

LES MANAGERS DE PROXIMITÉ FACE AUX COMPÉTENCES : UNE APPROCHE SITUÉE

EN QUÊTE DE THÉORIE

Analyser les compétences au plus près de l'action opérationnelle est une perspective peu développée en gestion et, pourtant, elle intéresse particulièrement les cadres opérationnels en entreprise.

En effet, ceux-ci exercent un jugement continu sur les compétences des personnes et des équipes, dont ils organisent l'activité pour atteindre les objectifs qui leur sont fixés. L'enjeu pour la recherche et pour la gestion est donc bien réel. Pour contribuer à cette perspective et en partant de l'observation de nombreuses situations de travail, cet article propose le concept de « compétence orientée situation » (COS), qui s'articule autour de trois notions : la situation, la compétence et la performance. L'utilité du concept est ensuite illustrée empiriquement à travers le cas d'une grande entreprise de transport. Enfin, son caractère opératoire pour la gestion des ressources humaines (GRH) sera discuté.

Par **Damien COLLARD***, **Nathalie RAULET-CROSET****, **Régine TEULIER***** et **Jean-Baptiste SUQUET******

* Maître de conférences – Université de Franche-Comté, Chercheur au LEG, UMR 5118 Université de Bourgogne, CNRS.

** Maître de conférences – IAE de Paris, Université de Paris 1, Chercheur au PREG-CRG, UMR 7176 École Polytechnique, CNRS.

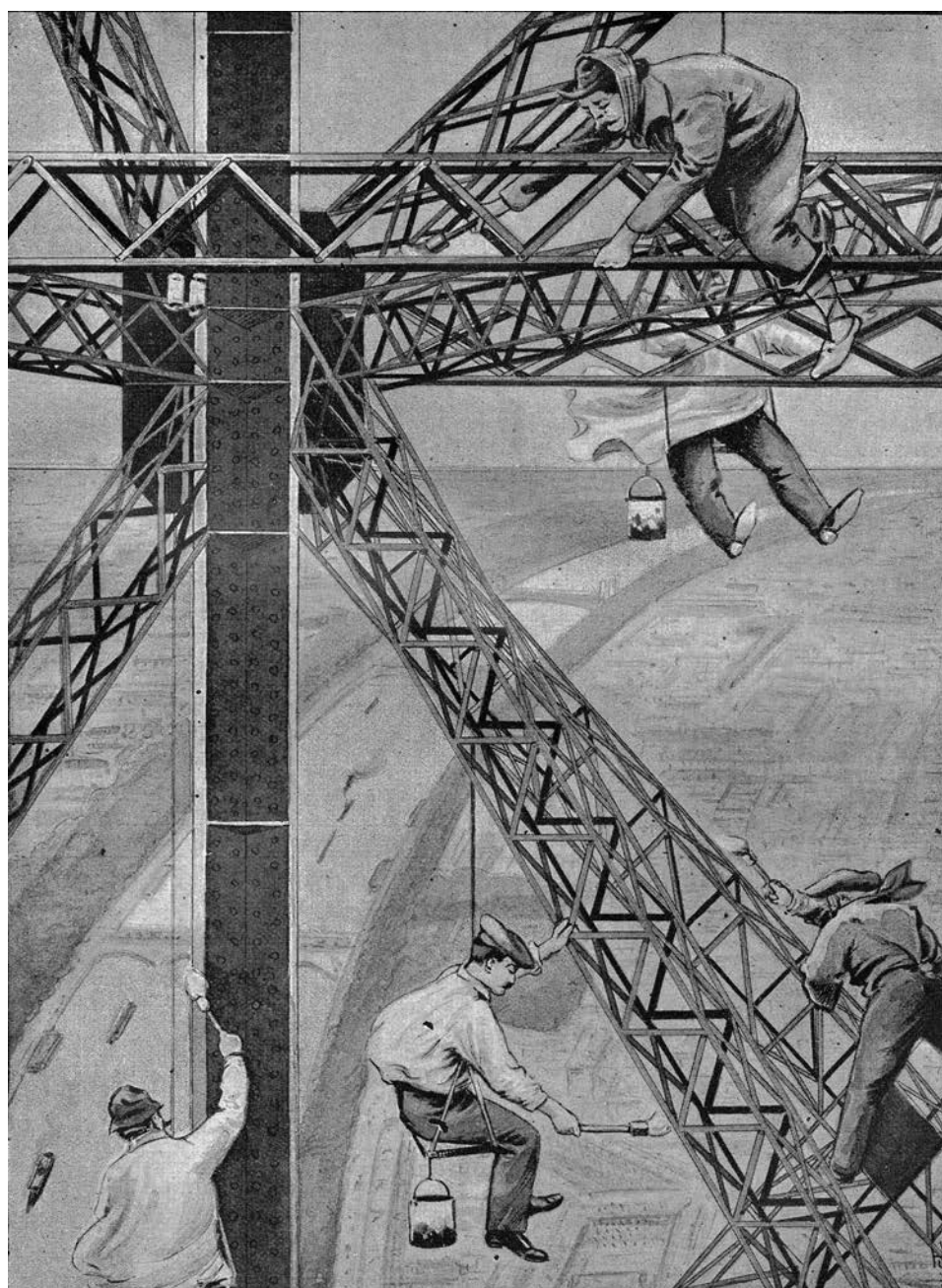
*** Chargée de recherche – CNRS, PREG-CRG, UMR 7176 École Polytechnique, CNRS.

**** Enseignant-chercheur – Reims Management School, CMAC (Centre de recherche sur le Management des Clients), Chercheur associé à l'IRG, EA 2354 Université de Paris Est, CNRS.

INTRODUCTION

La plupart des recherches en sciences de gestion qui portent sur les compétences se focalisent sur les outils formels d'une gestion prévisionnelle : référentiels de compétences, accords de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, formalisation des évaluations, instrumentation de gestion par les compétences (OIRY, 2006), etc. Ces travaux soulignent notamment la contribution des acteurs RH à la gestion des compétences. Certains auteurs pointent cependant le rôle important, bien que négligé, des managers de proxi-

mité dans la gestion et le développement des compétences (DEFÉLIX, 2005). Ces derniers partagent le quotidien des agents de base puisqu'ils les encadrent directement (chef d'équipe) ou indirectement (responsable d'unité opérationnelle comprenant plusieurs équipes). Ils sont de ce fait préoccupés par le fonctionnement quotidien de leur unité et par ses performances. Des décisions fréquentes comme déléguer une mission, constituer un binôme tuteur/stagiaire, faire progresser leurs équipes en diffusant les « bonnes » pratiques, renvoient à une interrogation sur la capacité de leurs agents à « agir et/ou résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un



« De la compétence en général... aux "compétences orientées situation" », peintres suspendus à 200 mètres au-dessus de Paris en train de repeindre la Tour Eiffel en 1899, gravure parue dans *Le Pèlerin*, le 16 juillet 1899.

contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (BELLIER, 1999, p. 226). Les managers de proximité exercent donc un jugement continu sur les compétences des personnes dont ils organisent le travail, et sur la façon de les faire progresser. Comprendre la façon dont ils peuvent appréhender les compétences présente un intérêt certain pour la recherche, mais constitue aussi un enjeu de gestion à saisir. La difficulté d'un tel exercice tient au fait qu'il est nécessaire de se situer au plus près du terrain et de la situation de travail, sans pour autant négliger les objectifs de performance de l'organisation.

Le but de cet article est de prendre en compte les différentes exigences qui caractérisent l'activité des managers de proximité. Pour ce faire, nous proposons le concept de « compétence orientée situation », lequel est à même de favoriser un management des compétences contextualisé.

Après un bref rappel de l'état de l'art sur les compétences, nous présenterons le concept de « compétence orientée situation » (COS). L'utilité de ce concept sera ensuite illustrée empiriquement à travers le cas d'une grande entreprise de transport. Enfin, nous reviendrons sur le caractère opératoire de ce concept à travers cette question : quels sont les enseignements à tirer de l'approche par les COS en matière de gestion des compétences ?

LES « COMPÉTENCES ORIENTÉES SITUATION » : UN CONCEPT À LA FOIS THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

De la compétence en général... aux « compétences orientées situation »

En sciences de gestion, la compétence est appréhendée aux niveaux :

- organisationnel, par les auteurs en stratégie qui s'efforcent d'identifier les compétences clés de la firme (PRAHALAD et HAMEL, 1990 ; GRANT, 1991 ; JAVIDAN, 1998) ou celles qui sont intrinsèquement liées à l'action et aux processus de l'entreprise (SANCHEZ et *al.*, 1996 ; LORINO et TARONDEAU, 2006) ;
 - collectif, par les chercheurs en GRH qui s'intéressent aux collectifs de travail (équipes, groupes projet, « communautés de pratiques », etc.) et aux compétences collectives (DEJOUX, 1998 ; DUBOIS et RETOUR, 1998 ; BATAILLE, 2001 ; KROHMER, 2003) ;
 - individuel, par les spécialistes de la GRH qui identifient les compétences des individus pour les répertorier, les évaluer et les développer (PARLIER, 1994 ; GRIMAND, 2004 ; DEFÉLIX, 2005 ; LIVIAN, 2009).
- En GRH (la perspective adoptée dans cet article), la compétence est généralement envisagée comme une combinaison dynamique de ressources hétérogènes

qui est source de performance (LE BOTERF, 1994). Il s'agit d'une notion élaborée en considération de finalités gestionnaires (PARLIER, 1994), comme évaluer les individus, les rétribuer, les former, développer leur mobilité, gérer leur carrière, etc. Gilbert et Le Boulair (2011) distinguent deux approches. La première, qui a pour objectif la construction d'outils permettant de répertorier des compétences et de les gérer, tend à « décontextualiser » les compétences et leur gestion. La seconde approche, qui a pour finalité l'apprentissage et le développement des compétences individuelles et collectives, met l'accent sur le contexte organisationnel, toujours spécifique, dans lequel se déploient les compétences. Cette deuxième approche fonde sa légitimité sur des recherches qui ont été menées dans le champ de l'ergonomie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Ainsi, pour Leplat, la compétence est « *un système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une certaine classe* » (1991, p. 266). Pour l'ergonome, la compétence ne se donne donc pas à voir directement, elle ne peut être appréhendée qu'à partir de ses manifestations dans une situation concrète : l'activité, comme réponse à la tâche ou à un ensemble de tâches (DE MONTMOLLIN, 1986 ; LEPLAT et DE MONTMOLLIN, 2001). Pour Zarifian (1994, p. 112), la compétence est « *la capacité à faire face à des situations industrielles, en partie imprévisibles* » et repose sur l'articulation de plusieurs ressources, internes (comme le sens de l'initiative ou le professionnalisme) ou externes (comme l'autonomie octroyée au salarié par l'organisation). Dans la même veine, certains chercheurs en sciences de l'éducation font de la compétence une capacité à combiner différents types de ressources pour répondre aux exigences d'une situation ou d'une famille de situations (GILLET, 1998 ; BECKERS, 2002 ; PERRENOUD, 2002 ; JOANNERT *et al.*, 2004).

Dans une perspective gestionnaire, nous retenons l'idée que les compétences constituent des combinaisons de ressources hétérogènes, mobilisées en situation, et que l'activité déployée par les agents est toujours orientée vers une performance à atteindre dans une situation spécifique. Cela nous amène à forger le concept de « compétence orientée situation » qui se situe au carrefour de trois notions clés :

- celle de *compétence* comme structure sous-jacente à l'action et comme capacité à combiner *in situ* des ressources hétérogènes (externes ou internes) ;
- celle de *situation* comme unité d'analyse porteuse de sens, une situation qui est à la fois « donnée » (elle correspond à un ensemble de contraintes temporelles, sociales, écologiques et institutionnelles...) et « émergente » (il s'agit d'une création continue qui est le fait d'acteurs engagés dans un processus d'enquête...) ;
- celle de *performance* comme objectif ou ensemble d'objectifs à atteindre dans des situations particulières.

Des compétences « situées » et orientées vers une performance

Nous considérons ici la situation comme une unité d'analyse qui permet d'étudier l'activité orientée vers un résultat (GIRIN, 1990 ; JOURNÉ et RAULET-CROSET, 2008). Choisir la « situation » en tant qu'unité d'analyse conduit à s'interroger, en premier lieu, sur les composantes et sur la délimitation d'une situation. Qu'entend-on par « situation » ? En sciences de gestion, Jacques Girin a défini une « *situation de gestion* » comme celle se présentant lorsque « *des participants sont réunis et doivent accomplir, dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe.* » (GIRIN, 1990, p. 142). Il met en avant, pour identifier une situation, des éléments comme l'espace physique, les temporalités et la détermination des personnes (GIRIN, 1989). Sa conception de la situation est proche de celle de Goffman (1987, 1991). Mais il ajoute, dans une perspective gestionnaire, une orientation de ces différents éléments vers l'atteinte d'un résultat, d'une performance soumise à un jugement externe.

Le point de vue sur la situation sera central dans notre approche. En effet, nous avons choisi d'appréhender les situations du point de vue des agents, ces derniers étant confrontés à des situations qu'ils doivent rapidement diagnostiquer et sur lesquelles ils doivent agir. Si une part de la situation est « objective », si elle s'impose aux participants, une autre part est construite par les agents (BORZEIX, 2010). Ainsi, la compétence est intrinsèquement liée aux modes d'appréhension des situations par les agents, ainsi qu'à leurs actions qui contribuent à construire, définir, délimiter les situations (appel à d'autres personnes, élargissement de la scène d'action, etc.). Cette construction du « sens dans l'action » est bien analysée par le courant du *sensemaking* développé par Weick (1995) : le sens donné à une situation se construit au travers des interactions qui se produisent au sein du groupe et au fur et à mesure du développement de l'action.

Nous nous proposons donc d'identifier les compétences mobilisées par les agents dans des situations spécifiques, au regard d'une performance visée. Ces compétences renvoient à la fois à la signification que peuvent avoir les situations pour les agents (tel problème à résoudre, telle situation risquée à gérer, etc.), aux processus de mobilisation des ressources permettant de délimiter la situation et de la construire, et à la performance recherchée dans cette situation.

La performance ne se réduit ici ni à l'atteinte des objectifs fixés par l'entreprise – une conception pourtant classique en sciences de gestion (ainsi, pour Bourguignon (1995, p. 65) : « *en matière de gestion, la performance est la réalisation des objectifs organisationnels* ») –, ni au strict respect des prescriptions organisationnelles (vision taylorienne de la performance, dans laquelle celle-ci tend à se confondre avec la pro-

ductivité). Dans la mesure où nous l'appréhendons à un niveau très *micro*, elle nous semble avant tout être le résultat de multiples compromis opérés par l'agent (ou par l'équipe) :

- entre la recherche d'une certaine efficacité (au regard des objectifs de l'entreprise), le respect des règles (de sécurité, administratives, commerciales, etc.) et la préservation de soi (compromis analysés par les ergonomes dans de nombreuses situations de travail...);

- entre les prescriptions organisationnelles et les « obligations » qu'impose le métier (ce type de compromis est au cœur du concept de « *genre du métier* » ou « *genre professionnel* » forgé par Clot et Faïta qui le définissent comme un ensemble d'« *obligations partagées qui permettent de travailler malgré tout, parfois [même] malgré l'organisation du travail* » (CLOT et FAÏTA, 2000, p. 9) et qui s'intercale entre la tâche prescrite et l'activité individuelle);

- entre les règles édictées par l'organisation et les contingences liées aux situations, ce qui suppose de prendre en compte à la fois le rapport que les acteurs entretiennent avec les règles et la spécificité des situations dans lesquelles se déroule l'action (COLLARD, 2010).

Nous donnons à voir maintenant, à partir d'un cas concret, la façon dont on peut identifier et analyser les « compétences orientées situation ».

TRAVAIL EMPIRIQUE

Présentation du terrain et collecte des données

Description du terrain

L'entreprise étudiée est une grande entreprise du secteur du transport ferroviaire. Les agents de « contact » (contrôleurs, agents de vente et agents d'escale) et leurs encadrants (managers d'équipe), dont nous avons analysé l'activité, ne représentent qu'une partie limitée du corps social constituant l'entreprise (environ un dixième de l'effectif total). Ces agents occupent cependant une place prépondérante dans les relations avec les clients, du fait qu'ils sont auprès d'eux les relais des choix stratégiques de l'entreprise. On a ainsi cherché à responsabiliser ces agents autour de la figure du client. La capacité à encadrer, soutenir, orienter ces agents n'en est donc que plus importante. C'est pour cette raison que les attentes de l'entreprise vis-à-vis des managers de proximité se sont progressivement renforcées.

Le service rendu par cette entreprise reste néanmoins très technique : il repose sur une prestation effective de transport et le respect de certaines normes (techniques, sécuritaires, commerciales, administratives, etc.). Ces normes sont d'autant plus contraignantes

que, historiquement, l'entreprise relève du modèle bureaucratique. Elle se caractérise en effet par une forte verticalité et un mode d'organisation en silos, dont découlent des cloisonnements organisationnels importants. Ainsi, les unités opérationnelles que nous avons étudiées dépendent de plusieurs donneurs d'ordres qui ont chacun leurs exigences propres et qui ne se concertent que peu ou pas du tout. Cette situation se traduit par des injonctions contradictoires, venant ainsi compliquer sérieusement l'activité de l'encadrement opérationnel et des agents de contact.

Methodologie

Le travail de terrain – qui a été réalisé en accord avec l'entreprise – visait à la détection de « compétences implicites de service », non répertoriées dans les outils de gestion, mais mobilisées quotidiennement par les agents de contact. Devant un champ des observables très large, nous avons décidé de partir d'observations *in situ* des agents. Nous avons enregistré des interactions agents-clients (après avoir obtenu l'accord des agents), assorties parfois d'un « retour » des agents, qui nous ont ainsi éclairés sur les situations vécues. Nous avons également mené des entretiens, principalement avec des managers en charge des agents et avec des managers exerçant des responsabilités de haut niveau dans les trois métiers étudiés. Au cours des dix-huit mois de notre étude, nous avons pu collecter 240 observations d'interactions et réaliser 45 interviews approfondies (d'une durée moyenne supérieure à 45 minutes). Ce matériau a été traité de manière systématique, en plusieurs étapes. Lors de la première étape, nous avons « découpé » l'ensemble des enregistrements et prises de notes en un ensemble de « situations », et non de compétences, à savoir des séquences d'interactions entre un (ou plusieurs) agent(s) et des clients, pour lesquelles nous identifions un début et une fin, ainsi qu'une certaine continuité de l'action. Parmi ces situations, certaines renvoyaient à des routines de traitement relativement simples, d'autres nous ont semblé présenter un caractère plus complexe nécessitant de fait un engagement plus important des agents. Nous avons choisi d'analyser ces dernières pour tenter de mettre à jour les compétences particulières mobilisées par les agents.

Adoptant une méthode de théorisation « ancrée » (GLASER et STRAUSS, 1967), nous avons dégagé, à partir de l'analyse des « situations » répertoriées, celles susceptibles d'inclure ces compétences « invisibles ». Progressivement, et de façon inductive, à travers une démarche d'allers-retours entre repérage de situations et travail sur les compétences mises en œuvre par les agents, nous avons identifié des ensembles de situations de même nature et des compétences liées à la capacité des agents à résoudre certains problèmes.

Analyse empirique : l'identification des « compétences orientées situation »

L'unité d'analyse spécifique que nous avons mobilisée, la « situation de gestion » (GIRIN, 1990), nous a permis de positionner l'analyse de l'activité à un niveau *micro* et de saisir l'« épaisseur » des situations auxquelles sont confrontés les agents.

L'analyse des situations a fait ressortir le fait que celles-ci se caractérisent par certaines tensions, qui résultent de contraintes portées par les différents acteurs (les clients, les collègues, les managers, l'agent lui-même, etc.) ou qui sont générées par le contexte institutionnel et organisationnel. L'obligation faite à l'agent de « faire face » au client est ressentie d'autant plus fortement que celui-ci opère dans un contexte organisationnel et institutionnel très cadré, dont il ne maîtrise presque aucun des choix. Il est en situation de « répondre » de « choses qu'il n'a pas voulues ». Ainsi, pour apporter au client une réponse unique et cohérente, l'agent doit résoudre, dans l'immédiateté d'une relation de face à face, les contradictions éventuelles de l'entreprise (1). L'analyse empirique nous a conduits à identifier et à qualifier un certain nombre de ces situations.

Analyse empirique : description détaillée de quelques « compétences orientées situation »

Nous allons maintenant détailler quelques-unes des situations que nous avons pu observer, en mettant l'accent sur la façon dont l'agent construit la situation en tant que cadre d'action pour élaborer des propositions pertinentes. Faute de place, nous ne présenterons ici que trois des différents cas que nous avons analysés.

Doser fermeté et civilité

Dans la situation restituée dans l'encadré 1 ci-après, que l'agent a intitulée lui-même « *le bras de fer* », il s'agit pour lui de trouver un équilibre entre une attitude empreinte de fermeté, qui renvoie à un objectif d'évitement de risques, et une attitude « attentionnée », qui respecte les fondamentaux de la relation de service. L'enjeu, pour l'entreprise comme pour l'agent, consiste à arriver à appliquer des règles strictes et justifiées à une population de voyageurs qui, la plupart

(1) L'expérience, comme le souligne Dewey (2012, p. 39), en reprenant l'analyse et l'expression de James (2007, p. 37), « est un mot à "double détente"... Il inclut à la fois ce que (*what*) les hommes font et endurent, ce à quoi ils tendent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils croient, ce qu'ils subissent, et la manière (*how*) dont ils agissent ou dont ils pâtissent, leur manière de faire et de subir, de désirer et de se réjouir, de voir, de croire, d'imaginer – ou pour dire les choses brièvement, les processus qui sont impliqués dans les expériences qu'ils font (*experiencing*). »



du temps, est inconsciente des risques auxquels elle s'expose.

L'agent vient de procéder au départ du train. Deux jeunes voyageurs arrivent en trombe sur le quai et se précipitent vers le train.

L'agent s'interpose en adoptant une attitude de grande fermeté : « *C'est terminé ! On ne monte pas !* » (l'agent appuie ses propos en faisant barrage de son corps et en fixant les deux jeunes gens droit dans les yeux). Ils obtempèrent.

L'agent (calmement) : « *Alors, le prochain train pour Belfort, c'est 18h34.* »

L'agent (commentant la situation après coup) : « *C'est vrai que quand je dis qu'on ne monte pas, on ne monte pas ! Quand j'ai dit non, c'est non ! (...). Ça, c'est un apprentissage qui se fait sur le terrain. Le "bras de fer", c'est sur le terrain.* »

Dans cet exemple, l'irruption sur le quai de jeunes gens en retard induit une forte tension et un risque potentiel d'accident. En prenant contact et en s'interposant, l'agent crée de fait une situation d'interaction. Les compétences mises en œuvre par celui-ci pour gérer cette situation mobilisent des attitudes corporelles (il fait barrage avec ses bras et fixe du regard les imprudents) et marquent le passage instantané d'un registre relationnel à un autre (du sécuritaire à l'informatif) qui désamorce d'emblée un possible conflit et modifie le sens donné à la situation. Il définit ainsi un cadre qui lui permet tout à la fois de marquer son autorité, en barrant l'accès au train, et de transformer la situation initiale (situation sécuritaire) en une situation d'information.

Concilier les contraintes de l'entreprise et le désir du client

Dans la situation suivante, qui a pour lieu d'action une « boutique », le vendeur qui est confronté à un client énervé, prend habilement et indirectement à témoin les autres clients dans la file d'attente. Le message qu'il tente de faire passer, en annonçant avec humour qu'il va « mettre un panneau » pour indiquer que « tous les trains sont complets », est le suivant : « Nous sommes en période de pointe, vous êtes tous en retard... Il est donc normal que toutes les réservations soient déjà faites et que vous ayez un temps d'attente au guichet. »

L'agent doit « traduire » la contrainte de l'entreprise en des termes acceptables pour le client. L'agent doit aussi faire admettre à celui-ci les limites de sa propre action en s'impliquant comme acteur (ainsi, dans une situation comparable, un agent, soupirant, parlera en

ces termes de la réservation d'un voyage : « Je n'ai rien d'autre... »), ou en personnalisant sa réponse.

VERBATIM

C : « *Bonjour, je voudrais un Paris-Saint-Dié, pour le 22, samedi.* »

A : « *Eh bien ! Tout le monde vient au dernier moment aujourd'hui !* »

C : « *Il part à 12h12.* »

A : « *Ça oui, il va partir, mais peut-être sans vous ! Vous avez une carte de réduction ?* »

C : « *Oui.* »

A : « *Moi, je vais mettre un panneau, et dire que tous les trains sont complets pour ce week-end !* » (Il parle un peu plus fort, comme s'adressant à la cantonade, à ceux qui patientent dans la queue).

Alors, qu'est-ce qu'on a... ? 10h42, changement à Nancy, vous arriverez à ... »

Ici, l'agent gère une situation qui va bien au-delà de la simple interaction avec le client, l'enjeu étant de traiter une situation plus large. Il prend en compte non seulement le client et sa demande particulière, mais aussi les clients qui attendent et dont le mécontentement risque de s'amplifier du fait de la difficulté récurrente à trouver une place pour le jour et l'horaire souhaités (on est en effet en période de Noël). De façon anodine, l'agent fait « passer » le point de vue de l'entreprise, il gère l'ensemble des participants, et il élargit la situation pour y inclure des témoins qui l'instant d'après seront ses clients.

Être avec le client

La situation suivante est exemplaire de la difficulté de passer de la phase « d'écoute » du client à celle de la décision effective de celui-ci, l'achat ou l'échange d'un billet. L'enjeu est de passer le plus rapidement possible de l'une à l'autre de ces deux phases, tout en ne faisant pas une interprétation erronée de l'attente du client au risque de perdre l'adhésion de celui-ci. La situation est particulièrement confuse et prend du temps (34 minutes en moyenne), le client ignorant tout de l'univers de l'entreprise (les offres tarifaires, les offres promotionnelles, etc.). Il rencontre aussi des difficultés pour s'exprimer en français, mais il comprend néanmoins littéralement ce qu'on lui dit. Confronté à la véhémence du client, ce n'est qu'au bout de 28 minutes que l'agent parvient à comprendre qu'indépendamment d'un remboursement, le client est prêt à accepter un échange de billet. Pour l'agent, le sens de la situation est difficile à construire du fait que le client est revendicatif et que



Début de l'interaction : 18H14

C : « Je viens jeudi dernier ; et je dis : "Je veux partir vendredi, et revenir dimanche", et le monsieur, il s'est trompé, et je n'ai pas regardé. Et le monsieur, dans le train, il a fait l'amende. Je paie, je paie... »

A : « Elle prend deux billets et un petit papillon d'amende... »

Suit un long échange au cours duquel le client demande le remboursement, il ne comprend pas pourquoi on ne lui rembourse que 8,70 euros un billet marqué 44 euros, puisque pour lui en rompant l'offre promotionnelle d'un aller et retour, cela revient donc à appliquer pour l'aller un tarif normal qui lui est beaucoup plus onéreux.

18H42

C : « Je sais pas, je sais plus ! (il se prend la tête entre

les mains). *Vous madame, vous êtes gentille, vous dites faire quoi ? Dites ! Je ferai !* »

A : « C'est un peu idiot d'annuler pour récupérer seulement 8,70 euros... Vous êtes sûre de ne pas retourner à Biarritz ? »

C : « Si, si, j'y retourne pour Noël »

A : « Alors, si vous voulez, je peux faire un échange, cela vous fera un retour Biarritz-Paris, mais il faudra acheter l'aller, vous comprenez ? Et surtout, il faudra toujours garder ces deux billets ensemble. Le contrôleur va vous demander les deux ! »

Suit alors un échange sur la recherche de dates offrant un tarif préférentiel.

L'agent cherche et trouve un trajet, au même tarif, le 2 janvier... Le client est d'accord.

Fin de l'interaction : 18H48

sa demande est composite : comment formuler une réclamation pour contester le paiement d'une amende sanctionnant l'utilisation d'un billet à une date qui n'était pas la bonne ? Et comment, dans le même temps, obtenir le remboursement d'un billet retour acheté dans le cadre d'une offre promotionnelle portant sur un aller et retour ? L'agent se perd à vouloir répondre séparément aux différentes demandes du client, alors que dès qu'il propose un échange plutôt qu'un remboursement, le client passe immédiatement d'une attitude de réclamation à une attitude plus conciliante. Ce basculement se produit lorsque l'agent sollicite une nouvelle information en reposant la question : « Êtes-vous sûr de ne pas retourner à Biarritz ? ». La prolongation de cette situation vient précisément du fait que l'agent met beaucoup de temps à intégrer le point de vue du client, à « être avec le client », comme nous le dit un autre agent interviewé au titre d'autres situations.

Cela montre la difficulté à donner à la situation un sens qui soit suffisamment plausible pour engendrer une action (WEICK, 1995). L'agent doit à la fois construire le sens de la situation et « embarquer » le client dans ce scénario. Cela se produit dans le cas considéré quand l'agent est enfin en mesure de formuler une proposition qui respecte à la fois le point de vue du client et les contraintes de l'entreprise, qui, ici, renvoient aux règles tarifaires.

Les trois situations que nous venons de présenter, et les « compétences orientées situation » qui sont associées à chacune d'elles, sont reprises dans le tableau de la page suivante. Ces situations sont caractéristiques des tensions vécues par les agents, et face auxquelles ils mobilisent des ressources variées et développent des « compétences orientées situation ». Ce tableau présente les différentes situations rencontrées et les

enjeux de chacune d'elles, à la fois pour l'entreprise et pour l'agent, ainsi que la « compétence orientée situation » qui permet à l'agent de construire le comportement le plus pertinent.

Nous nous proposons maintenant de mettre en évidence les enjeux liés au concept de « compétence orientée situation », dans une perspective à la fois critique, analytique et instrumentale.

PERSPECTIVES OPÉRATIONNELLES

La portée critique du concept de « compétence orientée situation »

Un premier enjeu réside dans la portée critique des COS, dans la mesure où celles-ci donnent à voir les tensions qui sont au cœur de l'activité des agents de contact et de l'encadrement de proximité. Or, ces tensions, qui sont en partie générées par le mode d'organisation retenu (verticalité, organisation en silos, etc.), constituent un point aveugle pour les donneurs d'ordres et un angle mort de l'instrumentation gestionnaire. En redonnant de l'épaisseur aux situations vécues par les acteurs et du volume à leur activité, les COS rendent ainsi visible ce qui est gommé par l'organisation officielle du travail.

Pour illustrer notre propos, nous allons prendre le cas du service de l'Escale (le service qui est en charge de la préparation des trains dans le respect des procédures de sécurité). Comme l'a mise en évidence la situation « le bras de fer » mentionnée précédemment pour illustrer la compétence « doser fermeté et civilité », les agents d'Escale doivent tenir compte à la fois des règles de sécurité et des normes de service. Ces deux

types de règles peuvent évidemment entrer en tension, voire se révéler antagonistes [un dirigeant de proximité du service Escale, évoque en ces termes une situation particulièrement tendue : « *Normalement, quand le train part, une fois que le départ est donné, l'agent est censé observer tout le défilé du train de manière à détecter une anomalie. Et c'est typiquement là où ça peut être difficile [pour lui], car le client voyant que l'agent a donné le départ du train va alors poser sa question. Alors, si c'est une question pour laquelle il faut trente secondes pour répondre, l'agent, s'il se fait "extraire", n'aura pas réalisé sa mission de sécurité* »]. La compétence de l'agent réside alors dans sa capacité de jugement et dans son pouvoir d'arbitrage. Notons, cependant, que ces tensions n'existent pas aux yeux des donneurs d'ordres. Pour les spécialistes de la sécurité, seule compte l'application stricte de la réglementation. C'est d'ailleurs ce principe qui est au fondement des audits sécurité réalisés par ces mêmes experts et des contrôles de sécurité de niveau 1 menés par l'encadrement de proximité. Pour ceux qui pilotent la relation de service, seul compte *a contrario* le respect des normes de service. Des enquêtes « client mystère » ont ainsi été institutionnalisées pour vérifier la bonne application de ces normes par les agents d'Escal, et il a été demandé expressément aux dirigeants de proximité d'évaluer les comportements de leurs agents au regard de ces normes (COLLARD, 2010).

L'encadrement de proximité dispose ainsi d'outils spécifiques pour évaluer des dimensions particulières de l'activité des agents d'Escal, mais aucun d'entre eux n'est à même de prendre en compte cette activité dans sa globalité et dans toute sa complexité. Le paradoxe pour les managers de proximité est qu'ils doivent cependant répondre de ces tensions auprès de leurs agents. Leur travail, en tant qu'encadrant, est donc traversé par des contradictions [un dirigeant de proximité, évoquant les relations qu'il entretient avec les donneurs d'ordres, tient les propos suivants : « *Je tombe souvent sur des intégristes de la sécurité qui vont me dire qu'il n'y a que la sécurité ! Je tombe aussi sur d'autres intégristes qui me disent l'inverse, à savoir que le client est prioritaire et que tout le reste est accessoire !* »]. Une entrée par les « compétences orientées situation » permet donc de braquer le projecteur sur les dimensions conflictuelles de l'activité des agents de contact et de leurs encadrants, des dimensions qui sont habituellement occultées du fait de l'organisation en silos qui a été mise en place et des cloisonnements organisationnels qui en résultent.

Le potentiel analytique des « compétences orientées situation »

Le tableau 1 ci-dessous, qui rend compte notamment des tensions qui sont au cœur de l'activité des agents

Situations	Enjeux de la situation	« Compétences Orientées Situation »
1 - Compétence : doser fermeté et civilité		
Situations de danger sur un quai.	<i>Assurer la sécurité des personnes, désamorcer les conflits, sensibiliser les voyageurs et les renseigner.</i>	Repérer rapidement les comportements à risques et faire preuve de fermeté ; Savoir changer d'attitude dans le cours de l'action en mobilisant les différents registres de la communication (verbal, non verbal et para-verbal) : par exemple, passer du registre sécuritaire au registre informatif, et inversement...
2 - Compétence : concilier les contraintes de l'entreprise et le désir du client		
Situation contrainte, voire bloquée : en raison des procédures, des normes de sécurité ou d'un manque de temps.	<i>Faire circuler l'information, faire comprendre au client les contraintes de l'entreprise, tout en réalisant la vente et en fidélisant le client.</i>	Expliquer au client et faire admettre à celui-ci une contrainte liée à l'environnement de l'entreprise (procédure, pénalité, impossibilité, sécurité, organisation du travail, etc.), tout en réalisant la prestation de service.
3 - Compétence : être avec le client		
Situation incertaine d'interaction : par exemple, quand la vente n'est pas acquise au départ.	<i>Fidélisation et prise en compte du client ; Réaliser rapidement la vente et la saisie des informations dans le logiciel.</i>	Consacrer toute son attention à la demande du client, qui est souvent mal formulée, tout en se concentrant sur la saisie informatique et le dialogue qu'implique cette opération. Basculer de la phase « demande » à la phase « proposition » dans l'acte de vente.

Tableau 1 : Des compétences construites pour chaque situation.

et des ressources mobilisées par ceux-ci pour atteindre une certaine performance, livre les ingrédients *a priori* décisifs d'une interaction de service réussie. À partir de là, il est possible d'intégrer et d'utiliser les détails de chacune des situations d'interaction observées afin de procéder à une analyse affinée et dynamique de chacune d'elles. En se focalisant sur le *processus* de mobilisation de ressources mis en œuvre par les agents pour à la fois faire sens et agir, on peut analyser la complexité des situations telles qu'elles sont vécues par les agents, ainsi que les réponses qu'ils y apportent.

Il nous semble alors possible de poursuivre la réflexion sur un versant plus instrumental, à savoir : que peut apporter le concept de COS ? Et quelles sont les méthodes d'observation qu'il implique, d'un point de vue managérial ? L'identification de ces compétences peut-elle servir aux managers de proximité pour mieux accompagner le développement des compétences sur les sites de production ? Ou encore à influencer sur la relation entre l'encadrement de proximité et les agents ? Voire même à rendre plus pertinentes les pratiques de formation hors site ? Ce sont là autant de questions que soulève cette approche de la compétence. En un mot : peut-on appréhender les « compétences orientées situation » comme un outil de gestion pour penser et orienter les formations internes, et cela, en coopération avec les managers de proximité ?

Faciliter les retours réflexifs sur l'activité

Un autre enjeu, qui lui est plus instrumental et plus opérationnel, tient au fait que l'identification de ces compétences peut stimuler les retours réflexifs sur les situations auxquelles elles renvoient. Cet objectif implique un recueil et un traitement spécifique du matériau. En effet, pour tenir compte de la richesse des situations et des compétences mobilisées en situation, nous suggérons tout d'abord d'enregistrer, de mémoriser et de rendre facilement accessibles les traces d'action en situation. Cela suppose de conserver une grande quantité de *verbatim* de façon ordonnée et accessible, donc sous la forme d'une base de données. Grâce à Weller, on sait que « *La description* [des compétences des agents] *ne peut (...) se réduire à la description des conditions interactives dans lesquelles ils agissent* » (1997, p. 142). Dès lors, il s'agit de systématiser la description des compétences observées, de façon à les « donner à voir », que ce soit à l'encadrement ou aux autres salariés, en utilisant la base de données, comme nous l'avons fait nous-mêmes dans le cadre de notre travail de recherche, reprenant en cela la proposition de Jonnaert *et al.* (2006, 2004) de constituer des « banques de situations » ou des référentiels (DARRÉ, 1994). Le fait qu'il s'agisse d'enregistrements de situations réelles, et non plus typifiées ou stéréotypées, nous semble représenter un saut méthodologique et qualitatif important, puisque ces situations sont familières aux agents tout en étant didac-

tiques. Leur utilisation dans une lecture collective et réflexive avec l'encadrement de proximité, en y associant des formateurs, peut s'avérer très riche, même si cette pratique est exigeante pour les encadrants. Le travail alors effectué est un retour réflexif sur des situations : « Pourquoi l'agent a-t-il réagi ainsi ? » ; « Aurais-je réagi différemment ? » (2).

On peut aussi penser à des pistes d'auto-formation individuelle, dans les unités opérationnelles, la « banque de situations » constituant alors un outil d'aide aux agents leur permettant d'affiner leur perception des interactions de service si complexes à cerner (BANCEL-CHARENSOL & JOUGLEUX, 2001). Ainsi, nous avons été amenés à recommander à l'entreprise objet de notre étude d'envisager de permettre un libre accès, *via* des ordinateurs, à des versions de la « banque de situations » ne comportant que les cas les plus simples. Le choix d'une interface ludique sous la forme d'un jeu-QCM pourrait contribuer à cette auto-formation, du fait qu'à chaque situation, il existe plusieurs réponses possibles, et que la plus « évidente » pour l'agent n'est pas toujours celle qui répond le mieux aux attentes du client, ni celle qui est la plus efficiente.

Le rôle de l'encadrement de proximité dans le développement et la transmission des compétences doit également être souligné. Le manager de proximité anime des réunions d'équipes, qui visent à établir « le bilan » des performances de l'équipe ou des équipes et à mobiliser les agents sur des objectifs futurs. Il conduit aussi les entretiens individuels et évalue, à cette occasion, les performances et les compétences des agents. Bref, il intervient *via* « *un travail d'argumentation, de mise en mots et en images, par un effort d'évaluation des actions entreprises* » (TANNERY, 2001, p. 247). Enfin, le manager de proximité observe les agents dans l'action et est amené à « débriefier » avec eux. Cette lecture « à chaud » est irremplaçable. Elle est cependant limitée par le temps que le manager peut consacrer à ces observations *in situ*, et par le caractère aléatoire de celles-ci. Recourir à une « banque de situations » lui permettrait *a contrario* de démultiplier les occasions d'échange avec ses agents et d'enrichir *in fine* les pratiques professionnelles.

Élargir les ressources des formateurs

Ces compétences peuvent également permettre de penser différemment le processus de formation (hors

(2) L'interprétation demande un travail d'analyse de l'encadrement se basant sur les indices relevés à la lecture de la situation, ce que Dewey synthétise ainsi (2012, p. 242) : « Quand, par exemple, nous sommes sidérés par des conditions déconcertantes et que, finalement, nous découvrons un indice nous permettant de remettre chaque chose à sa place, tout à coup le tout "fait sens". Dans une telle situation, l'indice possède une signification en vertu de son rôle d'indiquer et de guider l'interprétation. Mais la signification de la situation complète, telle qu'elle est appréhendée, relève du sens. »

site de production) pour qu'il soit lui aussi « orienté situation ».

Les formateurs et les concepteurs de formation sont concernés par cette confrontation avec le réel non modélisé qu'est l'enregistrement des situations réelles. Cette confrontation peut être prétexte à une mise en discussion critique du contenu des formations, qui sont généralement réalisées sur la base de situations « typifiées » qui n'ont souvent qu'un rapport assez lointain avec les situations réelles. Des descriptifs de situations réellement vécues pourraient compléter les supports de formation existants en les documentant et en les contextualisant. Ces descriptifs pourraient aussi faciliter la conception de nouveaux supports de formation. Les « compétences orientées situation » pourraient ainsi aider les formateurs dans leur tâche de conception de formations et de capitalisation des connaissances. En partant de situations réellement vécues, le formateur serait mieux armé pour prendre en compte le « réel du travail » (DEJOURS, 1998) des agents et répondre ainsi à leurs besoins.

Enfin, les formateurs pourraient également intervenir directement au sein des entités opérationnelles. L'enjeu serait alors de faire de la formation un soutien, un stimulant aux dynamiques de transmission des connaissances observées au sein des collectifs. Confronter les collectifs de travail à une représentation des « compétences orientées situation », ce serait initier une discussion et une controverse sur les difficultés propres à chaque situation représentative et sur les façons de les surmonter. L'intervention d'un formateur dans une entité opérationnelle, au plus près du travail au quotidien, en appui au manager de proximité, permettrait d'illustrer les compétences en situation et d'initier des discussions entre les agents. Elle serait de nature à dynamiser le travail du collectif.

CONCLUSION

Différents travaux ont montré l'intérêt d'une approche contextualisée des compétences (JONNAERT *et al.*, 2006 ; GILBERT et LE BOULAIRE, 2011) qui mette en lumière le « travail réel » (COLLARD, 2006) et la réalité du terrain (DUJARIER, 2006), pour tenir compte de la complexité des situations.

Dans cette veine, nous avons fait le choix d'adopter le point de vue du manager de proximité et proposé le concept de « compétence orientée situation ». L'enjeu est de réconcilier les compétences « réelles » et concrètes que mobilisent les agents en situation, avec l'impératif d'une gestion de celles-ci (BAROIN-LOOS, 2003).

Ce qui ne revêt pas le caractère de la nouveauté pour certaines disciplines n'est de fait que peu ou pas opérationnalisés et ne trouve donc pas à s'appliquer dans les entreprises. C'est ce que nous sommes amenés à constater très fréquemment en tant que chercheurs en

gestion. Appréhender les compétences sous l'angle des « compétences orientées situation » ne laisse dans l'ombre ni les objectifs de performance de l'individu et de l'organisation ni les caractéristiques propres à toute situation de gestion. Là est tout l'intérêt de ce concept.

BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL-CHARENSOL (L.) & JOUGLEUX (M.), « L'impact des outils de gestion sur le travail en "front office" », *Travail et Emploi*, n°99, pp. 81-97, 2001.
- BAROIN-LOOS (J.), « Les mécanismes de production des compétences dans l'entreprise orientée client », *Économies et Sociétés*, Série « Économie et Gestion des Services », n°5, pp. 1919-1938, 2003.
- BATAILLE (F.), « Compétence collective et performance », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, pp. 66-81, avril-mai-juin, 2001.
- BECKERS (J.), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor, Bruxelles, 2002.
- BELLIER (S.), « La compétence », in CARRÉ (P.) & CASPAR (P.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 223-244, 1999.
- BOURGUIGNON (A.), « Peut-on définir la performance ? », *Revue française de comptabilité*, n°269, pp. 60-65, 1995.
- BORZEIX (A.), « Commentaires sur la question du langage dans les organisations, par Jacques GIRIN », in BAYART (D.), BORZEIX (A.) & DUMEZ (H.) (Eds.), *Sur les traces de Jacques GIRIN*, pp. 297-303, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2010.
- CLOT (Y.) & FAÏTA (D.), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, pp. 7-42, 2000.
- COLLARD (D.), *Travail réel, travail occulté : le cas des médiateurs de la SNCF*, Congrès de l'AGRH 2006 sur le thème « Le travail au cœur de la GRH », Reims, les 16-17 novembre 2006.
- COLLARD (D.), « De la procédure *in abstracto* à la procédure "en acte" : le cas de la signification des actes authentiques par les clercs d'huissier de justice », *Activités*, vol. 7, n°1, pp. 111-135. <http://www.activites.org/v7n1/v7n1.pdf>, 2010
- COLLARD (D.), « De la stratégie orientée client aux "enquêtes client mystère" – Les "enquêtes client mystère" à la SNCF : une "fiction" aux effets pourtant bien réels ! », *Gérer et Comprendre*, n°102, pp. 36-46, 2010.
- DARRE (J.P.), « Les voies de construction d'un référentiel. Le cas des conseillers techniques agricoles », in ROPÉ (F.) & TANGUY (L.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 147-164, 1994.
- DEFÉLIX (C.), *Définir et reconnaître les compétences dans les organisations : une dynamique de négociations permanentes*, Congrès de l'AGRH 2005, Paris, 2005.

- DEJOURS (C.), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Éditions du Seuil, 1998.
- DEJOURS (C.), « Pour une approche transversale de la gestion des compétences », *Gestion 2000*, pp. 15-31, 1998.
- DEWEY (J.), *Expérience et nature*, Paris, Gallimard, 2012.
- DUBOIS (M.) & RETOUR (D.), « Compétence collective : étude exploratoire en vue d'une nouvelle approche », *Journées des IAE*, pp. 323-341, Aix-en-Provence, 1998.
- DUJARIER (M.-A.), *L'idéal au travail*, Paris, PUF, 2006.
- GILBERT (P.) & LE BOULAIRE (M.), « De nouvelles voies pour gérer les compétences : priorité au contexte », *Entreprise et personnel*, Étude n°295, janvier 2011.
- GILLET (P.), « Pour une écologie du concept de compétence », *Éducation Permanente*, n°135, pp. 23-32, 1998.
- GIRIN (J.), *L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations*, Journée d'études AFCET, École Centrale de Paris, le 10 mars 1989.
- GIRIN (J.), « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments théoriques et de méthode », in MARTINET (A.-C.) (dir.), *Epistémologies des sciences de gestion*, Economica, pp. 141-182, 1990.
- GLASER (B.-G.) & STRAUSS (A.), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine, 1967.
- GOFFMAN (E.), *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, 1987 (1981).
- GOFFMAN (E.), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 1991 (1974).
- GRANT (R.M.), "The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation", *California Management Review*, Spring, pp. 114-135, 1991.
- GRIMAND (A.), *L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation*, Congrès de l'AGRH 2004, Montréal, 2004.
- JAMES (W.), *Essais d'empirisme radical*, Paris, Flammarion, 2007.
- JAVIDAN (M.), "Core competence: what does it mean in practice", *Long Range Planning*, vol. 31, n° 1, pp. 60-71, 1998.
- JONNAERT (P.), BARETTE (J.), MASCIOTRA (D.) & YAYA (M.), *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO, 2006.
- JONNAERT (P.), BARETTE (J.), BOUFRADI (S.) & MASCIOTRA (D.), « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, pp. 667-696, 2004.
- JOURNÉ (B.) & RAULET-CROSET (N.), « Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale dans un contexte d'ambiguïté et d'incertitude », *M@n@gement*, vol. 11, n°1, pp. 27-55, 2008.
- KROHMER (C.), *Collectifs de travail et compétence collective. Le cas d'une PME*, Congrès de l'AGRH 2003, Grenoble, 2003.
- LE BOTERF (G.), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.
- LEPLAT (J.), « Compétence et ergonomie », in AMALBERTI (R.), DE MONTMOLLIN (M.) & THEUREAU (J.) (coord.), *Modèles en analyse du travail*, Paris, Mardaga, pp. 263-278, 1991.
- LEPLAT (J.) & DE MONTMOLLIN (M.), *Compétences en ergonomie*, Octares, Toulouse, 2001.
- LIVIAN (Y.F.), *Les organisations productrices d'incompétence*, Congrès de l'AGRH 2009, Toulouse, 2009.
- LORINO (P.) & TARONDEAU (J.-C.), « De la stratégie aux processus stratégiques », *Revue française de gestion*, vol. 32, n° 160, pp. 307-328, 2006.
- DE MONTMOLLIN (M.), *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1986.
- OIRY (E.), « La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences », in DEFÉLIX (C.), KLARSFELD (A.) & OIRY (E.) (coord.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Paris, Vuibert, 2006.
- PARLIER (M.), « La compétence au service d'objectifs de gestion », in MINET (F.), PARLIER (M.) & DE WITTE (S.) (coord.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 91-107, 1994.
- PERRENOUD (P.), « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », in DOLZ (J.) & OLLAGNIER (E.) (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 45-60, 2002.
- PRAHALAD (C.K.) & HAMEL (G.), "The core competence of the corporation", *Harvard Business Review*, vol. 68, pp. 79-91, may-june 1990.
- SANCHEZ (R.), HEENE (A.) & THOMAS (H.), *Dynamics of competence-based Competition*, Elsevier Science, 1996.
- TANNERY (F.), « Le management stratégique des services : synthèse bibliographique et repérage de questions génériques », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 4 n°2, pp. 215-259, 2001.
- WELLER (J.-M.), « Le guichet interactif : ce que font les bureaucrates lorsqu'ils répondent au téléphone », *Réseaux*, n°82-83, pp. 129-148, 1997.
- WEICK (K. E.), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- ZARIFIAN (P.), « Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel », in MINET (F.), PARLIER (M.) & DE WITTE (S.) (Éd.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 111-133, 1994.