d'entreprise est lui même compagnon du devoir

(comme son père, son grand père) ; la transmission est une valeur forte pour lui et pour l'entreprise.

L'entreprise n'a pas de problème pour trouver des jeunes, au contraire : l'entreprise est connue localement car elle est soucieuse de son image. Elle est reconnue pour son sérieux, son professionnalisme, la place qu'elle sait faire aux jeunes.

Le recrutement des jeunes est fait par le chef d'entreprise ; la sélection est faite sur divers critères : le niveau général (au moins 3^e de l'enseignement général) et en particulier dans les matières scientifiques ; la motivation et l'autonomie du jeune sont ensuite des qualités appréciées. L'entreprise prend soin de projeter le jeune dans une dynamique, une progression professionnelle, une promotion dans l'entreprise si le jeune le souhaite.

Les jeunes sont intégrés dans de petites équipes (3 à 4 personnes maximum) et tournent dans diverses équipes pour connaître et appréhender les diverses facettes du métier. Un tuteur ne suit qu'un jeune à la fois. Toutes les équipes travaillent avec un jeune.

Les tuteurs sont reconnus dans l'entreprise, cette mission fait partie intégrante de leur travail ; ils prennent du temps sur la production pour le mener à bien.

Le chef d'entreprise valorise ce travail de tutorat ; les tuteurs sont reconnus dans l'entreprise, cette mission fait partie intégrante de leur travail ; les tuteurs se sentent responsables de la réussite du jeune. Ils prennent du temps sur la production pour le mener à bien. Même si les premiers mois ce temps est assez important, le jeune devient opérationnel après 4 à 5 mois dans l'entreprise. Les prix de revient de chantier sont d'ailleurs les mêmes avec ou sans jeune en apprentissage.

Les tuteurs sont toujours des maîtres ouvriers ; ce sont des experts, des hommes de l'art qui peuvent donc transmettre la passion de leur métier, ils sont des exemples pour ces jeunes et cette transmission peut alors se faire « naturellement ». Ils enseignent un métier à ces jeunes dans une relation « maître/disciple » ; au-delà de gestes techniques, c'est un esprit, une passion qui est transmise.

CONFRONTATIONS THÉORIE/TERRAIN

Quelles pistes de réflexions peut-on tirer de ces différents éléments ? Quelles préconisations pour les entreprises ? Quels axes retenir pour l'action concrète au sein de celles-ci ? Si l'on fait une lecture transversale de ce document, au travers des monographies mais également de sa première partie, il nous semble pertinent de mettre en valeur huit idées fortes, huit problématiques qui sont autant des conditions de réussite que des questions difficiles. Il n'y a donc aucune prétention à donner des solutions - qui nous sembleraient toutes faites - ni même des conseils. Simplement, nous avons cherché à éclairer les points incontournables. Dit autrement, parler d'acquisition et de transmission des compétences sans vouloir affronter ces questions nous semblerait relever du discours creux. Ces « incontournables » peuvent s'exprimer sous forme de neuf préconisations que nous détaillerons ci-dessous :

1. *Donner du temps*
2. *Repenser l'organisation du travail*
3. *Considérer que tout le monde est concerné*
4. *Former à la transmission ?*
5. *Reconnaître et valoriser*
6. *Valider*
7. *Faire de la place aux jeunes*
8. *Expliciter les valeurs*
9. *Créer un état d'esprit avant d'utiliser des outils*

1. Donner du temps

Le rapport au temps est omniprésent dans notre travail. Nous le traiterons sous quatre aspects complémentaires :

□ l'acquisition des compétences demande du temps, à titre individuel tout d'abord. Le processus d'apprentissage

ne peut se faire dans l'urgence permanente et l'immédiateté. D'abord parce que la méta-cognition (cf. page 19-20) réclame ces prises de distances pour qu'il y ait prise de conscience. D'autre part, si l'on peut comprendre quelque chose rapidement, l'appropriation et la transformation en compétences ne peuvent se faire que dans l'action et l'*action répétée*. Même si ces répétitions nécessaires sont différentes d'une profession à l'autre et d'un « niveau » à l'autre, elles restent toujours indispensables. Cela signifie qu'à force de vouloir rétrécir sans cesse les temps de formation, on fabrique des générations de non professionnels, tout juste bons à opérer dans un contexte et un seul sur une série d'actions.

Pour qu'il y ait transmission il faut que quelqu'un accepte ou mieux, ait envie de transmettre. Ceci repose sur un minimum de confiance ou tout au moins de relations humaines positives.

Le temps de la transmission est un temps d'échange, un temps d'explication, un temps où celui qui sait faire perd du temps pour montrer à celui qui ne sait pas.

□ Deuxième idée, le temps de la transmission est également un temps long. Ceci tient à plusieurs raisons. Tout d'abord, rappelons que pour qu'il y ait transmission encore faut-il que quelqu'un accepte ou mieux, ait envie de transmettre. Or ceci ne se fait pas à l'arraché, ceci repose sur un minimum de confiance ou tout au moins de relations humaines positives. Si celles-ci peuvent parfois être instantanées, elles demandent dans la majeure partie des cas le temps de la connaissance, le temps de la compréhension. Et nous ne faisons aucune confusion entre relations privées et relations professionnelles mais nous rappelons que les relations humaines appartiennent toujours au registre psychologique et qu'elles continuent à véhiculer de fortes composantes émotionnelles. Si le temps de la rencontre est sans cesse nié, celui de la transmission sera inefficace.

□ De manière beaucoup plus prosaïque, le temps de la transmission est un temps d'échange, un temps d'explication, un temps où celui qui sait faire perd du temps pour montrer à celui qui ne sait pas. Perdre du temps, c'est faire baisser la production, la performance immédiate pour une meilleure réussite collective différée. C'est faire le pari du futur proche, c'est sacrifier quelque chose du présent pour qu'un autre devienne performant demain. Encore faut-il que ces pertes de temps soient acceptées, voire incitées et récompensées. Sinon on voit mal comment les uns et les autres trouveront le temps de la transmission.

□ Quatrième dimension, le temps nécessaire aux organisations pour permettre que la transmission serve à quelque chose. Si l'on se penche sur les monographies (voir Silogic par exemple) et en particulier les monographies européennes (voir annexe Guinness ou Outokumpu sur le site « Objectif Compétences »), on ne peut que constater que tous ces chantiers ont été longs, qu'ils se sont étalés sur des années plus souvent que sur des mois. Et c'est sans doute dans leur enchaînement même que les choses ont pu bouger puis s'ancrer. Vouloir « régler le problème » de la transmission des compétences trop vite, c'est ne pas le régler.

La première question clé qui ressort est donc à la fois simple et cruciale: les entreprises sauront-elles prendre/donner le temps nécessaire à la transmission des compétences ?

2. Repenser l'organisation du travail

La conséquence immédiate d'un autre rapport au temps, c'est qu'il faut trouver ce temps quelque part et en quelque sorte le « prendre » ailleurs. Donner du temps, cela signifie nécessairement s'interroger sur l'organisation du travail. L'enchaînement entre les deux points est évident et fortement ressenti par les chefs d'entreprises: donner du temps, c'est accepter une organisation du travail dans laquelle il y ait du « temps de respiration », du temps d'innovation, du temps d'échange, du temps de formation. Nous l'avons dit, cela relève du pari sur l'avenir, d'une certaine capacité d'anticipation de la part du management.

Cela suppose aussi très concrètement que l'on définit des objectifs de production et des activités compatibles avec cette vision de la performance différée. Quand la pression du quotidien est trop forte, quand l'urgence est omniprésente, alors on n'a tout simplement pas le temps de se demander comment on pourrait faire autrement. La personne interviewée dans Silogic aborde bien ce problème au travers de la question de la responsabilité qui lui est confiée - penser à la capitalisation et à la mutualisation - alors même qu'elle est une ressource rare très demandée

Donner du temps pour l'acquisition et la transmission des compétences relève du pari sur l'avenir, d'une certaine capacité d'anticipation de la part du management.

par les différents chantiers en cours. Seul l'engagement et la volonté de la direction peuvent autoriser cette « défection » vis-à-vis du quotidien en vue de mieux réussir l'avenir. Mais on imagine bien au quotidien ce que cette décision a pu ajouter comme tension, comme surcharge aux autres collaborateurs se retrouvant quasiment « un de moins » face à des demandes toujours plus pressantes et exigeantes de la part des clients.

La deuxième question clé concerne l'organisation du travail: comment adapter les activités de chacun et les modes de production de manière à créer les espaces nécessaires à la transmission alors même que la pression quotidienne et l'urgence sont de plus en plus présentes ?

3. Considérer que tout le monde est concerné

La grande erreur consisterait à penser que l'on peut « régler » la question de l'acquisition et de la transmission des compétences en la confiant à quelques-uns. Par exemple, on pourrait imaginer qu'en nommant un tuteur, le problème est réglé. On dira par exemple que c'est lui qui est en charge de former les jeunes et que tout le monde peut donc se détourner de la question et faire son travail normalement. Cette vision nous semble non seulement fautive mais même dangereuse pour deux raisons au moins :

□ le tuteur s'il est seul à former le jeune ne pourra pas l'intégrer dans un collectif, dans une équipe, dans une entreprise à lui tout seul. Au contraire, il l'isolera et ne sera plus à même de faire passer cet élément constitutif de la compétence (cf. page 13), à savoir la contextualisation. Or qu'est-ce qu'un contexte si ce n'est un ensemble complexe d'éléments qui interagissent, qui forment un système d'action ? Plus l'ensemble de l'entreprise sera impliqué dans la transmission, plus la compétence sera à même d'être apprise. Bien sûr cette implication de l'entreprise se joue à des niveaux très divers. La direction n'a pas à intervenir directement dans le cours de la production, les fonctionnels n'ont pas à expliquer le travail des opérationnels, les experts d'autres métiers n'ont pas à se mêler des savoir-faire qui ne sont pas les leurs. Mais

Plus l'ensemble de l'entreprise sera impliqué à tous les niveaux dans la transmission, plus la compétence sera à même d'être apprise.

globalement chacun doit se sentir engagé dans le fait que l'organisation doit permettre la transmission des compétences à ceux qui en ont besoin, à ceux dont l'organisation a besoin. Cela signifie le respect des temps de la transmission par « les autres », une solidarité face à ceux qui passent du temps à expliquer à d'autres « au lieu de travailler ! », une responsabilité partagée dans les adaptations de l'organisation pour réussir ces passages de relais.

□ La tentation en désignant un et un seul tuteur consiste à désigner d'office le hiérarchique. Or cette confusion des rôles nous semble critiquable. Le manager a un rôle à jouer, le tuteur en a un autre. Dans la plupart des cas, quand on demande au premier d'assurer la mission du second, il le fait vite, trop vite, en s'assurant uniquement que la performance minimale soit atteinte au plus vite. Le tuteur, plus tourné vers le développement des compétences, sera sans doute plus attentif à l'acquisition réelle des compétences. De plus, en n'ayant pas à mélanger l'évaluation managériale et l'évaluation pédagogique, on évite des confusions dommageables à l'apprentissage. Enfin, le fait qu'il y ait deux interlocuteurs qui sous des angles différentes peuvent confronter leurs jugements sur l'apprentissage du collaborateur, permet bien souvent d'ajuster les perceptions ou de trouver des solutions quand un problème se pose. Enfin, le manager qui fait bien sûr partie des acteurs de la transmission (page 34 et suivantes) doit jouer son rôle à plein dans la situation particulière qui lui est confiée. À l'inverse, le tuteur aura souvent une vision et une action plus transversale qui viendra enrichir celle du manager.

La troisième question clé consiste à s'interroger sur la manière dont on peut amener l'ensemble des acteurs à se sentir engagés dans le fait de transmettre des compétences, sans qu'il y ait « défausse » sur le tuteur désigné.

4. Former à la transmission ?

Posée sous cette forme, la question est évidemment un peu provocante et sans doute aurait-il fallu se demander d'abord si l'on pouvait former à la transmission. Peut-on

A l'inverse du manager, le tuteur aura une vision et une action plus transversale qui viendra enrichir celle du manager.

apprendre à quelqu'un comment il doit expliquer, suivre, accompagner ? Si l'on se place du point de vue de la pédagogie la réponse est évidemment positive. Les formations de formateurs sont pratiques courantes et les formations de tuteurs se sont également développées ces dernières années. Ce que nous avons évoqué sur les « basiques » de l'apprentissage des adultes (cf. point 3.1) est rarement connu par les tuteurs. Or derrière les termes compliqués comme « méta-cognition » ou « appropriation », il existe des méthodes simples comme l'explicitation ou l'aller retour entre l'action et l'explication. Une fois comprises, ces méthodes semblent souvent très « naturelles » aux tuteurs et les rassurent sur leur capacités de formateur. On a donc pu mesurer à quelle point ces formations pouvaient être efficaces ... pour les tuteurs parfois davantage que pour les apprenants. Ces moments de formation – qui n'ont pas besoin d'être longs – doivent être enrichis d'un accompagnement personnalisé des tuteurs. Quand ils butent, quand l'apprenant ne comprend pas, quand la relation s'établit mal, dans la plupart des entreprises, les tuteurs se retrouvent très désarmés et l'on assiste souvent au jeu classique : « Cherchez le coupable ! ». L'apprenant est alors tout désigné pour tenir ce rôle de « celui qui ne veut pas apprendre ou celui qui ne comprend rien... ».

Si l'on doit répondre de manière positive à la question de l'utilité de la formation des tuteurs, il faut souligner qu'il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante.

Au delà de cette formation « technique » et dans la durée, les tuteurs, les managers et les collègues bénéficieraient certainement d'une meilleure compréhension de ce qu'est l'acte d'apprentissage et de la manière dont ils peuvent y contribuer. Mais nous touchons alors à des dimensions plus culturelles et qui concernent surtout des attitudes individuelles et collectives. C'est la raison pour laquelle, si l'on doit répondre de manière positive à l'utilité de la formation, il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante. Non suffisante d'abord parce qu'on ne changera pas des attitudes récalcitrantes de cette manière, non suffisante ensuite car c'est plus largement d'un accompagnement dans le temps que les tuteurs ont besoin.

Quatrième question : l'entreprise a-t-elle mis les moyens nécessaires pour aider les tuteurs et l'entourage des apprenants à comprendre le pourquoi et le comment

de leur action pédagogique ? A-t-on formé et accompagné les formateurs ?

5. Reconnaître et valoriser

Combien de fois dans les entreprises a-t-on entendu d'anciens tuteurs ou collègues se plaindre à la fois de la charge que représentait la transmission sur le terrain des compétences et la non-reconnaissance de ce travail ? Combien de fois a-t-on vu l'ensemble de l'entreprise considérer que « c'est normal de le faire »... et donc inutile de le valoriser ? Or, dans des contextes de travail très tendu, on peut dire que la transmission représente une réelle perte de temps et un risque majeur de ne pas réussir ses propres objectifs. Nous avons donc insisté dans les premiers points sur la nécessité de repenser l'organisation du travail pour qu'elle rende possible la transmission des compétences. Mais encore faut-il ne pas mettre les individus dans des situations de « double contrainte » : « travaillez plus et plus vite » et en même temps « prenez le temps de transmettre, d'expliquer, de déléguer, de contrôler, de faire progresser vos collègues ». Bien entendu, c'est le management qui a la clé de ce type de paradoxe. Mais lui-même est très souvent pris dans les mêmes contraintes, qu'elles viennent d'un conseil d'administration ou plus souvent de la réalité d'une concurrence accrue.

La reconnaissance passe d'abord et avant tout par la désignation de l'activité. Si l'on regarde les cas de Silogic ou d'Adecco, on voit bien qu'il a fallu à un moment prendre le temps de dire, de contractualiser, de clarifier l'objectif. Ensuite viennent des aspects plus concrets : primes et rémunérations. Ils sont non seulement légitimes mais indispensables. Mais au-delà de ces récompenses extrinsèques, la valorisation directe, managériale ou par les collègues reste un des plus forts moteurs pour ce genre de tâche. À l'entreprise donc de rendre culturellement et concrètement « normal et habituel » ce type de reconnaissance du travail accompli.

Cinquième question clé : quels sont les axes concrets et

La reconnaissance de ceux qui sont impliqués dans la transmission des compétences passe par la désignation de l'activité et la contractualisation des objectifs.

symboliques qui pourront reconnaître et valoriser le travail de tout ceux qui sont impliqués dans la transmission des compétences ?

6. Valider

La reconnaissance interne est certes un maillon clé de la transmission des compétences. Mais si nous l'avons traité plutôt du côté de ceux qui transmettent, encore faudrait-il également créer son pendant du côté des apprenants. Ceci ne concerne d'ailleurs pas uniquement les apprenants, car le fait qu'ils soient eux-mêmes reconnus est également une source de satisfaction importante pour ceux qui les ont formés.

Il faut donc compléter le dispositif en abordant la question de la validation des acquis. Même si un autre cahier se charge d'approfondir ce thème, on ne peut passer sous silence le débat autour de la VAP et de la VAE. Grâce aux avancées législatives, nous disposons maintenant d'un cadre légal qui devra se préciser dans les mois à venir. Mais dans tous les cas, le principe est celui de pouvoir donner une validité réelle à ce qui a été appris par l'expérience et en dehors des circuits de formation académique.

L'acquisition et la transmission des compétences devrait donc tout naturellement déboucher sur une reconnaissance de ce type à partir du moment où l'expérience a été suffisante pour :

- réussir l'acquisition des compétences,
- prouver la capacité d'action et de mise en œuvre autonome de l'apprenant.

La question qui émerge ici est celle de savoir qui est le valideur. L'entreprise ? L'intérêt est sa proximité de l'expérience mais elle est juge et partie et ne parle que d'une seule situation - la sienne - risquant de rendre la validation peu crédible dans d'autres univers professionnels. L'Éducation nationale ? L'intérêt est de rendre la validation plus « transversale » à différentes entreprises, voire à différentes branches, mais comment l'Éducation nationale

Dans tous les cas, le principe est celui de pouvoir donner une validité réelle à ce qui a été appris par l'expérience et en dehors des circuits de formation académique.

peut-elle juger réellement de la qualité des compétences mises en œuvre ? Un mixte des deux ? N'est-ce pas un peu la solution de facilité que d'imaginer une décision consensuelle qui finalement ne mette pas à jour les critères d'évaluation les plus pertinents pour chaque type de compétence ? La branche professionnelle ? N'est-elle pas potentiellement à la fois trop loin de l'expérience concrète et peu crédible dans l'interprofessionnel ?

Nous n'irons pas plus loin sur ce sujet et nous renvoyons au cahier 7. Mais cette question de la validation – au-delà donc de la reconnaissance – et de sa valeur de transfert dans d'autres mondes est une des questions clés du développement des compétences.

La sixième question concerne les modes de validation « officiels » et leur valeur dans des logiques de mobilité professionnelle. La VAE offre le cadre au sein duquel ces questions doivent maintenant être précisées.

7. Faire de la place aux jeunes

Comment parler de transmission si dans les entreprises, le droit d'apprendre n'est pas concrètement organisé autour d'un temps d'apprendre ? Au-delà des grandes déclarations d'intentions, le groupe de pilotage de ce cahier tient à insister sur la nécessité de faire passer l'idée dans les faits. Combien d'entreprises attendent des jeunes qu'ils sachent tout très vite, qu'ils soient opérationnels dans des temps records ? Combien de personnes ont conscience du temps qu'il leur a fallu à eux-mêmes pour construire leurs propres compétences ? Combien ont oublié le temps inhérent à l'expérience ? Il y a donc tout d'abord des aspects purement culturels et cognitifs : nos représentations de ce qu'est l'apprentissage sont parfois très simplistes : « je lui montre, il sait », « je lui explique, il comprend » et sous-estiment largement toute la partie implicite de nos propres savoirs.

Faire de la place aux jeunes, c'est aussi sortir des stéréotypes sur leurs comportements et ne pas raisonner à partir de phrases toutes faites du type « les jeunes sont comme ci, les jeunes sont comme ça ». Les jeunes sont

Nos représentations de ce qu'est l'apprentissage sont parfois très simplistes et sous-estiment largement toute la partie implicite de nos propres savoirs.

aussi différents que « les vieux »... l'expérience en moins et ils ont autant de diversité que nous en avons tous entre nous. En revenant à la particularité des personnes, on se donne de part et d'autre plus de chances de réussir la transmission.

Enfin, faire de la place aux jeunes, c'est très concrètement penser l'organisation du travail en fonction de leur propre rythme d'apprentissage. Le meilleur exemple est sans doute celui de l'alternance. Comment aider les jeunes à « tenir les deux bouts de la chaîne », à savoir le même investissement à la fois sur les temps scolaires et sur l'expérience en entreprise ? Comment les aider au quotidien à faire des aller-retour entre ces deux formes d'acquis - en particulier quand le tuteur n'est plus forcément à niveau d'un point de vue théorique ?

Il faut rappeler encore une fois, qu'au delà des aspects de bonne volonté pour mieux accueillir les jeunes et les former, les entreprises sont face à une nécessité impérieuse. La fracture démographique rend ces réflexions absolument prioritaires : il reste quelques années, quelques mois pour apprendre à faire de la place aux jeunes.

La septième question clé concerne la capacité des entreprises à faire réellement et concrètement de la place aux jeunes, et tout particulièrement à ceux qui sont dans des dispositifs d'apprentissage alternés. Il s'agit bien d'une nécessité face à la situation démographique qui pèsera sur les besoins de compétences à partir de 2005/2006 suivant les secteurs, d'autres étant d'ores et déjà confrontés à des situations de pénuries sérieuses.

8. Expliciter les valeurs

Si l'on pousse plus loin la question de la cohabitation des jeunes et des « vieux », si l'on rappelle que la transmission des compétences ne peut être un sujet réglé par la nomination d'un tuteur mais qu'au contraire elle concerne toute l'entreprise, alors, il faut insister sur le fait de communiquer des valeurs cohérentes. Les trois termes sont ici importants :

La fracture démographique rend ces réflexions absolument prioritaires : il reste quelques années, quelques mois pour apprendre à faire de la place aux jeunes.

Face aux attentes de jeunes vis-à-vis de l'entreprise, l'explicitation des valeurs est indispensable.

□ *Communiquer* : expliciter, faire savoir et redire régulièrement. Il n'y aura pas compréhension du sens des contraintes si on ne prend pas au plus haut niveau le temps d'expliquer.

□ *Valeurs* : il y a bien sûr de nombreuses justifications extrêmement rationnelles à donner pour expliquer la nécessité de la transmission des compétences. Il reste néanmoins indispensable de sous-tendre ces discours « opportunistes » par un engagement sur des valeurs. Sinon, étant donné les risques de paradoxes qui se développeront dans des situations quotidiennes de travail, les collaborateurs n'auront aucun recours pour prendre du recul.

□ *Cohérentes* : en effet c'est d'abord dans la logique que l'on saura instaurer entre des valeurs et une organisation du travail, entre des valeurs et des choix concrets - de personne, de tuteur, de formation et d'accompagnement, d'outils, de mode de récompense et de valorisation... - que l'action deviendra efficace.

Enfin, la plupart des nombreuses études qui fleurissent actuellement sur les attentes de jeunes vis-à-vis de l'entreprise insiste largement sur leur besoin d'être « en phase sur le fond ». Et si cela n'est pas possible d'être au moins « au clair sur le fond ». Pour cela l'explicitation des valeurs est indispensable. C'est en disant que l'identité des uns et des autres peut se constituer et se consolider.

La huitième question concerne la capacité de l'entreprise à dire - clairement et régulièrement - quelles sont ses valeurs. Mais cela revient aussi à prouver au quotidien que les choix d'action et d'organisation sont en cohérence globale avec ces valeurs.

9. Créer un état d'esprit avant d'utiliser des outils

De manière transversale, si l'on reprend les huit points précédents, on constate l'importance de la culture, de l'état d'esprit, des habitudes et des manières de cohabiter ensemble dans une entreprise. Cela ne signifie pas que les

outils sont inutiles. Nous l'avons vu avec la formation des tuteurs, avec la rationalisation de l'organisation du travail ou encore avec les systèmes de récompense. Mais réussir à générer une transmission des compétences efficace, c'est d'abord le vouloir, considérer que c'est essentiel pour l'avenir – et donc se préoccuper de l'avenir. C'est aussi valoriser ces actions tout autant que celles de la production immédiate et donner du sens à tout cela au travers de l'explicitation des valeurs. Cet état d'esprit existe. Plusieurs exemples l'ont montré ici. Il est directement lié à des démarches compétences qui ne peuvent se mettre efficacement en place sans s'interroger sur la manière dont les compétences propres à l'entreprise peuvent circuler au mieux.

La dernière question insiste sur la dimension « culturelle », sur l'état d'esprit qui règne dans une entreprise et qui rend plus ou moins efficace l'utilisation des différents outils et méthodes citées tout au long de ce cahier. C'est le même état d'esprit qui prédomine dans la réussite d'une démarche compétences.

Acquisition et transmission des **compétences**

Expert rédacteur : Sandra Bellier, Groupe Adecco,
Directrice du développement e-business

Ont participé à la préparation de ce cahier :

Président : Jacques Lair, FFB, Président de la Commission nationale de la Formation

Vice-Président : Claude Racois, Silogic, Président Directeur général

Rapporteur : Jean Michelin, FFB, Directeur de la Formation

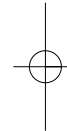
Rapporteur associé : Carole Sintès, FFB, Chef du service enseignement

Monsieur Pierre Possémé, *Bâtiment Associé*, Directeur

Madame Sylvie Cassiat-Fournier, *Plastival*, Responsable du personnel

Monsieur Patrick Berruet, *Hervé Thermique*, Directeur d'agence

Frédérique Bankolé, *Hervé Thermique*, Responsable logistique



Pour en savoir plus (bibliographie et annexes du cahier) :
<http://objectif-competences.medef.fr/>

Ce cahier est à considérer comme un document de travail dans un processus de réflexion sur la "démarche compétences". Son contenu n'engage que les rédacteurs. Novembre 2002