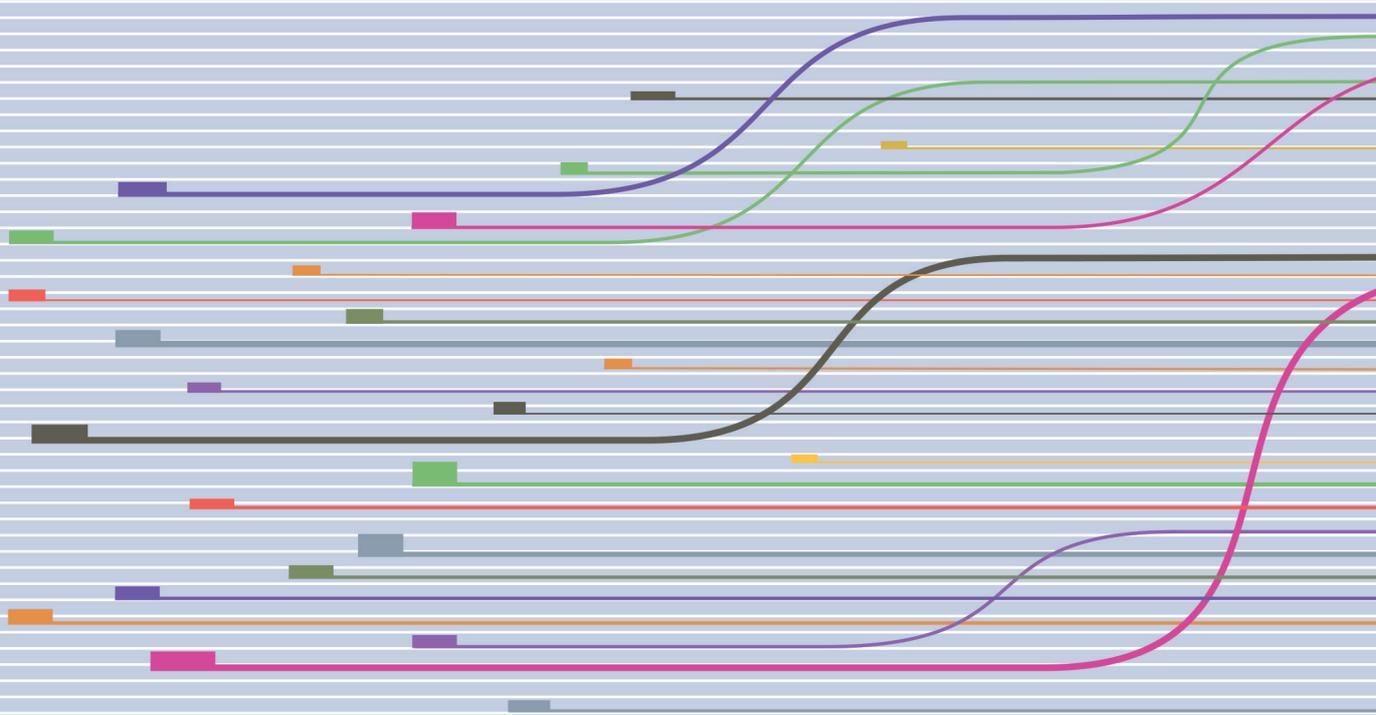


# Les compétences comportementales dans les diplômes professionnels : un savoir évaluable ?



ministère  
éducation  
nationale



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CPC études - 2012 n°2  
commissions professionnelles consultatives

Ministère de l'Éducation nationale  
Direction générale de l'enseignement scolaire  
*Bureau des diplômes professionnels*

# **LES COMPETENCES COMPORTEMENTALES DANS LES DIPLOMES PROFESSIONNELS : UN SAVOIR EVALUABLE ?**



**Catherine GAY**  
**Fanny MONTARELLO**



## Avertissement

*Le présent document est issu d'une étude conduite en 2011-2012 par CG Conseil, commandée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco A2-3) du Ministère de l'Education nationale.*

*Ses résultats sont destinés à faire un état des lieux de l'usage dans le travail comme dans les diplômes professionnels, de la notion de compétence comportementale ou des différents termes proches et qui visent à rendre compte des qualités des personnes, investies dans leurs activités, mais qui ne relèvent pas strictement des savoirs et savoir-faire spécifiques de leur métier.*

*Les analyses présentées n'engagent cependant que les auteurs de l'étude.*



# Sommaire

---

Introduction.....	7
<b>Première partie : Un contexte économique, sociétal et organisationnel induisant une évolution des besoins en compétences.....</b>	<b>9</b>
<b>Deuxième partie : Les concepts en relation avec la notion de « compétence comportementale ».....</b>	<b>21</b>
1. Le concept de compétence.....	22
2. Les dimensions personnelles de l'individu en lien avec l'activité professionnelle .....	39
3. Proposition d'utilisation des concepts dans le cadre de la présente étude .....	50
<b>Troisième partie : Les exigences réelles du travail et les pratiques en entreprise .....</b>	<b>52</b>
1. L'utilisation des « compétences comportementales » dans le milieu professionnel : approche générale.....	53
2. Les métiers de la production au sein des industries de procédés.....	61
3. Les métiers de l'artisanat du bâtiment.....	83
4. Les métiers de la vente dans le commerce alimentaire et non alimentaire et le commerce de gros .....	96
<b>Quatrième partie : Les exigences réelles du travail : peut-on parler de compétences comportementales ?.....</b>	<b>119</b>
1. Des exigences incontournables pour le recrutement des diplômés et pour l'évolution professionnelle au sein de l'entreprise .....	120
2. La nature de ces exigences : peut-on parler de « compétences comportementales » ? .....	121
3. Une évolution du modèle de la compétence professionnelle intégrant l'ensemble des ressources requises ?.....	128
4. Les conditions d'évaluation de ces exigences.....	132
5. Les conditions d'acquisition des ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences .....	136
<b>Cinquième partie : Des exigences de l'activité de travail aux référentiels des diplômes.....</b>	<b>145</b>
1. Les référentiels des diplômes des industries de procédés : des travaux en cours qui intègrent les exigences comportementales .....	146

2. Les exigences comportementales dans les référentiels des diplômes du bâtiment : une prise en compte inégale en fonction des référentiels.....	153
3. Les exigences comportementales dans les référentiels des diplômes du commerce : une orientation client très marquée, une importance plus relative du travail en équipe ...	161
<b>Conclusions et propositions .....</b>	<b>173</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>183</b>

# Introduction

---

Les descriptifs des métiers et des compétences développés actuellement dans le monde de l'entreprise et dans celui de la formation font apparaître de plus en plus fréquemment des « compétences comportementales » sous différentes formes : des compétences « transversales », requises dans de nombreux métiers, de nature organisationnelle, relationnelle, managériale, des aptitudes, des qualités, des attitudes, des centres d'intérêts, ....

Ces différentes notions se croisent et prennent des formes très différentes. Le lien entre la compétence professionnelle et la dimension personnelle n'est pas clarifié. De même, la possibilité de développer, d'évaluer et de transposer ces compétences dans de nouveaux contextes est peu analysée. Par exemple, l'« aptitude à travailler en équipe » soulève des questions : quelles compétences ou quelles attitudes permettent de travailler en équipe ? Peut-on les acquérir, les développer ? Peut-on les identifier, les évaluer ?

La dimension personnelle est également développée dans le cadre de référence européen (recommandations du Parlement Européen du 18 décembre 2006) sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et dans le socle commun de connaissances et de compétences de l'Education Nationale. Quant au Cadre Européen des Certifications, il décrit les compétences pour chaque niveau en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

Par ailleurs, les partenaires sociaux prennent également en compte ce type de compétences dans le socle de connaissances et de compétences. Ils considèrent « qu'au-delà du socle commun de connaissances et de compétences (intégrant notamment la maîtrise de la langue française et les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique) qui doit être acquis à l'occasion de la formation initiale et qui relève de la responsabilité de l'Éducation nationale, l'acquisition et l'actualisation d'un socle de compétences sont de nature à favoriser l'évolution et les transitions professionnelles tout au long de la vie professionnelle ».

Le Conseil d'évaluation des politiques de formation professionnelle est chargé de « préciser ce socle, qui intégrera notamment, l'aptitude à travailler en équipe, la maîtrise des outils informatiques et bureautiques ainsi que la pratique de l'anglais ou de toute autre langue étrangère, et les moyens destinés à en favoriser l'actualisation tout au long de la vie professionnelle ».

Les travaux conduits à l'heure actuelle dans les branches professionnelles sur le « socle de compétences et de connaissances » indispensable pour exercer les métiers de premiers niveaux de qualification mettent en évidence l'importance des compétences dites « comportementales », d'autant qu'elles seraient facilement transférables d'un métier à un autre.

Ces multiples descriptions de compétences, souvent très génériques, ouvrent un champ de questionnement sur la nature de leur contextualisation et leur transférabilité.

En effet, si la description des compétences s'appuie sur l'analyse de l'activité, la compétence de la personne se situe dans un contexte. Les compétences dites « transversales » sont-elles identiques ou différentes selon ce contexte ? Par exemple, les compétences relationnelles sont-elles identiques ou différentes dans un contexte de relation client ou de relation soignant – soigné ? Ces compétences sont souvent liées à l'employabilité et à la mobilité, mais sont-elles transférables d'un contexte à un autre ? Enfin, l'évaluation de ces compétences pose également question : quelles modalités et conditions d'évaluation ? Faut-il les évaluer dans des contextes différents ?

***Ce contexte induit un questionnement sur la prise en compte de ces compétences dans les référentiels des diplômes professionnels.***

L'objet de la présente étude est d'identifier et d'analyser la nature des différents éléments pouvant constituer des « compétences comportementales » et la pertinence de leur prise en compte dans la construction des diplômes pour l'enseignement professionnel.

Pour répondre à cet objectif, il s'agira, dans un premier temps, de dresser un état des lieux complet, clair et argumenté de la signification et des caractéristiques du concept de « compétence comportementale », avant d'examiner les exigences réelles du travail pour des ensembles de métiers choisis. Ces exigences seront ensuite comparées avec les prescriptions indiquées dans les référentiels des diplômes. Les métiers et secteurs d'activités choisis pour cette analyse sont les suivants :

1. Industries de procédés : métiers de la production, de l'opérateur à l'encadrant de proximité,
2. Métiers de l'artisanat du bâtiment (tous corps d'état),
3. Commerce de détail alimentaire et non alimentaire et commerce de gros : métiers de la vente.

En conclusion, seront présentées quelques propositions pour éclairer la méthodologie à mettre en place afin de prendre en compte ou non ces « compétences comportementales » dans les référentiels des diplômes de l'enseignement professionnel.

***Nous adressons nos vifs remerciements à toutes les personnes qui ont bien voulu nous accorder un entretien. Leur contribution a été essentielle pour la réalisation de cette étude.***

# **Première partie : Un contexte économique, sociétal et organisationnel induisant une évolution des besoins en compétences**

---

Pourquoi avons-nous aujourd'hui le sentiment d'une montée en puissance, dans les travaux de description des métiers ou d'élaboration de référentiels de certification, d'un nouveau type de compétence, faisant davantage appel que par le passé à des ressources de nature « émotionnelle », « relationnelle » ou « comportementale » ?

Une des réponses semble résider dans l'évolution de l'environnement des organisations de travail et en particulier dans l'apparition et le développement de facteurs économiques, sociétaux, organisationnels, ...

Les facteurs qui apparaissent de la manière la plus marquée dans les écrits portant sur l'évolution des besoins en compétences sont les facteurs économiques : montée de la mondialisation, saturation des marchés, développement des stratégies de différenciation, ... Parmi les nombreuses conséquences de ces facteurs sur les organisations, se profile aujourd'hui un net recul de la part prescrite du travail, renforçant la nécessité d'une prise d'initiatives efficace. Enfin, les évolutions des attentes et des comportements des individus, que ceux-ci agissent en tant que professionnels ou en tant que consommateurs, sont également à prendre en compte.

### **Des évolutions dans l'économie et l'organisation du travail qui impactent fortement le besoin en compétences**

De nombreux auteurs tendent à mettre en évidence que les mutations profondes intervenues dans l'activité économique, dans l'organisation des entreprises et partant dans l'organisation du travail, rendent incontournables les « compétences » ou « ressources » se situant au-delà des seules dimensions « techniques » ou « métier ».

Ainsi, Soshona ZUBOFF<sup>1</sup>, psychologue à la Harvard Business School explique comment la révolution intervenue dans les entreprises à la fin du XXème siècle a entraîné « une transformation correspondante de leur paysage psychologique » sous la pression de la mondialisation de l'économie et des Nouvelles Technologies de l'Information.

Les premiers métiers impactés par cette révolution ont été les métiers du management, pour lesquels la mise en œuvre d'aptitudes en lien avec des ressources relationnelles est nécessaire, par exemple : aptitude à exprimer des griefs sous forme de critiques fécondes, capacité à créer une atmosphère dans laquelle la diversité est un atout plutôt qu'une source de frictions, efficacité dans la construction et l'utilisation de réseaux informels permettant de faire face aux problèmes complexes, ...

---

<sup>1</sup> In GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Editions Robert Laffont, 1997

Ces impacts sur les métiers de l'encadrement se sont ensuite progressivement propagés à d'autres métiers si bien qu'aujourd'hui, Grégoire EVEQUOZ montre que « la lecture d'offre d'emplois fait apparaître, au-delà de la description du métier, de la fonction ou de la formation et de la qualification requises, une autre composante essentielle ayant trait à la personne elle-même<sup>2</sup> ».

L'élément nouveau est que cette nouvelle composante apparaissant dans les offres d'emploi ne se limite pas aux postes de cadres, comme cela était le cas il y a quelques années. Elle touche quasiment l'ensemble des emplois proposés et fait appel à la personne, ses qualités, sa personnalité, ses capacités relationnelles, ses ambitions, ses intérêts, ...

Il semblerait que ce soit sur ces éléments que le choix du candidat s'effectue lors des opérations de recrutement, beaucoup de candidats ayant des profils similaires en termes de formation, qualification ou expérience.

Ainsi, ce sont de véritables mutations qui sont intervenues dans l'activité de travail au cours des dernières années, comme le montre Grégoire EVEQUOZ à partir des travaux réalisés par Philippe ZARIFIAN :

- « Disparition progressive des tâches répétitives et importance du facteur humain pour faire face aux incertitudes : l'individu est de plus en plus confronté à des événements inédits pour lesquels il doit trouver des solutions adaptées,
- Prédominance du travail collectif et place toujours plus grande de la communication : travailler c'est de plus en plus interagir, et la performance va être dépendante de la qualité des processus d'interaction et d'échanges,
- Centration toujours plus forte vers les prestations et les services qui vont au-delà de la répartition traditionnelle entre secteurs secondaire et tertiaire. Tout s'organise à partir du client, ... »

Ce phénomène et ses impacts sur les organisations du travail sont également décrits par ROBBINS et JUDGE<sup>3</sup> qui détaillent les facteurs ayant conduit depuis la fin du XXème siècle à une recherche d'amélioration de la qualité et de la productivité. Cette évolution serait due à un accroissement, à l'échelle planétaire, des capacités de production dans le but de répondre à la demande, ce qui aboutit aujourd'hui à une surabondance de l'offre dans presque tous les secteurs d'activité.

---

<sup>2</sup> EVEQUOZ G. *Les compétences clés : pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris, Editions Liaisons, 2004

<sup>3</sup> ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006  
Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Cette concurrence exacerbée sur de nombreux marchés génère de la part des managers une recherche d'amélioration de la qualité et de la productivité susceptible de permettre une véritable différenciation de la concurrence.

Des programmes de gestion de la qualité et de réingénierie des procédés sont donc mis en œuvre. Or, en étant conduite par une « quête permanente de la satisfaction client, basée sur le perfectionnement continu de l'ensemble des procédés organisationnels », la gestion de la qualité a un impact majeur sur les salariés, « obligés à repenser leur activité et à s'investir davantage dans les décisions de l'organisation ».

On est ici très loin d'un phénomène limitant ses impacts aux seuls cadres ou managers. Ainsi, toutes les activités de l'organisation entrent en jeu dans la gestion de la qualité : qualité du produit fini mais aussi des « livraisons, de la rapidité de réponse aux plaintes, de la politesse au téléphone, ... ». Par exemple, le métier de chauffeur/livreur est aujourd'hui fortement orienté vers la mise en œuvre d'une véritable fonction de relation client. La qualité de la relation établie avec les clients, les échanges conduits avec eux au cours des livraisons et la capacité à transmettre au sein de l'entreprise les informations recueillies auprès de la clientèle, deviennent dans de nombreuses entreprises des éléments fondamentaux pour assurer la continuité de la relation client de la prise de commande jusqu'à la remise des marchandises, générant parfois de la part des entreprises des demandes de « formation à la relation client » pour des salariés dont les compétences clés étaient jusque-là formulées en termes de conduite de véhicule, d'organisation des tournées et de repérage dans l'espace.

Par ailleurs, en plaçant l'ensemble des professionnels dans une relation producteur/client<sup>4</sup>, la gestion de la qualité modifie profondément la nature des échanges et des relations au sein même de l'entreprise, chacun devant désormais être détenteur de « compétences relationnelles » pour exercer son activité, y compris en l'absence de relations directes avec les clients finaux de l'entreprise.

Pour prendre la mesure de ce phénomène, il est indispensable de garder à l'esprit que le facteur humain occupe une part croissante des activités de travail, compte tenu, entre autres, du volume des emplois qui donnent lieu à une interaction importante avec la clientèle. Ainsi, en Europe, entre 60 et 70 % des emplois sont générés par le secteur tertiaire.

En matière de réingénierie des procédés, les démarches mises en œuvre consistent à revoir l'ensemble des procédés à partir de l'analyse de leur « contribution aux buts

---

<sup>4</sup> Le terme de « client » incluant « les personnes externes à l'entreprise qui achètent ses produits et ses services, mais aussi, en interne, les employés en contact et au service de la clientèle dans l'organisation (personnel d'expédition ou des achats par exemple) »

de l'organisation », ce qui aboutit souvent à une redéfinition des postes, donc des compétences devant être mobilisées par les professionnels.

Or dans l'un et l'autre cas (gestion de la qualité et réingénierie des procédés), l'intervention des professionnels et la qualité de leur implication constituent des conditions de réussite incontournables. Les « compétences relationnelles » des professionnels se traduisent ainsi directement en amélioration de la productivité, de l'efficacité, de l'efficience des entreprises et donc en termes de marge et de chiffre d'affaires. Comme l'affirment ROBBINS et JUDGE, « dans les industries de service, l'évaluation de l'efficacité doit aussi tenir compte du respect des besoins et des exigences du client – ceci pour la simple raison qu'il existe dans ce secteur une évidence relation de cause à effet entre l'attitude et le comportement de l'employé, l'attitude et le comportement du client, et les résultats de l'organisation (chiffre d'affaires et bénéfices<sup>5</sup>) ».

### **Dans le commerce, le capital humain comme support des stratégies de différenciation ...**

Le secteur du commerce est emblématique de ces évolutions. Ainsi, compte tenu du contexte économique et de l'environnement concurrentiel, de nombreuses enseignes ont développé des stratégies et un positionnement très volontaristes pour se démarquer des autres entreprises.

Une prise en compte de cette stratégie et de ce positionnement est attendue de la part de l'ensemble des salariés. Il peut par exemple s'agir de nouveaux concepts dans certains rayons, du renforcement du process d'accueil et d'accompagnement du client au sein du magasin, du nécessaire passage d'un rôle de « vendeur produit » à un rôle de « vendeur solution », capable de partir des besoins ou du projet du client et de prendre en compte les enjeux auxquels l'entreprise est confrontée ...

Certaines enseignes sont également conduites à positionner leur force de vente sur les activités pour lesquelles elle a la plus forte valeur-ajoutée. Les compétences relevant de l'accueil et de l'accompagnement client sont de ce fait privilégiées, ainsi que les capacités à travailler en équipe au sein d'un espace de vente en étant en mesure d'appréhender l'ensemble du process d'accueil et d'accompagnement du client au-delà de son seul rôle (« avant/cabine/surface » dans l'habillement par exemple ...).

---

<sup>5</sup> La chaîne américaine de distribution Sears a ainsi démontré par une étude chiffrée le lien entre l'amélioration de l'attitude des employés, obtenue notamment par le biais de la formation, et la progression du chiffre d'affaires.

Dans les commerces de gros, l'analyse de l'évolution de l'approche client est également particulièrement éclairante. Dans un secteur où la différence entre entreprises porte de moins en moins sur les prix des produits et marchandises, les clients professionnels sont ainsi amenés à choisir entre des offres de services de plus en plus complètes et complexes à mettre en œuvre, avec des impacts très forts sur les métiers du commerce (approche client) et de la logistique. La capacité des commerciaux à adapter l'offre commerciale aux besoins du client et à construire non pas une offre de services et produit mais une « solution globale » à une « problématique client » donnée devient indispensable. Or la construction de cette offre s'effectue en étroite collaboration avec le client.

Les compétences et critères d'évaluation retenus par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du négoce des matériaux de construction pour le Certificat de Qualification Professionnelle « Attaché Technico-Commercial en matériaux de construction » sont éclairants, tant certains d'entre eux font appel à la qualité de la relation établie par le professionnel avec son client et à sa capacité à se saisir des signaux émis par le client pour adapter son offre commerciale.

Si dans un contexte favorable, on peut raisonnablement supposer que ces éléments ne sont pas essentiels, l'importance et le caractère stratégique de la connaissance technique des produits et des services permettant de « faire la différence » et de garantir la légitimité du vendeur devant le client, ils apparaissent plus nettement dans un contexte économique et concurrentiel difficile.

C'est la démonstration réalisée par Marie-Christine COMBES, qui estime que les entreprises se lancent dans des démarches de gestion des compétences souvent lourdes et coûteuses car elles sont en recherche de solutions face « à un problème de performance, pour des entreprises engagées sur des marchés de plus en plus saturés<sup>6</sup> ». Les salariés sont ainsi sollicités pour « faire la différence » et « leur activité devient déterminante ».

La description des éléments en jeu est en lien avec les démonstrations de Philippe ZARIFIAN : accroissement des exigences de coordination, transformation des activités des individus qui ne peuvent plus se concentrer sur leur seule technicité, besoin d'un engagement subjectif de la part des salariés, nécessité pour les salariés, dans un travail de moins en moins prescrit, de faire face à des aléas, de rendre des arbitrages, prendre des décisions face à une situation d'incertitude engendrée par les comportements des clients et la nature collective de la performance, ...

## **Le travail prescrit, un concept dépassé ?**

---

<sup>6</sup> *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod, 1999

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Dans son ouvrage « le modèle de la compétence », Philippe ZARIFIAN démontre que les activités de travail peuvent de moins en moins faire l'objet de prescription car les contenus d'emplois qui en découleraient seraient « toujours dépassés par la réalité ». Il y décrit les caractéristiques majeures du travail contemporain :

- « Caractère événementiel : savoir affronter des événements, de l'imprévu, appelant une prise d'initiative de la part de l'individu,
- Caractère relationnel : une part croissante des activités se situe en posture de relation à des clients, des usagers, des publics, celle-ci ne peut donc pas être objet de prescription même si une partie des réponses à des demandes peut être modélisée au travers de réponses automatiques. L'essentiel de la relation de service se trouve d'autant plus reportée dans la qualité du dialogue donc dans la capacité de l'agent de le soutenir et de l'orienter,
- Insertion dans des processus d'innovation : invention de nouvelles manières de faire, de nouveaux produits ou services. Or il n'est pas possible d'impulser des processus d'innovation en les enfermant dans des descriptifs de tâches. Il est plus efficace que les salariés participent à la conception de l'innovation ou à sa mise en place et développent leurs compétences à cette occasion, ce qui stimule l'innovation elle-même. Il ne fait donc pas formaliser des descriptifs d'activités mais des capitalisations de connaissances alimentant et soutenant la diffusion de l'innovation et les compétences pour la mettre en œuvre, ... »

Philippe ZARIFIAN montre que les mutations aujourd'hui à l'œuvre concernent la stratégie des entreprises et leur organisation. Ainsi, il apparaît que pour soutenir les stratégies de différenciation développées par les entreprises, le ressort ne peut plus résider dans des mécanismes répétitifs de production de masse.

Les industries de procédés, confrontées à de multiples enjeux, notamment le défi du développement durable et la concurrence mondiale, dans un contexte réglementaire et économique plus contraint, se tournent de plus en plus vers les productions à haute technicité et à haute valeur ajoutée. Cela exige un effort intense de recherche et de développement et la conception d'innovations sur les procédés et les produits.

Cependant, les impacts sont contrastés en fonction des métiers. En effet, si l'évolution de la complexité des procédés et des technologies requiert un plus haut niveau de compétence, la production se situe également dans un environnement plus contraint, aux exigences accrues, les contraintes réglementaires - qualité, sécurité et environnement - étant en évolution permanente. Dans ce contexte, les activités des opérateurs de production obéissent à des procédures et leur marge d'initiative est très encadrée dans certains secteurs. Par exemple, dans le nouveau domaine industriel des biotechnologies, les opérateurs doivent identifier rapidement toute dérive du process mais l'analyse de ces dérives et la décision d'agir sur certains paramètres revient aux experts, compte tenu des enjeux pour l'entreprise.

A contrario, il est essentiel que les managers de production et les techniciens support puissent gérer des projets industriels et mener des actions d'amélioration continue, ce qui requiert des capacités d'initiative.

Guy JOBERT explique cette apparente contradiction<sup>7</sup> qui conduit les opérateurs industriels à évoluer dans un environnement marqué d'un côté par « l'élévation de l'exigence de qualité dans la production » conduisant à un « accroissement du formalisme de la prescription et du contrôle » avec les « procédures de certification » et d'un autre côté par des situations instables et imprévisibles rendant difficile toute prescription. Il traduit de manière claire les résultats de ce double phénomène : « les travailleurs se retrouvent ainsi face à la fois à trop et à pas assez de prescription, pendant qu'il est fait appel à leur initiative, à leur créativité et à leur autonomie dans la décision individuelle et collective ».

### **L'apparent paradoxe du bâtiment : plus d'initiative et de souplesse dans un environnement plus contraint.**

Il en va ainsi dans le secteur du bâtiment, fortement impacté par l'évolution de la législation et de la réglementation environnementales, conduisant à la production de multiples référentiels précisant les performances et les objectifs à atteindre (la réglementation thermique en étant une parfaite traduction) et détaillant les moyens techniques pour y parvenir (la multiplication des Documents Techniques Unifiés ou « DTU » en étant un exemple particulièrement représentatif). Au premier abord, il serait aisé d'en déduire que le travail dans les entreprises du bâtiment fait l'objet de prescriptions de plus en plus fines et détaillées, l'ensemble du processus étant décrit, des techniques à mettre en œuvre, des désordres à éviter jusqu'aux performances à atteindre et aux coordinations à mettre en place avec les autres corps de métier.

Or, il apparaît que pour se conformer à la réglementation environnementale et répondre aux exigences des pouvoirs publics et des clients, les professionnels du bâtiment doivent faire face à un environnement profondément marqué par l'instabilité et l'imprévisibilité des situations de travail, un environnement dans lequel l'atteinte de la performance n'est plus possible de manière isolée mais repose sur la capacité d'équipes travaillant dans des entreprises différentes, issues de corps de métiers différents, et pouvant avoir parfois des objectifs difficilement compatibles entre eux, à collaborer, à faire preuve de souplesse et à ajuster leurs interventions respectives à des moments clés du chantier.

Cette problématique est illustrée par Philippe ZARIFIAN, qui démontre que les professionnels doivent désormais être en capacité « d'inventer des solutions nouvelles à des problèmes ou situations concernant les clients ou publics

---

<sup>7</sup> Dans « L'intelligence au travail », in *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod, 1999

destinataires des produits ou services ». Cela suppose « des mutations profondes dans les organisations aboutissant à une nouvelle vision de l'organisation du travail. Celle-ci ne doit plus être vue comme une coordination de travaux découpés et spécialisés mais comme une « co-implication », un « co-conditionnement », un « co-développement » pris en charge par les différents métiers de l'entreprise, l'essentiel étant de voir l'organisation comme une modalité de communication et de mise en action de compétences différentes mais complémentaires ».

C'est ainsi que dans les métiers du bâtiment, des compétences nouvelles sont requises : capacité à identifier les conséquences de ses interventions sur les réalisations des autres corps d'état, capacité à anticiper les difficultés et les désordres par la mise en œuvre d'activités en matière d'organisation ou de coordination,... Un découpage strict des tâches et des activités, une intervention à la chaîne de corps d'état différents ne se souciant pas des interfaces, rendent toute réalisation impropre à satisfaire les exigences de la réglementation thermique<sup>8</sup>. Cette tendance devrait aller en se renforçant, de nombreux gains d'efficacité ayant d'ores et déjà été obtenus grâce à l'évolution des performances des technologies et des matériaux de construction et les prochains gains reposant davantage sur le facteur humain.

La question qui se pose aujourd'hui en termes de développement des ressources humaines est celle du développement des organisations à potentiel de prise d'initiatives. Est-il possible de développer ce potentiel ? Si oui comment ? Cette problématique constitue aujourd'hui aux yeux de Philippe ZARIFIAN une véritable voie de recherche et d'expérimentation.

**Les compétences pour faire face aux mutations en cours doivent permettre de passer de la mise en œuvre d'activités prescrites à la gestion « d'événements ».**

Les travaux de Philippe ZARIFIAN mettent en évidence l'importance pour les professionnels d'être en capacité de gérer des « événements ». Ainsi, les situations de production de biens et de services sont-elles devenues instables et imprévisibles à la faveur d'une combinaison de facteurs, dont certains sont décrits par Guy JOBERT<sup>9</sup> : fluidité et versatilité des marchés, fabrications en petites séries, évolutions technologiques rapides, productions en flux tendus, ...).

Ce contexte nouveau, ces situations professionnelles, font appel à des compétences spécifiques : capacité à anticiper, à rester vigilants aux signaux précurseurs

---

<sup>8</sup> Or les exigences de la réglementation thermique se renforcent à échéances régulières, la prochaine intervenant en 2012.

<sup>9</sup> Dans « L'intelligence au travail », in *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod, 1999

d'événements, à décider d'une intervention adaptée, à faire preuve d'initiative non pas sur la base de règles déterminées mais en se basant sur les effets que ces initiatives vont provoquer, capacité à faire preuve de sang-froid, de maîtrise de soi face à des événements imprévisibles, à gérer son stress, à faire preuve de capacité réflexive permettant de revenir en arrière sur la manière d'agir, capacité à comprendre, à décoder et à traiter des informations, à analyser la situation globale dans laquelle l'événement intervient, ...

Guy JOBERT met en évidence les impacts de ces mutations sur l'expression des besoins en compétences par les entreprises, qui « accroissent leurs exigences en faisant entrer dans l'évaluation des salariés des capacités d'adaptation aux changements, d'initiative, d'autonomie, de communication, d'anticipation, et, plus généralement, des aptitudes non seulement physiques et cognitives mais également comportementales ».

Philippe ZARIFIAN indique ainsi que « le travail se replace dans l'intériorité du travailleur, non seulement d'un point de vue cognitif, mais du point de vue de la motivation et de l'attitude sociale que les situations événementielles sollicitent ». Il décrit de manière détaillée les impacts de ces évolutions sur les situations de travail des individus :

- Dans le domaine de la production de services, les interventions des professionnels passent par plusieurs étapes mobilisant des compétences spécifiques : la capacité à réaliser un changement, à produire une modification dans l'état ou les conditions d'activité d'un autre humain ou d'une autre institution, ce changement étant effectué avec l'accord du client ce qui mobilise chez les prestataire des compétences relationnelles, tout en prenant en compte les problèmes de l'utilisateur quel que soit la nature du métier exercé, et en assurant un niveau de qualité défini, ces exigences étant de manière croissante définies avec le client lui-même. Finalement, l'évaluation du service ne repose plus sur une analyse de la quantité de produits offerts, de leur coût et des ressources mobilisées mais sur la manière dont les besoins de l'utilisateur auront été compris, analysés et pris en compte. Les compétences nécessaires pour produire un service sont donc les suivantes :
  - o Cerner et connaître l'activité du client usager en récoltant des données sur le client, sur ses besoins et en établissant un contact avec lui,
  - o Interpréter et comprendre les informations collectées sur le client en imaginant les effets que le client souhaitera obtenir au travers de la prestation et en attribuant un sens à la transformation que le client recherche,
  - o Développer les conditions de la compréhension ce qui nécessite la mobilisation de l'expérience du salarié pour interpréter rapidement les attentes du client et gérer le temps de dialogue et la mobilisation d'un

- acquis organisationnel (échange entre salariés au travers de réseaux de coopération),
- Produire une solution étant entendu qu'il s'agit de solutions singulières,
  - Réaliser la transformation des conditions d'activité du client en faisant appel à des processus de coopération entre salariés (back-office, front office, personnel technique).
- Dans l'ensemble des secteurs d'activités, il est devenu incontournable de communiquer, afin de faire face à la prédominance du collectif dans les organisations du travail (décloisonnement des services, travail en réseau, gestion par projet, ...), à l'instabilité des situations professionnelles à gérer, à la complexité des événements à traiter, ... Là encore, des compétences spécifiques seront mobilisées :
- Compréhension réciproque,
  - Se mettre d'accord sur des objectifs communs (négociation, explication, argumentation, ...),
  - Bien informer en veillant à ce que l'information soit bien comprise, interprétée, acceptée et reconnue comme utile.

Ce sont donc bien des compétences d'un type nouveau, faisant appel à des ressources différentes des traditionnels « savoirs » ou « savoir-faire techniques » qui font leur apparition dans le contexte décrit par Philippe ZARIFIAN

### **Des mutations sociétales impactent la culture et le comportement d'ensemble des membres des sociétés contemporaines**

Dans de nombreux secteurs, sont ressentis les effets d'une véritable mutation sociétale se traduisant par une forte évolution des attentes et des comportements des individus. Philippe ZARIFIAN montre que les comportements évoluent chez ces individus qui ont « grandi dans un univers différent de celui des trente glorieuses », univers présentant un caractère instable, mouvementé, incertain, difficile.

En ce début de siècle, les entreprises ont donc à faire face, tant parmi leurs clients que parmi leurs salariés, à une « génération marquée par une logique de « subjectivation », avec le désir d'être auteur de sa propre vie, le goût de la variété des expériences, une importance donnée au relationnel et à sa qualité et un souci de comprendre, de recherche du sens donné à l'engagement et donc au travail ».

Cette évolution est particulièrement perceptible dans les métiers du commerce, touchés par un renforcement marqué des exigences clients : ceux-ci viennent en magasin confirmer une recherche d'informations techniques conduite au préalable sur Internet et deviennent plus prudents dans leurs achats du fait de l'évolution économique. Ils viennent autant en magasin pour se rassurer sur la pertinence de

leur choix technique que pour tester les compétences du vendeur en matière de conseil et, ce faisant, tirer des conclusions sur la « légitimité » de tel ou tel point de vente, telle ou telle enseigne.

Cela nécessite pour les vendeurs un degré de maîtrise plus important sur les produits et services offerts par l'enseigne, la capacité à se démarquer de l'offre de la concurrence, ... Des capacités à suivre l'évolution des produits et services et à conduire une veille concurrentielle sont également nécessaires. Il s'agit aussi d'apparaître légitime aux yeux du client par l'utilisation d'un vocabulaire technique / professionnel adapté. Les clients attendent des vendeurs non pas un simple conseil sur un produit ou un service mais une prise en charge globale de leur problématique.

Un commercial spécialisé dans le négoce interentreprises devra anticiper les besoins de son client, afin de lui permettre de faire face à l'évolution de ses activités. Il s'agira par exemple de l'inciter à négocier des possibilités de crédit plus élevées en amont d'un chantier d'envergure pour éviter les risques de blocage des commandes par le service comptabilité.

### **Les points clés**

*Dans un environnement économique en profonde transformation, les activités et les organisations du travail sont de plus en plus demandeuses de compétences « comportementales », qu'il s'agisse d'assurer la relation client, de traiter des aléas, ou de traduire de manière opérationnelle la stratégie de différenciation mise en œuvre par son entreprise.*

*Même dans les milieux professionnels marqués par des démarches qualité ou des politiques de certification dans lesquelles la part du « travail prescrit » est plus importante, se développent des situations demandant une forte réactivité et une prise d'initiatives visant à résoudre des problèmes complexes car non prévus par les procédures en vigueur.*

*Au-delà des facteurs économiques et organisationnels, c'est également à une évolution forte des individus et de leur comportement que les salariés ont à faire face dans leur exercice professionnel.*

## **Deuxième partie : Les concepts en relation avec la notion de « compétence comportementale »**

---

Pour analyser la nature des différents éléments pouvant constituer des « compétences comportementales » et la pertinence de leur utilisation dans la construction des diplômes de l'enseignement professionnel, il convient tout d'abord de dresser un état des lieux de la signification et des caractéristiques des concepts associés.

Le premier concept à interroger est celui de compétence : quelle signification et quelles caractéristiques de ce concept ? Quelles sont les différentes composantes de la compétence ? Que signifie l'évaluation de la compétence ?

Dans un deuxième temps, nous étudierons la notion de comportement et les dimensions personnelles de l'individu en lien avec l'activité professionnelle.

Ces deux chapitres permettront d'élaborer une proposition d'utilisation des différents concepts dans le cadre de l'étude.

## 1. Le concept de compétence

### 1.1 - Les différentes approches de la compétence

**Les différentes approches de la compétence semblent aujourd'hui converger vers une définition commune.** Pour la plupart des auteurs, il est d'abord question d'agir dans une situation et un contexte donnés, de résoudre un problème. Pour ce faire, la personne mobilise différentes ressources.

C'est par exemple la définition apportée par Sandra BELLIER<sup>10</sup> : "La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée".

De nombreuses autres définitions vont dans le même sens, par exemple :

- celle donnée par l'AFNOR : « La compétence professionnelle est la mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité »,
- celle figurant dans le glossaire du système éducatif français : « Disposition à mobiliser et à mettre en œuvre des savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ».

---

<sup>10</sup> CARRE P., CASPAR P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, 1999  
Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2  
<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

**Or, dans certaines autres définitions, les termes sont inversés, même si la définition est proche, et l'on parle alors d' « ensemble » de ressources mises en œuvre ou s'exerçant en situation.**

C'est par exemple le cas dans les définitions suivantes :

- le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) : « ensemble des savoir-faire et des savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un emploi/métier, dans une situation d'activité donnée »,
- le guide pratique de la Validation des Acquis de l'Expérience de l'Education Nationale : « ensemble de connaissances et de savoir-faire mobilisés dans une action et adaptés aux exigences d'une situation donnée. La compétence peut être observée »,
- le dossier produit par la Commission Nationale des Certifications Professionnelles : « ensemble de savoirs et de savoir-faire en vue d'accomplir de façon adaptée une activité généralement complexe ».

La définition de la compétence produite par le MEDEF pour les Journées Internationales de Deauville utilise le terme « combinaison » et non « ensemble », et met l'accent sur la situation professionnelle à partir de la notion d'évaluation : la compétence professionnelle « est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. »

Dans l'un de ses derniers ouvrages<sup>11</sup>, Guy LE BOTERF souligne que la focalisation sur une somme de ressources est contre-productive. Elle induirait en effet plusieurs biais : « Il ne suffit pas de posséder des ressources, encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers. » « La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire. »

Il montre ainsi les limites des listes de savoir, savoir-faire, savoir-être décrits dans les différents projets compétences et évoque « le risque d'une notion faible pour des enjeux forts ».

**Ainsi, bien que les définitions utilisent les mêmes termes, nous pouvons distinguer deux approches différentes de la compétence : l'une centrée sur l'action en situation, l'autre sur les différentes ressources mobilisées dans cette action. Même s'il s'agit de deux regards différents sur la même réalité, il est**

---

<sup>11</sup> LE BOTERF G. *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisations, 2010  
Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2  
<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

possible que ces deux regards produisent des référentiels et des impacts assez différents.

Or, les évolutions du monde du travail impliquent de résoudre des problèmes inédits, d'agir dans de nouvelles situations. En lien avec ces évolutions, Philippe ZARIFIAN apporte un modèle de la compétence centré sur l'« action en situation » : « la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité d'un individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité ».

Avec un autre regard, c'est la même approche qui est développée par l'ANACT : « Être compétent signifie savoir combiner et savoir mobiliser des ressources de façon pertinente au regard des finalités poursuivies dans l'activité de travail et en prenant en considération les caractéristiques de la situation de travail. La compétence s'entend comme une capacité à agir, on est « **compétent dans et pour** » un ensemble de situations professionnelles, dans un contexte donné et avec un niveau d'exigence également donné. La compétence suppose l'action, l'adaptation à l'environnement comme la modification de cet environnement. »<sup>12</sup>

**Ainsi, un consensus semble se dégager sur une approche de la compétence par l'action en situation en vue de produire un résultat donné et sur la notion de combinaison des ressources dans l'action et non d'addition de ces ressources.**

Cette notion rejoint l'exemple de Guy LE BOTERF qui évoque une compétence de la vie quotidienne : « savoir rouler en bicyclette sur une route suppose de savoir pédaler, savoir freiner, connaître le code de la route ... Il est possible de décomposer ces savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale (savoir rouler en vélo sur une route) ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments. »<sup>13</sup>

Par ailleurs, certaines approches élargissent la notion de situation au-delà des situations professionnelles, vers des situations d'études et d'apprentissage. Ainsi la définition de la compétence utilisée dans le cadre européen des certifications<sup>14</sup> est la suivante : « la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions

---

<sup>12</sup> AFRIAT C., GAY C., LOISIL F. *Mobilités Professionnelles et compétences Transversales*. CAS, 2006.

<sup>13</sup> LE BOTERF G. *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisations, 2010.

<sup>14</sup> Recommandation du parlement européen et du conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. »

### **Quelles sont les caractéristiques de la compétence dans cette acception ?**

**Tout d'abord, elle se situe dans un contexte précis, en lien avec une situation ou un ensemble de situations professionnelles.**

Cette première caractéristique soulève un certain nombre de questions. En effet, les formulations peu contextualisées soulèvent la question de la transférabilité de la compétence : le « savoir-agir » mis en œuvre dans une situation donnée est-il transférable dans une autre situation ? Par exemple, dans quelles conditions la compétence « animer une réunion » est-elle transférable ? Il semble que des éléments de contexte soient nécessaires pour caractériser cette compétence. En effet, « animer une réunion de répartition des tâches » pour un chef d'équipe auprès des membres de son équipe ne sera pas transférable dans le contexte d'une réunion de direction.

**La deuxième caractéristique de cette acception de la compétence est d'être observable uniquement dans la ou les situations où elle est mise en œuvre.**

En effet, la compétence étant liée à l'action, elle est observable dans l'action en situation en vue de produire un résultat donné.

Que peut-on observer en situation ? Il semble que trois catégories d'éléments soient observables : le résultat de l'action, la manière dont la personne réalise cette action et enfin les explications que la personne peut apporter sur sa façon de procéder ou sur les choix effectués.

Le premier élément est l'un des critères de mise en œuvre de la compétence dans la situation : l'action doit permettre d'atteindre un résultat, même si celui-ci dépend également de facteurs extérieurs à la personne.

Dans ce sens, Grégoire EVEQUOZ<sup>15</sup> indique que les compétences clés n'existent pas en tant que telles. Ce sont leurs manifestations visibles que l'on pourra constater et celles-ci prendront la forme de conduites, de comportements humains. L'identification des compétences clés va donc reposer sur un système d'interprétation, de décodage complexe, où des liens particuliers devront être tissés entre une situation, les comportements qu'elle oblige à mettre en œuvre et leur désignation sous forme de compétences clés. Elles sont de l'ordre du savoir-agir, du savoir-mobiliser, du savoir-intégrer.

Guy LE BOTERF<sup>16</sup> évoque les modalités d'action, les comportements associés à des activités à réaliser dans des contextes particuliers.

---

<sup>15</sup> EVEQUOZ G. *Les compétences clés : pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris, Editions Liaisons, 2004

<sup>16</sup> LE BOTERF G. *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisations, 2008  
Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

### **La troisième caractéristique de la compétence est de mobiliser différentes ressources dans l'action.**

Pour F. TILMAN<sup>17</sup> : « Une compétence est une capacité à réaliser une action donnée selon des critères d'efficacité et de qualité. Elle renvoie à un "savoir-agir" qui mobilise des savoirs et des savoir-faire sur la base de comportements ». Cette compétence « s'appuie sur les ressources apportées par la personne et par l'organisation dans laquelle la compétence s'exerce<sup>18</sup>. »

Ces ressources peuvent être nommées et catégorisées très différemment. On retrouve cependant dans les catégories citées par les différents auteurs des contenus similaires.

Selon Sandra BELIER, il existe cinq manières d'aborder les compétences<sup>19</sup> :

- approche par les savoirs,
- approche par les savoir-faire,
- approche par les comportements et le savoir-être,
- approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être,
- approche par les compétences cognitives.

Guy LE BOTERF distingue les :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Dans une publication plus récente<sup>20</sup>, il dresse une typologie encore différente des ressources personnelles à la disposition des professionnels :

- ressources physiques et physiologiques,
- connaissances,
- savoir-faire techniques,
- savoir-faire méthodologiques,
- savoir-faire relationnels,
- capacités cognitives,
- savoirs et savoir-faire d'expérience,
- ressources émotionnelles, ...

---

<sup>17</sup> (2006), "Définir les compétences transversales pour les enseigner", [www.legrainasbl.org/Definir-les-competences](http://www.legrainasbl.org/Definir-les-competences)

<sup>18</sup> ASSERAF G., groupe de travail du Comité Paritaire National pour la Formation Professionnelle (CPNFP) sur les compétences transférables, 2009

<sup>19</sup> CARRE P., CASPAR P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, 1999

<sup>20</sup> LE BOTERF G. *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisations, 2008.

Plus ancienne, la définition proposée par KARTZ<sup>21</sup> distingue trois types de compétences :

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique),
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité),
- les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles).

Plusieurs auteurs soulignent le fait que ces différentes ressources sont mobilisées de manière différente par chacun dans la même situation professionnelle.

**Dans son acception en lien avec l'action en situation, la compétence est constituée de savoir-faire qui permettent de la caractériser et de la décrire. Les autres ressources sont associées.**

En effet, la recherche d'une description de la compétence passe d'abord par le « comment faire pour agir dans cette situation et atteindre le résultat attendu ». Il s'agit là de savoir-faire, qu'ils soient à dominante technique, méthodologique ou relationnelle.

Les autres ressources sont mobilisées pour mettre en œuvre ces savoir-faire.

La définition apportée par le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière illustre cette dimension de la compétence : « La compétence est la maîtrise d'un savoir-faire opérationnel relatif aux activités d'une situation déterminée, requérant des connaissances et des comportements. Elle est inséparable de l'action et ne peut être appréhendée qu'au travers de l'activité. »

Les descriptifs de compétences des référentiels de diplômes de l'enseignement professionnel reposent effectivement sur cette caractéristique, puisque les « savoir-faire » ou « savoir-agir » apparaissent en premier lieu.

Par exemple, dans le BACCALAUREAT PROFESSIONNEL PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION, la compétence CP04 « Piloter une ligne ou un système de production » est effectivement définie par les savoir-agir décrits :

- Prendre en compte le mode opératoire de démarrage de production,
- Prendre en compte l'ordre de poursuite de production,
- Démarrer en respectant les procédures,
- Contrôler la production (produit, quantité, qualité),
- Produire en corrigeant les dérives tolérées ou en appliquant les modes opératoires de conduite de marche dégradée le cas échéant
- Etc.

---

<sup>21</sup> KATZ R.L. *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, 1974.

Pour que ces descriptifs prennent en compte cette acception de la compétence, plusieurs conditions sont nécessaires. Cela exige de prendre comme point de départ la description de l'activité - que fait le professionnel ? – et d'interroger ces activités.

Différentes questions permettent d'analyser les savoir-faire mis en œuvre :

- Comment le professionnel pratique-t-il ? En tenant compte de quoi ?
- Quelles ressources –équipements, outils, documentation, ... utilise-t-il ?
- Quelles difficultés, quels incidents rencontre-t-il ? Comment surmonte-t-il les difficultés, comment résout-il les incidents ?
- Quels sont les résultats attendus pour les différentes activités ? Comment le professionnel pratique-t-il pour atteindre ces résultats ?

**Enfin, la capacité de la personne à mobiliser ces ressources en situation n'est pas le seul facteur de réussite de l'action.** En effet, l'atteinte du résultat attendu – la performance – dépend également de ressources externes à la personne, par exemple, les outils et équipements mis à disposition ou les caractéristiques de l'organisation du travail. Elle dépend également de l'implication de la personne, de sa perception de son rôle dans l'organisation, dans le groupe de travail.

L'ANACT décrit ces différentes conditions nécessaires pour que l'activité produise des résultats :<sup>22</sup>

« A quelles conditions un individu répond-il aux exigences de la situation professionnelle à laquelle il est confronté ? A quelles conditions manifeste-t-il les compétences lui permettant de répondre de façon satisfaisante à ces exigences ?

Trois grandes catégories de conditions doivent être réunies :

- qu'il détienne les ressources adaptées à cette situation. Il existe de multiples manières de rendre compte de la diversité de ces ressources de l'individu. Ce sont, tout d'abord, des savoirs et des savoir-faire acquis dans des situations d'apprentissage diversifiées : formation, mises en situation, compagnonnage, coopération, analyse des pratiques... Ce sont également des ressources disponibles dans l'environnement de travail : outils et méthodes de travail, sources documentaires, réseaux relationnels ...
- qu'il soit d'accord pour les engager dans la situation qu'il rencontre. Ce qui signifie qu'il a conscience des enjeux de la situation ; qu'il trouve de l'intérêt, du fait de l'attractivité technique de la mission confiée, de sa valorisation sociale... ; que ce qui est attendu de lui corresponde à ses valeurs professionnelles ; que sa contribution lui soit reconnue.
- qu'il dispose des moyens pour les engager. Ces moyens concernent tout à la fois : le contenu de travail (nature des tâches, cadre d'autonomie et de responsabilité) ; l'organisation du travail (répartition équitable des responsabilités, enjeux partagés, modalités de coopération clarifiées) ; les

---

<sup>22</sup> MASSON A., PARLIER M., "Les démarches compétences", coll. Agir sur, Editions ANACT, 2004, pp.27-31.

conditions de travail : risques professionnels réduits, charge de travail supportable... ».

Or, les ressources disponibles dans l'environnement de travail, la volonté de l'individu, la mise à disposition des moyens nécessaires, ne relèvent pas de la compétence de la personne mais sont nécessaires pour que l'activité professionnelle produise le résultat attendu.

## **1.2 - Les différentes ressources mobilisées pour agir**

Nous proposons ci-dessous une typologie des différentes ressources mobilisées pour « agir avec compétence en situation professionnelle », typologie établie à partir de l'analyse documentaire, bien que ces ressources, très diverses, puissent donner lieu à différents types de classement.

Nous distinguerons les savoir-faire qui caractérisent la compétence et les autres ressources qui sont associées à cette compétence, comme nous l'avons proposé ci-dessus. En fonction du type de situation professionnelle, les savoir-faire et les ressources mobilisées vont être de natures différentes.

### **1 – Les savoir-faire pratiques, techniques, procéduraux, méthodologiques, relationnels**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, en lien avec l'acception proposée du concept de compétence, le savoir-faire est mis en œuvre dans une situation professionnelle donnée, afin de réaliser les activités avec efficience.

Les savoir-faire caractérisent la compétence et permettent de décrire la manière d'agir avec une « maille » plus fine. Ils décrivent la pratique du professionnel, ce qu'il prend en compte, la manière d'utiliser des outils ou des ressources, la façon de résoudre des incidents, afin d'obtenir le résultat attendu.

Comme la compétence, le savoir-faire est observable et se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle. Il est le résultat d'un processus d'apprentissage.

Par exemple, la compétence « conduire un entretien de vente » est détaillée, dans le Bac Pro Commerce, à travers des savoir-faire tels que :

- Effectuer la découverte du client,
- Accueillir le client et établir le contact,
- Pratiquer l'écoute active,
- Rechercher les mobiles, motivations et freins exprimés.

La compétence « Piloter une installation de production » pourra être décrite à travers des savoir-faire tels que :

- Réaliser les opérations de démarrage, de réglage, d'arrêt et de redémarrage d'une installation automatisée de production,
- Interpréter l'ensemble des informations des systèmes numériques de contrôle centralisé pour les différentes activités de fabrication pilotées,
- Interpréter les résultats des analyses des matières et produits et identifier les écarts au regard des zones de tolérance,
- Analyser l'ensemble des variables de contrôle et identifier les ajustements de paramètres nécessaires et leurs conséquences.

A ce degré de détail, on voit que le savoir-faire peut être commun à différents métiers. Par exemple « pratiquer l'écoute active » sera un savoir-faire du manager, « interpréter les résultats des analyses des matières et produits et identifier les écarts au regard des zones de tolérance » sera un savoir-faire du technicien de laboratoire d'analyse. Cependant, il faut prendre en compte dans cette identification des savoir-faire communs et donc « transverses » à différents métiers, la notion de degré de maîtrise du savoir-faire et la nécessaire contextualisation.

En effet, le degré de maîtrise, souvent utilisé en gestion des ressources humaines, est une hiérarchisation d'un savoir-faire par ordre de complexité croissante<sup>23</sup>. Les degrés de maîtrise requis pour un même savoir-faire pourront être différents en fonction du métier.

La contextualisation permet d'avoir une analyse de la transférabilité du savoir-faire, au-delà de sa formulation commune. En effet, la pratique de l'écoute active dans un entretien de vente est-elle transférable à un entretien avec un élève dans le cadre du métier de conseiller en orientation ?

Les savoir-faire, comme les compétences, peuvent avoir une dominante technique, méthodologique, relationnelle, ...

En effet, « accueillir le client et établir le contact » est bien un savoir-faire relationnel, mis en œuvre et observable en situation professionnelle.

Enfin, pour mettre en œuvre le savoir-faire, il est nécessaire de mobiliser des ressources associées qui sont décrites ci-dessous : des connaissances, des ressources cognitives, des ressources émotionnelles, ...

Par exemple, la compétence « proposer des offres de services ou de produits adaptés à la situation du prospect ou du client » va reposer sur différents savoir-faire. Le savoir-faire « répondre aux questions et objections » requiert une connaissance associée : la connaissance des services et produits.

Cependant cette connaissance seule n'est pas opérationnelle, elle le devient à travers la réponse aux questions et objections.

---

<sup>23</sup> Définition donnée dans le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière.

**Les savoir-faire recouvrent également ce que l'on appelle « les savoirs de base » ou « savoirs généraux » ou « compétences clés ».**

Il s'agit des savoir-faire dans le domaine de l'écrit, de l'oral, du calcul, de l'espace/ temps et de l'informatique : « Transmettre une information », « Vérifier que l'on a compris et que l'on est compris », « Réaliser et expliquer un croquis », « Utiliser le clavier et la souris ».

Ces « compétences clés » sont souvent implicites dans l'expression des savoir-faire. Par exemple, pour conduire un entretien de vente, il est nécessaire de s'exprimer correctement à l'oral.

Elles peuvent être qualifiées de « compétences transverses » car elles sont requises, à des degrés différents, dans un grand nombre de métiers.

**Les savoir-faire qui sont exprimés sous la forme d'application des règles** (« respecter ou appliquer une règle de sécurité ») peuvent soulever des interrogations. Constituent-ils réellement des savoir-faire ? Le savoir-faire n'est-il pas d'agir dans telle situation en respectant les règles de sécurité ? Le fait d'avoir respecté les règles de sécurité n'est-il pas un critère de réussite de l'action ?

Exprimés dans une forme générique (appliquer les règles), ces éléments pourraient être appelés « savoir-faire comportementaux » ou « compétences comportementales » et avoir un caractère de transversalité.

## **2 - Les ressources en termes de connaissances**

Le terme connaissance recouvre « ce qui est connu, ce que l'on sait, pour l'avoir appris », mais apporte également une notion de compréhension et d'interprétation.

Sandra BELLIER souligne que les cognitivistes « différencient :

- les « connaissances procédurales » qui sont de l'ordre de la méthode, du comment-faire, du raisonnement et qui sont acquises dans et par l'action », formant au fur et à mesure de leur construction un « stock » dans lequel l'individu viendra puiser à l'occasion de nouvelles situations,
- les « connaissances déclaratives » qui concernent « le savoir théorique et académique », et dont les caractéristiques sont d'être « éphémères et fragiles tant qu'elles n'ont pas été liées à des connaissances procédurales ».

Le référentiel du Baccalauréat Professionnel Pilote de ligne de Production donne la définition suivante dans son lexique :

Connaissances : Ensemble des représentations, idées ou perceptions acquises dans le cadre de formations initiales et/ou professionnelles et/ou par l'expérience selon l'AFNOR *Association française de normalisation*.

Ensemble des savoirs et savoir-faire organisé dans la mémoire et susceptible d'être activé dans toutes les tâches de traitement d'information.

Se distinguent :

- Les connaissances générales : les concepts, les savoirs disciplinaires qui existent indépendamment du contexte professionnel, les connaissances encyclopédiques (connaissances des objets, des événements, des êtres, de la culture...),
- Les connaissances procédurales : méthodes, modes opératoires visant la réalisation d'une action, la maîtrise des procédures rattachées aux connaissances professionnelles,
- Les connaissances spécifiques à l'environnement professionnel : le contexte du travail, les règles de gestion propre à la l'entreprise, la culture d'entreprise, les codes et conventions propres au métier, les spécificités des parties prenantes.

On utilise souvent une taxonomie des connaissances.

Celle utilisée dans les référentiels des diplômes de l'enseignement professionnel est la suivante :

**Niveau 1 : niveau de l'information (J'en ai entendu parler)**

L'apprenant a reçu une information minimale sur le concept abordé et il sait, d'une manière globale, de quoi il s'agit. Il peut donc par exemple identifier, reconnaître, citer, éventuellement désigner un élément, un composant au sein d'un système, citer une méthode de travail ou d'organisation, citer globalement le rôle et la fonction du concept appréhendé.

**Niveau 2 : niveau de l'expression (Je sais en parler)**

Ce niveau est relatif à l'acquisition de moyens d'expression et de communication en utilisant le registre langagier de la discipline. Il s'agit à ce niveau de maîtriser un savoir relatif à l'expression orale (discours, réponses orales, explications) et écrite (textes, croquis, schémas, représentations graphiques et symboliques en vigueur). L'apprenant doit être capable de justifier l'objet de l'étude en expliquant par exemple un fonctionnement, une structure, une méthodologie, etc.

**Niveau 3 : niveau de la maîtrise d'outils (J'en applique les règles)**

Cette maîtrise porte sur la mise en œuvre de techniques, d'outils, de règles et de principes en vue d'un résultat à atteindre. C'est le niveau d'acquisition de savoir-faire cognitifs (méthode, stratégie...). Ce niveau permet donc de simuler, de mettre en œuvre un équipement, de réaliser des représentations, de faire un choix argumenté, etc.

**Niveau 4 : niveau de la maîtrise méthodologique (J'utilise pour construire)**

Il vise à poser puis à résoudre les problèmes dans un contexte global industriel. Il correspond à une maîtrise totale de la mise en œuvre d'une démarche en vue d'un but à atteindre. Il intègre des compétences élargies, une autonomie minimale et le respect des règles de fonctionnement de type industriel (respect de normes, de procédures garantissant la qualité des produits et des services). »

L'analyse du lien entre la compétence et les connaissances montre que ces dernières sont souvent associées à l'apprentissage et à la formation : il est important, dans le cadre d'une formation, d'acquérir les connaissances liées aux activités professionnelles et aux compétences requises. Ce n'est pas pour autant que les connaissances seules suffisent à la mise en œuvre de la compétence.

A contrario, en situation professionnelle, on pourra mobiliser ou non certaines connaissances associées, ce lien n'étant pas automatique.

Dans ce sens, Sandra BELLIER apporte l'éclairage suivant dans le « Traité des Sciences et des Techniques de la Formation » : « L'approche de la compétence par les savoirs présente l'avantage de permettre un lien aisé avec les modes d'apprentissage par les savoirs. Elle serait sous-tendue par l'idée que « c'est le savoir qui permet de réussir », ce qui faciliterait les opérations de repérage des compétences, le lien avec le diplôme, fournissant la preuve de la compétence en étant l'expression la plus évidente.

Or il est impossible d'être sûr que la connaissance d'un savoir suffise à la compétence. Il y a un décalage entre savoir et action et donc entre savoir et compétence. »

Le référentiel du Baccalauréat Professionnel Pilote de ligne de Production apporte également un regard sur les savoirs associés en tant que ressource contribuant à l'activité, mais ne constituant pas un pré-requis : « les « savoirs associés » ne représentent pas en soi un enseignement mais concourent à la réalisation de la tâche, et donc à la mobilisation de la compétence. Il convient donc en formation de les faire apparaître dans l'activité, puis de les relier à une organisation qui confère à une logique d'ordre technologique. Ils ne représentent pas un pré requis à l'activité mais constituent un apprentissage dû à l'activité et la certification en rend compte. »

Enfin, il faut souligner que l'on peut évaluer d'une part la mémorisation de connaissances – à travers leur restitution -, d'autre part l'utilisation de connaissances – à travers l'explicitation de l'action en situation (situations réelles, études de cas, ...).

### **3 - Les ressources en termes de démarches d'analyse et de raisonnement**

Une autre catégorie de ressources identifiées porte sur les démarches intellectuelles d'analyse, de raisonnement, de synthèse. Ces ressources sont

dénommées par les différents auteurs « savoir-faire cognitifs », « capacités cognitives », « compétences conceptuelles », « aptitudes intellectuelles », ... -

Certains auteurs classent ces ressources selon leur nature.

Par exemple, ROBBINS, JUDGE et GABILLIET<sup>24</sup> décrivent ainsi les aptitudes intellectuelles :

« Elles permettent d'exécuter des activités mentales – réfléchir, raisonner et résoudre des problèmes. »

Ils les classent en sept dimensions :

- « Facultés mathématiques : capacité à calculer rapidement et sans commettre d'erreur,
- Compréhension verbale : capacité à comprendre ce qui est lu ou entendu, et à lui donner un sens,
- Vitesse de perception : capacité à identifier rapidement et sans erreur les similitudes et les différences visuelles,
- Raisonnement inductif : capacité à identifier l'enchaînement logique d'un problème et à le résoudre,
- Raisonnement déductif : capacité à évaluer de façon logique les implications d'une idée,
- Représentation dans l'espace : capacité à s'imaginer l'aspect d'un objet après qu'il ait changé de position,
- Mémoire : capacité d'enregistrer et de se remémorer les expériences passées. »

Guy LE BOTERF distingue deux niveaux de complexité dans les opérations intellectuelles :

- Des opérations relativement simples : « énumérer, classer, distinguer, comparer, décrire, définir, expliquer, repérer des contradictions, identifier des aspects, mettre en évidence des points de vue, ... »
- Des opérations plus complexes, dont « la généralisation inductive, la généralisation constructive, le raisonnement analogique », ....

La capacité à réaliser ces opérations intellectuelles peut être observée en situation, qu'il s'agisse d'exercices, de situations didactiques ou professionnelles.

#### **4 – Les ressources d'une autre nature, notamment des ressources émotionnelles**

En observant ce qui est en jeu dans les situations professionnelles et la manière dont différents référentiels cherchent à le traduire, apparaissent des ressources d'une autre nature, plus personnelle.

---

<sup>24</sup> ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006

Il s'agit notamment des ressources que l'on peut qualifier d' « émotionnelles », même si ce terme ne recouvre peut-être pas l'ensemble des ressources mises en jeu. Différents auteurs évoquent l' « intelligence émotionnelle »<sup>25</sup> ou l' « intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle »<sup>26</sup>.

L'intérêt des travaux de Daniel GOLEMAN est de lier ces ressources émotionnelles à des situations professionnelles concrètes. En effet, il décrit d'une part des éléments qui contribuent à la réussite professionnelle d'une manière générale et, d'autre part, des ressources mobilisées en situation professionnelle, en synergie et en interaction avec les autres ressources.

Si l'on croise les apports des différents auteurs, ces ressources recouvrent deux composantes :

- Les ressources « personnelles », c'est-à-dire liées à la connaissance de soi (capacité à reconnaître ses émotions et leurs effets, à identifier ses forces et ses limites, ...) et à la maîtrise de soi (garder le contrôle des émotions et impulsions, accepter des changements, surmonter des obstacles, ...)
- Les ressources sociales, c'est-à-dire notre façon de gérer nos relations aux autres : (comprendre le point de vue des autres, s'intéresser à leurs préoccupations, reconnaître et répondre aux besoins de ses équipes, des clients, persuader, envoyer des messages clairs et convaincants, négocier et résoudre des conflits, travailler avec les autres à des objectifs communes, ...) Au sein de cette deuxième composante, il est également évoqué l' « intelligence interculturelle » c'est-à-dire la capacité à prendre en compte des cultures différentes de la sienne et à établir des liens dans un contexte interculturel.

Ces ressources sont nécessaires pour mobiliser des savoir-faire et donc des compétences et notamment pour les savoir-faire et compétences à dominante relationnelle mais pas uniquement. GOLEMAN explique que les aptitudes émotionnelles sont en synergie avec les aptitudes purement intellectuelles.

Par exemple, dans les situations professionnelles où le risque existe, la maîtrise de soi est une ressource importante pour certaines compétences professionnelles.

Dans les industries de la chimie et du pétrole, le métier de « pilote d'installation » consiste à « piloter une installation complexe avec un process automatisé de production lié à des réactions physiques ou chimiques, à partir d'un système numérique de contrôle et de commande centralisé, dans le respect des consignes de fabrication, de qualité, de sécurité et de protection de l'environnement ».

---

<sup>25</sup> GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Editions Robert Laffont, 1997.

<sup>26</sup> GARDNER H., HATCH T., 'Multiple Intelligences Go to School' in Educational Researcher, 1989.

Dans ce métier, la compétence « piloter le process » est donc essentielle. Elle est constituée de savoir-faire à dominante technique et méthodologique. Ces savoir-faire requièrent des ressources notamment en termes de connaissances des process, de ressources cognitives (capacité d'analyse d'un ensemble complexe d'informations, par exemple), mais également des ressources en termes de « maîtrise de soi ». En effet, les professionnels soulignent que, dans les situations d'urgence, la mise en œuvre des actions nécessaires mobilise ce que l'on appelle du sang-froid, c'est-à-dire, la maîtrise de ses propres réactions face à une situation qui comporte des risques importants. Dans le même sens, un ingénieur en centrale nucléaire témoigne « *Je dois prendre du recul vis-à-vis du moment présent pour garder une vision globale des installations et prendre les bonnes décisions. J'ai une fonction d'alerte sur les événements d'exploitation ayant un impact sur la sûreté et je gère les plus importants.* »

Dans l'industrie du médicament ou l'industrie électronique, la fabrication de produits en zone à environnement contrôlé, requiert également la capacité à intervenir en réalisant des gestes professionnels adaptés, compétence qui s'appuie sur des ressources de maîtrise de soi. En effet, le professionnel doit contrôler tous ses gestes pour éviter le brassage de l'air et la contamination du produit : gestes lents, pas de geste inutile, pas de geste au-dessus du produit, ...

Cette ressource est effectivement associée à des compétences données : piloter l'installation, définir les actions nécessaires en situation d'anomalie ou d'urgence, ..., pour lesquelles elle est particulièrement importante.

Dans le même sens, l'animation d'une formation requiert, au-delà des techniques d'animation, la capacité à mobiliser des ressources émotionnelles permettant de s'intéresser aux préoccupations des participants, de prendre en compte leur point de vue, d'intégrer leurs préoccupations et leurs points de vue dans le contenu et la manière de faire passer des messages.

Ces deux exemples mettent à jour le fait que « maîtrise de soi » et « empathie » ne permettent pas de décrire la compétence requise. Mais il importe de savoir que la compétence « piloter une installation dans un milieu à risque » requiert des ressources émotionnelles en termes de maîtrise de soi, et que la compétence « animer une formation » requiert des ressources en termes de compréhension et de prise en compte des préoccupations des participants.

## **5 – Les ressources physiques et physiologiques**

Ces ressources sont requises pour réaliser certaines activités. Par exemple, pour exercer certaines activités en hauteur, il est nécessaire de ne pas avoir le vertige.

ROBBINS, JUDGE et GABILLIET<sup>27</sup> décrivent ainsi les aptitudes physiques fondamentales :

- Facteurs de puissance : puissance dynamique, abdominale, statique, explosive,
- Facteurs de souplesse : extension, dynamisme,
- Coordination,
- Equilibre,
- Endurance.

### 1.3 – L'évaluation de la compétence

Compte tenu des différents concepts que nous avons développés, que peut-on souligner quant à l'évaluation de la compétence ?

Nous avons souligné que la compétence était observable dans la ou les situations où elle est mise en œuvre. Selon DE KETELE et ROEGIERS<sup>28</sup>, évaluer signifie « confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision ».

La première condition est donc de déterminer des critères d'évaluation de la compétence mise en œuvre dans une situation professionnelle donnée. Dans ce sens, Grégoire EVEQUOZ évoque les conditions dans lesquelles l'évaluation doit être réalisée. Elle doit en effet être basée sur :

- Des critères comportant des degrés et des échelons et permettant de définir la performance attendue d'une personne par rapport à une situation donnée,
- Des indicateurs, exprimés sous la forme de signes visibles, de manifestations observables, de signaux,
- Des standards, qui fixent ce qui doit être atteint pour qu'un critère donné soit respecté et rempli et précisant les exigences minimales à satisfaire.

Les critères d'évaluation liés à une activité professionnelle peuvent porter sur des éléments de différentes natures. Ainsi pour un vendeur, il est possible d'observer :

- les résultats directs de l'activité, ce qui peut se traduire pour un vendeur par la conclusion d'une vente, l'acceptation de la part d'un client de produits complémentaires ou additionnels, ce type de critère permettant de mesurer une performance, même s'il peut être corrélé à d'autres facteurs inhérents à la situation professionnelle dans le cadre de laquelle il est observé,
- la façon de procéder dans la réalisation de l'activité, c'est-à-dire le fait pour un vendeur de prendre en compte les signaux de communication non-verbale de la part du client pour orienter son discours et réajuster son argumentaire,

---

<sup>27</sup> ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006

<sup>28</sup> In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Retz, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, 2005.

- la compréhension ou l'explicitation de l'acte réalisé, ce qui passe pour un professionnel par la capacité à expliquer pourquoi il procède de telle ou telle manière, par exemple pourquoi il a orienté le client vers telle gamme de produits ou telle promotion, pourquoi il a choisi de ne pas proposer tel service associé.

Il apparait donc un « faisceau de critères » aux caractéristiques complémentaires. En effet, les résultats attendus de l'activité professionnelle ne recouvrent pas uniquement des résultats directs et mesurables. Par exemple, si la réalisation de la vente est un résultat facilement mesurable, le fait que le client soit satisfait parce que le vendeur a établi une relation de qualité est plus difficile à observer. Sur ce point, une simple observation des résultats ne permet pas d'évaluer un vendeur avec toute l'objectivité nécessaire. En effet, qu'est-ce qu'une « relation de qualité » ? Sur quels éléments peut porter la « personnalisation de la relation » avec un client ? En quoi cette personnalisation est-elle susceptible de répondre aux attentes du client ? Des critères portant sur la manière de procéder du professionnel et sur l'explicitation de « pourquoi j'ai procédé de telle manière » pourront mieux de l'atteinte du résultat attendu « le client est satisfait ».

Cependant, il s'agit bien de porter le regard sur l'atteinte des résultats attendus de l'activité professionnelle et non sur la mobilisation des ressources, celles-ci pouvant être mobilisées de manière différente par différents professionnels.

Nous voyons dans ces exemples que les différents critères sont bien en lien avec le savoir agir et les savoir faire, mais qu'il serait délicat et difficile d'évaluer en tant que telles les ressources émotionnelles mises en œuvre.

Les modalités d'évaluation susceptibles d'être utilisées pour analyser l'atteinte des résultats attendus de l'activité professionnelle peuvent être différentes en fonction de la nature de cette activité.

C'est la démonstration qu'effectue Guy LE BOTERF en décrivant les différentes situations d'évaluation mobilisables chez Aluminium Dunkerque en fonction de la nature des activités, à savoir celles susceptibles de donner lieu à des observations en direct, celles devant nécessairement donner lieu à des suivis d'activité avec évaluation a posteriori compte tenu de leur durée et enfin celles correspondant à des problèmes ou incidents et devant donner lieu à une évaluation a posteriori des situations problèmes.

## Les points clés

*Les différentes approches de la compétence semblent aujourd'hui converger vers une définition commune. L'entrée dans le concept de compétence par l'action en situation en vue de produire un résultat donné et la notion de combinaison des ressources dans l'action, plus que d'addition de ces ressources, font consensus.*

*Dans son acception en lien avec l'action en situation, la compétence est constituée de savoir-faire qui permettent de la caractériser et de la décrire. Les autres ressources sont associées.*

*Enfin, la capacité de la personne à mobiliser ces ressources en situation n'est pas le seul facteur de réussite de l'action.*

*En lien avec cette approche de la compétence, nous pouvons souligner que, si les savoir-faire sont incontournables, les autres ressources peuvent être mobilisées différemment par des individus différents pour aboutir au même résultat dans l'activité.*

*Nous posons donc l'hypothèse que, si les savoir-faire peuvent facilement être décrits et faire l'objet d'évaluation, la description et l'évaluation des autres ressources sont à prendre avec précaution et à définir en fonction des finalités de leur usage.*

## **2. Les dimensions personnelles de l'individu en lien avec l'activité professionnelle**

La gestion des ressources humaines au sein de l'entreprise prend en compte de manière croissante les caractéristiques personnelles de l'individu. L'entreprise souhaite identifier les dimensions personnelles qui vont contribuer à la réussite du recrutement, à la meilleure contribution de la personne aux activités de l'entreprise, à la motivation, ...

Il apparait, pour un certain nombre d'auteurs, que ces dimensions personnelles sont nécessaires à la réussite des activités professionnelles. Les exigences des employeurs, notamment dans les pratiques de recrutement, portent de manière croissante sur ces dimensions.

Nous avons montré dans les deux chapitres précédents que le concept de compétences s'appuyait sur différentes ressources, dont un ensemble de ressources de nature personnelle, que Daniel GOLEMAN appelle « intelligence émotionnelle » ou « compétences émotionnelles ».

Cependant, au-delà de cette dimension liée à la compétence mise en œuvre dans telle ou telle activité professionnelle, la question posée est celle de **compétences comportementales transverses à toute activité, liées à l'individu et transférables en cas de mobilité vers d'autres activités professionnelles dans un autre contexte.**

C'est ce qu'évoquent les partenaires sociaux dans le socle de connaissances et de compétences en parlant, par exemple, d'aptitude à travailler en équipe parmi les compétences de nature à favoriser l'évolution et les transitions professionnelles tout au long de la vie professionnelle.

Ces différentes dimensions personnelles sont-elles nécessaires à la réalisation des activités ? Sont-elles observables et peut-on décrire des conditions objectives de leur observation ? Peut-on les développer ?

Pour analyser ces éléments, nous aborderons dans un premier temps le concept de comportement, celui-ci apparaissant sous diverses formes dès que l'on aborde ces questions.

## 2.1 - La notion de comportement

Le terme de comportement est polysémique.

En effet, il recouvre notamment deux acceptions<sup>29</sup> :

- Une manière de se comporter : on peut parler d'attitude, de conduite (« il a un comportement étrange »). Dans cette première acception, Sandra BELLIER<sup>30</sup> indique que « le comportement est en lien direct avec « ce qui appartient en propre à l'individu ». Il est « directement rattaché à la personnalité », « la personnalité se révèle au travers de comportements qui sont eux-mêmes expliqués par la personnalité »
- Un ensemble des réactions objectivement observables, cette acception provenant notamment du behaviorisme. Dans ce sens, pour Sandra BELLIER, « le comportement s'oppose aux savoirs et savoir-faire » qui sont des « concepts abstraits » et ont pour vocation « d'expliquer l'action » alors que « le comportement est l'action ».

Dans le langage courant, lorsque l'on parle de comportement, on parle de l'observation des paroles et actions des autres, mais également de l'interprétation que nous en avons : « il a un comportement inacceptable. »

Les traits de personnalité (courage, honnêteté, ...), les attitudes (calme, sang-froid) sont liés à la première définition.

---

<sup>29</sup> Le Petit Robert

<sup>30</sup> in *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod, 1999.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Lorsque l'on parle de compétence observable en action, on observe bien un comportement dans le sens de la deuxième acception du terme. Ainsi, toute compétence s'observe à travers des comportements.

Lorsque l'on parle de « compétence comportementale », on évoque un ensemble de comportements de la personne, mis en œuvre dans différentes situations, par exemple « respect du client » ou « éviter les conflits inutiles ». Le comportement est pris dans sa première acception. Cette notion induit implicitement le fait que l'on peut prévoir le comportement d'une personne : si elle a tel comportement dans telle situation, elle l'aura également dans une autre situation. Or, différents auteurs soulignent que le comportement d'une seule et même personne change en fonction de la situation.

Cette notion de comportement apparaît notamment actuellement en relation avec des problématiques de comportement professionnel « déviant ». Il s'agit du respect de règles implicites ou explicites qui régissent l'activité professionnelle et plus largement la vie au sein d'une entreprise.

Il est intéressant également d'examiner la signification du terme « attitude » que l'on emploie souvent en tant que synonyme de comportement dans le sens d'une conduite générale.

Si l'on écarte l'acception physique du terme (manière de tenir son corps), le mot « attitude » peut signifier « une manière de se tenir qui correspond à une certaine disposition psychologique » (une attitude insouciant) ou « une disposition, un état d'esprit, un ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement ». <sup>31</sup>

Pour ROBBINS, JUDGE et GABILLIET <sup>32</sup>, l'attitude a trois composantes :

- L'évaluation, le jugement de la situation,
- Le sentiment face à cette situation,
- Le comportement.

Par exemple, une attitude négative envers un supérieur hiérarchique peut comporter un jugement (« ce supérieur n'apprécie pas ce que je fais réellement »), un sentiment (« je me sens exclu ») et un comportement (« je me plains de lui auprès de mes collègues »).

Dans ce sens, l'attitude n'est pas synonyme du comportement. Il se peut également que la personne ne mette pas en cohérence ses attitudes et ses comportements.

---

<sup>31</sup> Dictionnaire Le Petit Robert

<sup>32</sup> ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

## **2.2 - Les dimensions personnelles en lien avec le comportement au sein de l'activité professionnelle**

Nous pouvons identifier différentes dimensions personnelles en lien avec l'activité professionnelle.

Tout d'abord le concept de personnalité est à examiner car il est indéniablement en lien avec ces caractéristiques personnelles sur lesquelles porte l'attention des entreprises. Cependant, il est très difficile de caractériser les liens entre les différentes dimensions de la personnalité et les comportements professionnels.

Aussi, notre attention s'est-elle portée dans un deuxième temps sur la notion de « ressources émotionnelles » car il s'agit de ressources mobilisées par la personne pour agir avec efficacité.

Enfin, nous aborderons la notion d'investissement de la personne dans son activité, qui nous semble spécifique.

### **1 – La notion de personnalité**

Le concept de personnalité évoque des caractéristiques stables de l'être humain dans le temps, ces caractéristiques étant propres à la personne.

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation<sup>33</sup> définit ainsi la personnalité : « Manière habituelle de se comporter, la personnalité est l'unité stable et individualisée d'un ensemble de conduites. Elle ne désigne pas une fonction psychologique particulière (comme la perception ou la mémoire), ni des ensembles de conduites particulières (comme les conduites agressives ou de résolution de problèmes) mais le mode d'organisation relativement stable et différencié de ces fonctions psychologiques et de ces ensembles plus ou moins étendus de conduites. La personnalité est le produit d'exigences adaptatives qui génèrent une mise en cohérence des conduites qui permet leur efficacité. Elles sont facteurs de stabilité dans la mesure où les modes d'organisation permettant une adaptation efficace ont tendance à être conservés et facteurs d'individualisation dans la mesure où ces modes d'organisation s'établissent dans des conditions diverses et sont donc variables d'un individu à l'autre. »

Par nature, la personnalité est donc indépendante des connaissances et compétences de la personne, des situations dans lesquelles elle se trouve.

Sandra BELLIER évoque le fait que « dans son acception actuelle, le savoir-être est très lié à l'idée de personnalité. Il est comme un reflet, une manifestation, une mise en œuvre de la personnalité. »

Elle distingue, dans l'ensemble des termes qui reviennent le plus souvent pour décrire le savoir-être :

---

<sup>33</sup> Editions RETZ, 3ème édition, Paris, 2005

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

- Les qualités morales : ambition, charisme, sens des responsabilités, loyauté, maturité, honnêteté, sens de l'effort, ...
- Le caractère : calme, nerveux, entier, serein, autoritaire, ...
- Les aptitudes et traits de personnalité : sociabilité, force du moi, directivité, autonomie, maîtrise de soi, confiance en soi, ...
- Les goûts et intérêts : manuel, artiste, littéraire, imaginaire, ...
- Les comportements : capacité à convaincre, à influencer, compréhension interpersonnelle, initiative, adaptabilité, ...

Ces catégories semblent assez floues dans leurs définitions et dans leurs frontières.

ROBBINS, JUDGE et GABILLIET<sup>34</sup> distinguent la personnalité, la structuration émotionnelle, les valeurs et les attitudes, en tant que facteurs pouvant avoir un impact sur le comportement de l'individu.

Nous n'entrerons pas ici dans les différentes typologies de la personnalité, compte tenu de la diversité des approches et de la difficulté de caractériser ces éléments.

Nous ne développerons pas non plus les théories de l'attribution, fondamentales en psychologie sociale : le comportement d'une personne est liée à la manière dont elle interprète la réalité, les événements, les interactions avec les autres, ...

S'il apparaît qu'un métier ou qu'une organisation d'entreprise peut mieux convenir à des personnes ayant certains traits de personnalité, il paraît plus difficile d'établir des relations de cause à effet entre ces traits de personnalité et le comportement professionnel. En effet, de nombreux auteurs et en particuliers les psychosociologues comme BEAUVOIS, DUBOIS ou JOULE réaffirment l'importance de l'environnement pour expliquer les comportements individuels.

Les contextes sociologiques, culturels, organisationnels de l'entreprise et de la société influent d'une manière générale sur les comportements. Les individus peuvent également être influencés par les schémas comportementaux que l'on attend d'eux au sein d'un groupe de travail.

Aussi, la notion de personnalité dans sa globalité ne nous paraît pas pertinente pour interroger les « compétences comportementales ».

## **2 – La notion de ressources émotionnelles**

Il est apparu dans l'approfondissement du concept de compétences que la mise en œuvre de la compétence en situation faisait appel à différentes ressources dont notamment des ressources émotionnelles.

---

<sup>34</sup> ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006

Comme nous l'avons indiqué, différents auteurs évoquent l' « intelligence émotionnelle »<sup>35</sup> ou l' « intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle »<sup>36</sup>.

Ce concept nous a paru pertinent car il porte bien sur une ressource que l'individu peut développer et mobiliser dans l'action.

Le concept d'intelligence émotionnelle développée par Daniel GOLEMAN est le suivant : « L'intelligence émotionnelle est la capacité à apprendre les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur cinq composantes : conscience de soi, motivation, maîtrise de soi, empathie et maîtrise des relations humaines ».

Dans le même sens, Peter SALOVEY, psychologue à Yale, rassemble les formes d'intelligence personnelle proposées par Gardner en 5 domaines principaux<sup>37</sup> :

- Connaissance des émotions : conscience de soi<sup>38</sup>, fait de pouvoir identifier ses émotions (capacité essentielle à la compréhension de soi et à l'intuition psychologique),
- Maîtrise de ses émotions : capacité d'adapter ses sentiments à chaque situation, qui dépend de la conscience de soi. Cette aptitude psychologique est fondamentale pour supporter les revers et les contrariétés,
- Automotivation : capacité à canaliser ses émotions (fait d'être capable de remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs et de réprimer ses pulsions) pour se concentrer, se maîtriser et s'automotiver. Cette capacité est en lien avec l'efficacité,
- Perception des émotions d'autrui : empathie, faculté fondée sur la conscience de soi, et qui constitue l'élément fondamental de l'intelligence interpersonnelle,
- Maîtrise des relations humaines : faculté à entretenir de bonnes relations avec les autres, basée sur la capacité à gérer ses émotions.

Ces aptitudes varient d'un individu à un autre et ces différences sont probablement le fait de facteurs neuronaux. Mais il est possible, compte tenu de la plasticité du cerveau, de compenser ces insuffisances, chaque aptitude recouvrant un ensemble d'habitudes et de réactions qu'il est possible d'améliorer. La maîtrise de ces aptitudes et les résultats aux tests traditionnels de type « QI » sont totalement déconnectées.

Pour l'objet qui nous préoccupe, il semble intéressant de distinguer, comme nous l'avons fait ci-dessus pour les ressources associées à la compétence, d'une part les ressources « personnelles », c'est-à-dire liées à la connaissance de soi et à la

---

<sup>35</sup> GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Editions Robert Laffont, 1997

<sup>36</sup> GARDNER H., HATCH T., "Multiple Intelligences Go to School" in *Educational Researcher*, 1989

<sup>37</sup> SALOVEY et MAYER, « Emotional Intelligence » in *Imagination, Cognition and Personality*, 1990

<sup>38</sup> Selon John MAYER, la conscience de soi signifie que nous sommes conscients à la fois de notre humeur du moment et de nos pensées relatives à cette humeur

Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

maîtrise de soi, d'autre part les ressources sociales, c'est-à-dire notre façon de gérer nos relations aux autres.

Dans la continuité des travaux précédents, Daniel GOLEMAN définit ainsi ces différentes ressources :<sup>39</sup>

Les « compétences personnelles » sont les capacités déterminant la façon dont nous nous gérons nous-mêmes :

- Conscience de soi : permet de connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses ressources et ses intuitions. Elle comprend la conscience de soi émotionnelle, c'est-à-dire savoir reconnaître ses émotions et leurs effets et permet d'identifier ses forces et ses limites. Elle engendre la confiance en soi, c'est-à-dire être sûr de sa valeur et ses capacités.

Elle recouvre trois composantes : conscience émotionnelle de soi (lire ses émotions, avoir conscience de leur impact, utiliser son instinct pour orienter les décisions), juste évaluation de soi (connaître ses forces et ses limites) et confiance en soi (juste perception de sa propre valeur et de ses capacités) (...)

- Maîtrise de soi : permet de gérer ses états intérieurs, ses impulsions et ses ressources et engendre le contrôle de soi (gérer les émotions et les impulsions), la fiabilité (se montrer honnête et intègre en toute circonstance), la conscience professionnelle (s'acquitter de son travail de manière responsable), l'adaptabilité (faire preuve de souplesse devant les changements) et l'innovation (être à l'aise avec les approches, les idées et les informations nouvelles) (...)

Elle recouvre trois composantes : maîtrise de ses émotions (garder le contrôle des émotions et impulsions déstabilisantes), transparence (faire preuve d'honnêteté et d'intégrité, loyauté), adaptabilité (flexibilité pour s'adapter au changement ou surmonter des obstacles).

- Motivation : tendances émotionnelles nous aidant à atteindre nos buts et comportant exigence de perfection (effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer), engagement (épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise), initiative (propension à saisir les opportunités) et optimisme (poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et déconvenues).

Elle recouvre trois composantes : réalisation (volonté de progresser pour atteindre des normes personnelles d'excellence), initiative (disposition à agir et à saisir des opportunités), optimisme (voir le côté positif des choses).

Les « compétences sociales » sont les capacités déterminant la façon dont nous gérons les relations avec notre environnement :

- Intelligence interpersonnelle : conscience des sentiments, des besoins et soucis d'autrui et comportant la compréhension des autres (capter les sentiments et les

---

<sup>39</sup> GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Editions Robert Laffont, 1997 et GOLEMAN D., BOYATZIS R., MAC KEE A. *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris, Editions Pearson Education France, 2010

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leurs soucis), passion du service (anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients), enrichissement des autres (sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités), exploitation de la diversité (concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités), sens politique (déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations de pouvoir).

Elle recouvre trois composantes : empathie (sentir les émotions des autres, comprendre leur point de vue et s'intéresser à leurs préoccupations), conscience organisationnelle (lire les courants et les tendances ; les réseaux de décision et les forces politiques à l'œuvre dans l'entreprise), service (reconnaître et répondre aux besoins de ses équipes, des clients ou des consommateurs),

- Aptitudes sociales ou gestion des relations : permettent d'induire des réponses favorables chez les autres et se composent de l'ascendant (savoir employer la tactique efficace pour persuader), la communication (envoyer des messages clairs et convaincants), la direction (inspirer et guider les groupes et les gens), cristalliser les changements (initier ou gérer des changements), le sens de la médiation (négocier et résoudre les conflits), nouer des liens (cultiver des relations utiles), le sens de la collaboration et de la coopération (travailler avec les autres à des objectifs communs), mobiliser une équipe (créer une synergie de groupe au service d'objectifs communs)

Elle recouvre plusieurs composantes : leadership inspirant (guider et motiver avec une vision enthousiasmante), influence (exercer un éventail de tactiques pour persuader), développement des autres (soutenir les capacités des autres en assurant un feed-back et en les accompagnant), catalyseur du changement (initier, gérer et piloter dans une nouvelle direction), gestion des conflits (trouver une solution aux désaccords), construire des liens (cultiver et entretenir un tissu de relations), travail en équipe et collaboration (coopération et construction d'équipes).

Quelles sont les caractéristiques de ces ressources ?

**Tout d'abord, il s'agit de ressources que la personne peut mobiliser pour développer et mettre en œuvre certaines compétences, mais il ne s'agit pas de la compétence elle-même.**

En effet, il est intéressant de souligner que, pour Daniel GOLEMAN, un haut degré d'intelligence émotionnelle ne garantit pas qu'une personne va acquérir les compétences émotionnelles nécessaires à son travail mais indique que cette personne dispose d'un excellent potentiel pour les apprendre. Par exemple, quelqu'un peut être très empathique sans avoir acquis les compétences qui garantissent au client un service de haut niveau ou l'aptitude à faire travailler ensemble une équipe disparate, compétence mobilisant la ressource « empathie ».

Il souligne également que d'autres facteurs entrent en jeu dans l'utilisation de ces ressources : atmosphère dans l'entreprise, intérêt pour le travail, ...

On peut aussi s'interroger sur le fait que des personnes différentes mobilisent des ressources émotionnelles de manière différente dans la même activité ou situation professionnelle et obtiennent le même résultat.

**La deuxième caractéristique de ces ressources est de contribuer les unes aux autres.** Dans ce sens, toutes les typologies développées ci-dessus ne permettent pas d'établir des catégories bien définies.

En effet, pour GOLEMAN, les capacités d'intelligence émotionnelle sont :

- Interdépendantes, chacune puisant dans certaines autres avec lesquelles il existe de fortes interactions,
- Hiérarchisées : elles s'édifient les unes sur les autres (par exemple, la conscience de soi est cruciale pour parvenir à la maîtrise de soi et à l'empathie. De même, la maîtrise de soi et la conscience de soi contribuent à la motivation, ...)

**La troisième caractéristique est la difficulté de décrire et de définir précisément la ressource requise.** En effet, dans leur formulation générique, ces éléments sont applicables à tous les métiers. Cependant, certains métiers et certaines compétences requièrent des ressources émotionnelles spécifiques.

L'empathie requise pour analyser les besoins d'un client dans un entretien de vente et celle mise en œuvre dans l'accompagnement de personnes en fin de vie sont associées à des compétences et à d'autres ressources de nature tellement différentes que le fait de parler d'empathie ne caractérise que partiellement la ressource requise. Pour ces deux exemples, il n'est pas certain que cette ressource soit transférable d'un métier de vendeur à un métier de soignant.

Il s'agit de concepts et de typologies relevant de la psychologie. Or, ils sont utilisés par des personnes n'ayant pas de connaissances particulières dans ce domaine et leur signification n'est pas maîtrisée.

Chacun agit sous l'emprise de ses propres références, d'où la limite de l'utilisation de ces concepts dans des référentiels ou outils de gestion des ressources humaines.

**Enfin, comme pour la personnalité, il est difficile d'établir des relations de cause à effet entre les ressources émotionnelles maîtrisées par la personne et ses comportements, l'environnement étant également à prendre en compte.**

## **2.3 - L'investissement de la personne dans l'activité professionnelle**

L'investissement de la personne dans son activité, sa motivation, son implication, ce que LE BOTERF appelle le « vouloir agir », représente pour nous une dimension spécifique. En effet, cet investissement contribue, comme la compétence, à la

réussite de l'activité, mais il est indépendant de la compétence. Il nous semble d'une autre nature, soumis à d'autres facteurs.

Comme nous l'avons développé au sujet du concept de compétence, pour mener à bien une activité professionnelle et obtenir un résultat attendu, trois éléments sont nécessaires :

- La compétence de la personne qui agit,
- Son implication, sa motivation,
- La mise à disposition des moyens et des ressources nécessaires à l'activité : équipements, documents, organisation, ...

Ces deux derniers éléments sont extérieurs à la compétence. On peut en effet être motivé et manquer de savoir-faire ou l'inverse.

Par ailleurs, l'implication de la personne peut varier en fonction du contexte dans lequel elle se situe, indépendamment de ses compétences et de ses ressources. **La motivation n'est pas uniquement liée à la personne, mais également à des facteurs externes.** Elle peut notamment être développée par un contexte favorable, un accompagnement facilitateur, des relations humaines chaleureuses, ...

Par exemple, une réunion de travail de branche sur la mise en place de projets de développement de compétences au sein de différentes entreprises a montré que certains salariés, peu motivés en début de projet, ont exprimé une forte motivation en fin de projet. En effet, les actions de formation leur ont permis de mieux comprendre leur travail et leur environnement et l'accompagnement des formateurs a valorisé leurs acquis et leurs possibilités d'évolution.

Une enquête récente dans un secteur artisanal a mis à jour des éléments sur lesquels repose la motivation, tant du point de vue des salariés que du point de vue des chefs d'entreprise :

Les chefs d'entreprise soulignent notamment la qualité des relations dans l'entreprise :

*« Nous avons eu un turn-over important l'année dernière à cause de l'ambiance. Du fait du comportement du responsable de production, les salariés sont partis à la concurrence car ils ne se sentaient plus heureux »,*

*« L'ambiance dépend aussi de moi, le dialogue n'est pas toujours facile, des fois je me mets en colère. L'espace est petit, on est les uns sur les autres, ça ne facilite pas ».*

Pour les salariés, les leviers de leur motivation au travail portent sur deux grands axes :

- La qualité des relations dans l'entreprise, notamment avec le chef de fabrication ou le chef d'entreprise et la reconnaissance du travail réalisé. Plusieurs salariés citent en effet l'importance de la considération de l'employeur : *« On se défonce,*

*on se fait plaisir, mais on a besoin de remerciements. Pour ma part, le chef ne remercie jamais. »*

· La possibilité ou non d'évoluer dans son métier, d'apprendre fréquemment, d'avoir des activités diversifiées. Certains salariés soulignent en effet la démotivation engendrée par la routine : *« On demande une évolution dans le travail, ne pas faire toujours la même chose. Chez nous on fait toujours la même chose en grosse série. Il y a des freins dans l'entreprise au changement. Les idées que l'on a ne se réalisent pas si le patron pense autrement. »*

Les salariés motivés, soulignent, pour leur part, l'importance d'apprendre constamment. *« C'est une bonne entreprise qui donne envie d'apprendre. C'est important d'apprendre. On peut apprendre tous les jours. On échange des recettes, les anciens nous transmettent. Je n'ai pas d'horaires. C'est plus une passion qu'un métier ».*

Plusieurs salariés décrivent ainsi les leviers de leur motivation : *« Ce qui nous plaît dans le métier, c'est la créativité, la diversité, la valorisation du terroir et de la tradition. C'est un métier vivant, en contact direct avec la matière. »*

L'évolution professionnelle dans l'entreprise vers des postes à responsabilités est également en question : *« Quand on dépasse la quarantaine, on a une expérience. Soit on évolue dans l'entreprise, soit on poursuit ailleurs sa carrière. Dans mon entreprise, le chef a 38 ans, les postes à responsabilités ne vont pas se libérer. On se pose des questions sur notre devenir : s'installer ? Changer de métier ? Je ressens une perte de motivation. Changer d'entreprise ou m'installer serait un moyen d'évoluer, de retrouver la motivation ».*

Ces témoignages montrent clairement que ces éléments de motivation, clés pour la réussite de l'activité professionnelle et de l'entreprise, ne relèvent pas de la compétence.

### **Les points clés**

*Si la personnalité et l'implication ne relèvent pas de la compétence, elles sont néanmoins essentielles dans la gestion des ressources humaines. En effet, il importe par exemple de recruter des personnes susceptibles de bien s'intégrer dans une équipe de travail. L'entreprise peut avoir à cœur de mettre en place les conditions d'une motivation des salariés à travers des échanges, des projets, des possibilités d'évolution professionnelle, ...*

*Les ressources émotionnelles mobilisées par la personne pour développer et mettre en œuvre certaines compétences, peuvent jouer un rôle important mais sont difficiles à appréhender et à décrire.*

### 3. Proposition d'utilisation des concepts dans le cadre de la présente étude

Comme nous l'avons montré ci-dessus, la compétence, les savoir-faire qui la constituent et les ressources associées peuvent prendre des formes multiples.

Aussi proposons-nous d'utiliser le terme **compétence** pour le savoir-agir en situation pour atteindre un résultat attendu.

Ce savoir-agir requiert la maîtrise d'un ou de plusieurs savoir-faire opérationnels et mobilise des ressources associées, ces ressources pouvant être combinées de manière différente en fonction des individus.

La compétence se situe donc dans un contexte, en lien avec une situation ou un ensemble de situations professionnelles. Elle est observable et évaluable dans la ou les situations où elle est mise en œuvre.

La capacité de la personne à mobiliser ces ressources en situation n'est pas le seul facteur de réussite de l'action : son implication et la mise à disposition des moyens et des ressources nécessaires à l'activité sont deux autres facteurs incontournables. Ils ne relèvent pas de la compétence.

Nous proposons d'utiliser le terme **savoir-faire** pour les savoir-faire pratiques, techniques, procéduraux, méthodologiques, relationnels.

Les savoir-faire caractérisent la compétence et permettent de décrire la manière d'agir avec une « maille » plus fine.

Comme la compétence, le savoir-faire se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle, à partir de laquelle il est évaluable.

Nous proposons d'utiliser le terme **ressources** pour l'ensemble des ressources associées :

- Les ressources en termes de **connaissances**,
- Les ressources en termes de **démarches d'analyse et de raisonnement**,
- Les ressources d'une autre nature, notamment des **ressources émotionnelles**,
- Les **ressources physiques et physiologiques**.

Compte tenu de l'ambiguïté de la relation entre attitude et comportement, nous proposons d'utiliser le terme « **comportement** » qui porte sur l'action observable, plutôt que le terme « attitude » qui correspondrait également aux sentiments et aux jugements de la personne.

En relation avec ces différents concepts, le terme comportement est polysémique. Nous proposons de l'utiliser dans le sens « d'un ensemble des réactions objectivement observables ».

L'analyse des concepts ne permet pas, à cette étape, de définir des « compétences comportementales » ou des « savoir-être », aussi proposons-nous d'examiner ce que peuvent recouvrir ces notions.

## **Troisième partie : Les exigences réelles du travail et les pratiques en entreprise**

---

S'il apparaît que l'idée de préoccupations de nature « comportementale », « relationnelle » ou « émotionnelle » associées à la notion de « compétence » a bien une réalité dans les écrits académiques, reste à identifier quelle est leur place dans les pratiques des entreprises et les branches professionnelles : quelles sont les exigences exactes des activités de travail ? De quoi parle-t-on exactement dans les entreprises ? Dans quelles circonstances est-il fait appel à des compétences de nature « comportementale » ? Quelles sont les pratiques en matière de recrutement, formation, évaluation ? Quelles sont les spécificités des différents secteurs étudiés ?

Pour répondre à ces questions, une première partie traitera de l'utilisation des « compétences comportementales » dans le milieu professionnel de manière générale. En effet, il s'avère que les exigences faisant appel à des composantes émotionnelles, relationnelles ou comportementales apparaissent à différents moments de la gestion des compétences dans les organisations. Elles tiennent une place de plus en plus importante dans les outils de gestion des entreprises, qu'il s'agisse de recruter, de former des salariés ou de les évaluer. Elles sont également présentes dans les programmes de formation, en formation initiale ou continue.

Une seconde partie permettra d'aborder les exigences réelles du travail en lien avec les comportements dans chacun des secteurs objets de l'étude, à savoir le secteur de l'industrie de procédés, le secteur de l'artisanat du bâtiment et le secteur du commerce. Lorsqu'ils existent et correspondent aux métiers et entreprises étudiés, les travaux réalisés par les branches professionnelles seront également examinés pour apporter un éclairage complémentaire.

## **1. L'utilisation des « compétences comportementales » dans le milieu professionnel : approche générale**

Le recrutement et les différents temps d'évaluation des salariés constituent des étapes clés du processus de gestion des ressources humaines dans les organisations, d'autant plus dans un contexte marqué par le recul du travail « prescrit ». Sandra BELLIER démontre ainsi que « plus il est difficile de prescrire des modalités de travail précises et indiscutables, plus il est devenu important de contrôler des résultats ».

Dès lors, dans les évaluations réalisées, quel est le rôle joué par les composantes « émotionnelles » ou « comportementales » de la compétence ?

Ces composantes connaissent une montée en puissance, due au phénomène de « dématérialisation » du travail, à l'importance croissante accordée au client et à

l'intellectualisation du travail et de ses résultats décrits par Sandra BELLIER : « créativité, influence sur l'ambiance, motivation des hommes, dynamisation, bonne image extérieure, ... », en même temps que les organisations cherchent à « professionnaliser » et à « objectiver » leurs évaluations, par l'élaboration de grilles, supports, méthodes, ...

Les « savoir-être » font ainsi leur apparition sous différentes formes dans de nombreux outils de gestion des ressources humaines<sup>40</sup> :

- certains faisant appel au repérage de composantes de nature émotionnelle, relationnelle ou comportementale dans tel ou tel emploi ou tel ou tel poste, comme les nomenclatures d'emploi, les référentiels de compétences, les descriptions de fonction, les grilles de qualification et de classification, les annonces de postes vacants,
- d'autres faisant appel à la mesure, à l'évaluation de ces composantes chez tel ou tel professionnel, tels les outils de recrutement, les supports d'évaluation annuelle, les outils de mobilité interne, les supports de la gestion de carrière, les critères de promotion, les outils d'évaluation du potentiel, les grilles d'attribution de primes, ...
- d'autres utilisant le développement des savoir-être pour accompagner les professionnels dans leurs parcours : formations au management, orientation, bilan de compétences, coaching, ...

### **1.1 - Les composantes « comportementales » des compétences dans les grilles de classifications négociées par les branches professionnelles et utilisées dans les entreprises<sup>41</sup>**

Dans la lignée des arrêtés Parodi de 1945, l'attribution de « coefficients » s'est dans un premier temps effectuée sur la base de l'identification de « filières » (fabrication, entretien, comptabilité, vente, ...), puis d'emplois auxquels étaient associés des niveaux de coefficients. Les pratiques en matière de classifications professionnelles ont ensuite évolué vers des méthodes utilisant des « critères classants », autrement dit une procédure d'évaluation des emplois laissant plus de souplesse aux partenaires sociaux au sein de l'entreprise.

Font ainsi leur apparition des critères tels que l'autonomie<sup>42</sup>, permettant de mesurer le « degré de précision ou de complexité des informations ou consignes fournies

---

<sup>40</sup> D'après Sandra BELLIER.

<sup>41</sup> D'après DENIMAL Ph. *Classification, qualification, compétences*. Paris, Editions Liaisons, 2004.  
Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

pour l'exécution d'un travail ainsi que le degré d'initiative par rapport aux décisions à prendre », ou encore la responsabilité<sup>43</sup>, ou bien encore l' « autonomie et l'initiative », qui se caractérise par exemple par une capacité à « prendre des initiatives se rapportant à la réalisation des travaux confiés<sup>44</sup> ». Puis, de nouveaux accords font progressivement leur apparition, générant de nouveaux critères, tels que la « conception/résolution de problèmes » la « dimension relationnelle<sup>45</sup> », faisant appel aux capacités à communiquer, coopérer, négocier ou juger ainsi qu'à la variété des situations relationnelles traitées par le professionnel dans l'exercice de sa fonction, ou bien encore les « relations<sup>46</sup> ».

Ont donc trouvé progressivement leur place dans les méthodes de classifications professionnelles des éléments faisant nettement appel à des composantes « comportementales » ou « relationnelles » des compétences professionnelles. Cette évolution trouve sa traduction ultime dans la méthode utilisée pour la Convention Collective des Missions Locales et PAIO du 21 février 2001, dont le système de classification s'appuie non plus sur des critères mais sur des « domaines de compétences », dont certains sont en lien direct avec des compétences relationnelles :

- écouter et recueillir la demande (axe « accueil »),
- coopérer avec des partenaires extérieurs (axe « partenarial »),
- transmettre, accompagner (axe « technique »), ...

L'axe « conseil en insertion » comprend par exemple la compétence « Prendre en compte le mode de communication de son interlocuteur (niveau de langue, état émotionnel...) pour favoriser le processus de communication et adapter les modalités de l'entretien (directif, semi-directif, explication...) », directement reliée à des éléments décrits par GOLEMAN comme faisant partie des « compétences émotionnelles ». L'axe « accueil » fait quant à lui référence aux compétences « Instaurer une relation de respect mutuel » ou « gérer les (.../...) tensions, les comportements violents ».

Ainsi, les « compétences comportementales » se situent au cœur des activités de travail et sont également susceptibles, dans certains cas, de contribuer directement à la détermination d'un niveau de classification ...

---

<sup>42</sup> Accord de la branche de la métallurgie, 1975.

<sup>43</sup> Métallurgie, 1975.

<sup>44</sup> Accord portant sur les ouvriers du Bâtiment, 1990.

<sup>45</sup> Convention Collective Nationale des Sociétés d'Assurance, 27 mai 1992 (d'après les travaux de Philippe DENIMAL).

<sup>46</sup> Classifications professionnelles dans la branche des commerces alimentaires, 1997

Au-delà des démarches et négociations de branche, les méthodes de classification utilisées par les cabinets bénéficiant d'une grande visibilité<sup>47</sup> sont tout aussi emblématiques d'un recours croissant aux « compétences comportementales ». La méthode utilisée par le cabinet « Hay » est basée sur l'attribution de points en fonction de critères déterminés, dont le critère « compétence », défini comme étant « la somme globale de toutes les qualités et connaissances nécessaires pour occuper le poste d'une façon satisfaisante<sup>48</sup> », ce critère s'appuyant sur :

- une évaluation des « connaissances », faisant appel aux éléments décrits plus haut (connaissances, savoir-faire techniques, procéduraux, ...),
- une évaluation de la capacité de « management », dont il est aisé d'imaginer à quel point elle est influencée par les compétences comportementales,
- une évaluation, enfin, de la « capacité en relations humaines », qui s'articule autour de trois niveaux et fait clairement appel à des « compétences comportementales »<sup>49</sup>.

Il en va de même de la méthode « Cort », qui comprend six critères, dont celui des « communications », c'est-à-dire le « degré de variété des relations et des comportements nécessaires<sup>50</sup> », ou encore de la méthode « Watson Wyatt », qui comportent des « facteurs d'évaluation génériques » parmi lesquels figurent le « leadership<sup>51</sup> », la « nature de l'influence<sup>52</sup> » et les « aptitudes relationnelles<sup>53</sup> ».

## **1.2 - Les composantes « comportementales » des compétences dans les outils d'évaluation des salariés : le cas de l'entretien annuel d'évaluation**

L'évaluation des professionnels en activité pose un ensemble de questions de fond tant en termes de finalités et d'usages qu'en termes de méthodes et concepts utilisés, qu'il s'agisse de savoir quels sont les supports de l'évaluation, quel en est le contenu ou quel est le profil des personnes chargées de réaliser l'évaluation.

Guy LE BOTERF souligne que « l'évaluation des compétences suscite plus de passion que la formation ou l'anticipation des emplois (.../...). Derrière l'évaluation se profilent les craintes ou les souhaits d'un jugement de valeur (.../...). L'ambiguïté n'est pas absente de ces attentes : la personne cherche à être reconnue pour

---

<sup>47</sup> D'après les travaux de Philippe DENIMAL

<sup>48</sup> Philippe DENIMAL, « Classification, qualification, compétences », Editions Liaisons, Paris, 2004

<sup>49</sup> Niveau 1 : politesse et efficacité, niveau 2 : pouvoir comprendre, influencer, choisir, niveau 3 : former et motiver les autres

<sup>50</sup> Philippe DENIMAL, « Classification, qualification compétences », Editions Liaisons, Paris, 2004

<sup>51</sup> Charisme, capacité à diriger et guider ses collaborateurs

<sup>52</sup> Perception de ses responsabilités

<sup>53</sup> Capacité à développer des relations avec les autres

elle-même mais le caractère privé de la personnalité est simultanément jalousement défendu<sup>54</sup> ».

Ainsi la question de la « personnalité », des compétences « comportementales » ou « relationnelles », pourtant indispensables à la mise en œuvre de toute activité professionnelle et de plus en plus prégnantes compte tenu de l'évolution des organisations, ferait-elle fortement débat en entreprise ...

Cette question n'est pas nouvelle. En effet, aux Etats-Unis, des prescriptions légales ont été élaborées pour les activités de recrutement et d'évaluation des personnels, dès la fin des années 1960 afin d'éviter toute pratique discriminatoire<sup>55</sup>. Certaines de ces prescriptions pointent de manière très directe les critères portant sur le « comportement » ou la « personnalité » des individus. Ainsi, les pratiques d'évaluation des professionnels doivent notamment être précédées d'une analyse du travail. Par ailleurs, des « jugements portant sur des traits tels dépendance, attitude, ... doivent être évités ou appréhendés en termes de comportement<sup>56</sup> ». En outre, « si les comportements sont évalués de préférence aux résultats, les appréciateurs doivent être en mesure d'observer l'apprécié ». Signalons également que les prescriptions prévoient que les appréciateurs soient formés.

Or il apparaît que l'instauration de dispositifs permettant une évaluation tenant compte d'éléments de nature « comportementale » ou « relationnelle » est essentielle puisque les compétences en comportent de manière croissante. L'évaluation permet en effet, comme l'indique Guy LE BOTERF, d'« affirmer » et d'« afficher » un niveau de professionnalisme ...

C'est là toute la question de l'objectivité de l'appréciation et de la formulation des critères d'évaluation qui est posée, ainsi que la nécessité de centrer l'évaluation ou l'appréciation sur les « comportements » et non sur la « personne ». C'est le débat introduit par Guy LE BOTERF lorsqu'il indique « ne convient-il pas d'évaluer des façons d'agir plutôt que celui qui agit ? ».

L'analyse des pratiques des entreprises en matière d'évaluation des professionnels fait nettement ressortir la présence de critères de types « comportemental » ou « relationnel » dans les grilles d'évaluation utilisées.

Figurent ainsi parmi les objets de l'appréciation<sup>57</sup> :

---

<sup>54</sup> Guy LE BOTERF, « Construire les compétences individuelles et collectives », Eyrolles, Editions d'organisation, 5<sup>ème</sup> Edition, Paris, 2011

<sup>55</sup> Civil Rights Act de 1964 et travaux de la Equal Employment opportunity Commission

<sup>56</sup> Loïc CADIN, Francis GUERIN, Frédérique PIGEYRE, « Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie », 3<sup>ème</sup> Edition, Dunod, Paris, 2007

<sup>57</sup> CADIN L., GUERIN F., PIGEYRE F. *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie*. 3<sup>ème</sup> Edition, Dunod, Paris, 2007

Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

- La « personne », le plus souvent dans le cadre de pratiques informelles,
- Le « résultat », toute la difficulté résidant alors dans sa mesure et dans la fixation préalable d'objectifs,
- Les « comportements », certaines cultures d'entreprises admettant le fait qu'il existe des comportements générateurs de performance, dont des comportements « relationnels ». Il semble à cet égard exister de fortes disparités entre une approche « française » de l'utilisation des critères comportementaux, considérée comme critiquable car susceptible de générer subjectivité et discrimination<sup>58</sup>, et une approche « anglo-saxonne », dans laquelle l'utilisation de critères comportementaux semble plus couramment admise car reposant sur des méthodes rigoureuses et éprouvées<sup>59</sup> et se développant dans une culture propice à un fonctionnement basé sur la logique du « contrat »<sup>60</sup>,
- Les « compétences », celles-ci pouvant s'appuyer, comme nous l'avons vu, sur des composantes de nature « émotionnelle », « comportementale » ou « relationnelle »... C'est particulièrement le cas dans certaines entreprises, qui citent très clairement dans leurs référentiels de « compétences » des éléments de nature comportementale ou relationnelle. On trouve ainsi parmi les compétences mises en évidence par l'entreprise Manpower des éléments tels que l' « exigence », l' « implication », ou l' « initiative » ou encore dans les compétences dites « compétences clés de la fonction » des dimensions telles que « écoute », « exemplarité », « persuasion », « rigueur » ou encore « sens du résultat »<sup>61</sup>,
- Le « potentiel », mesuré au travers de différentes variables, dont les « comportements »<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> Ce débat trouve une actualité toute particulière alors que nous réalisons cette étude au travers de l'arrêt rendu le 21 septembre 2011 par la cour d'appel de Toulouse et prévoyant la suspension du système d'évaluation et d'octroi de primes aux cadres d'Airbus en France au motif qu'il intègre des "critères comportementaux non conformes aux exigences légales". Selon Le Monde, « Airbus revendiquait d'évaluer non seulement leurs résultats, mais aussi leur défense des "valeurs" de l'entreprise ». Ce système intégrait ainsi un critère de « courage » dans les grilles d'évaluation.

<sup>59</sup> CADIN, GUERIN et PIGEYRE font ici référence à des « méthodologies d'élaboration des grilles d'évaluation s'appuyant sur la méthode des incidents critiques et définissant les comportements de manière rigoureuse », la méthode elle-même comprenant une approche pédagogique tendant à « sensibiliser les appréciés aux comportements prescrits ».

<sup>60</sup> Selon CADIN, GUERIN et PIGEYRE, logique de l' « honneur » dominante en France contre modèle de l' « échange *fair* entre égaux » dominant aux Etats-Unis

<sup>61</sup> CADIN, GUERIN et PIGEYRE d'après DEJOUX C. et DIETRICH A., *Management par les compétences : le cas Manpower*, Paris, Pearson Education, 2005

<sup>62</sup> Selon CADIN, GUERIN et PIGEYRE, la méthode développée par le cabinet Hay-Mc Ber analyse les motivations, traits de caractère, connaissances et comportements pour évaluer les potentiels

### **1.3 - Les composantes « comportementales » des compétences en entreprise : une utilisation sous influence ?**

Il apparaît que lorsque les activités d'évaluation se développent, et que la part « comportementale » ou « relationnelle » des évaluations se renforce, c'est tout le dispositif d'évaluation qui est questionné, tant le système normatif de l'organisation intervient dans les activités d'évaluation. Ainsi, comme le démontre Sandra BELLIER, « plus les processus d'évaluation sont importants et subjectifs, plus l'existence et la force de la norme sont utiles pour le groupe ».

Les catégories de « savoir-être » valorisées au sein de telle ou telle organisation seraient ainsi fortement dépendantes des « dimensions idéologiques et partenariales dominantes dans chaque modèle<sup>63</sup> ». A chaque modèle et type d'organisation, correspondraient ainsi un « modèle de savoir-être » une « approche dominante du savoir-être » et un « type de soumission » au système de pouvoir de l'organisation. Les « qualités morales » et le « caractère » fortement valorisés dans un modèle de type « patron père de famille » seraient ainsi supplantés dans un modèle de type « salarié acteur » par les « intérêts », les « motivations » et les « projets » ou bien par une recherche de « comportement fortement normalisé » dans une organisation fonctionnant sur le modèle du « contrat ».

C'est donc toute la question de la maîtrise de la sphère sociale au sein des organisations qui est posée ici et la question de la mise en œuvre du système de pouvoir au sein de l'entreprise, d'une part par les managers qui réalisent les évaluations et d'autre part par la fonction « ressources humaines » qui en définit les « règles du jeu ». Ainsi, comme le démontre Sandra BELLIER, « à chaque fois, le fait de proposer des critères, des grilles, des outils, qui se réfèrent au savoir-être et donc le définissent, permet de faire passer et d'entretenir un certain nombre de messages sur ce qu'il faut être, comment il faut se comporter, et de quelle nature sont les relations à l'organisation et au travail ».

Or si cette dimension a toute sa place dans le cas d'une démarche d'entreprise, sa validité et sa pertinence dans le cas d'une démarche conduite par un certificateur quel qu'il soit, restent à démontrer. Il conviendrait alors d'identifier dans quelle mesure il est possible de prendre appui, pour une évaluation, sur des éléments de type émotionnel, relationnel ou comportemental, sans que cette démarche ne soit porteuse de « valeurs » ou ne mette en avant tel ou tel « modèle » ou « système de pouvoir ».

### **1.4 – Les pratiques en matière de formation**

---

<sup>63</sup> BELLIER S. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert, 1998  
Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2  
<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Est-il possible d'acquérir des compétences intégrant des composantes comportementales au cours de sa vie ou celles-ci sont-elles innées ?

Force est de constater qu'elles ont fait leur apparition dans l'offre de formation professionnelle continue proposée aux salariés, souvent sous l'appellation de formation au « développement personnel » ou à l'« efficacité personnelle ». De ce point de vue, l'offre disponible propose de nombreuses possibilités de « développer son assertivité », « développer des relations efficaces » ou « gérer ses émotions », faisant parfois directement référence à l'« intelligence émotionnelle ». Si les thématiques de ce type sont très présentes dans les formations destinées aux managers ou aux vendeurs, il faut reconnaître que semble se développer une offre s'adressant à tous les types de collaborateurs au sein de l'entreprise.

Le site de la CEGOS affiche ainsi en octobre 2011 des possibilités d'accès à « 120 formations en développement personnel ». Une enquête en ligne réalisée en janvier 2008 par le « Journal du Net » auprès de ses lecteurs et à laquelle ont répondu près de 600 personnes met en évidence la place occupée par ces formations dans les pratiques des entreprises. Si l'acquisition de compétences techniques « métier » reste le thème favori en matière de formation professionnelle continue, l'efficacité personnelle apparaît en troisième position, juste derrière les formations au management, près de 20 % des personnes répondantes ayant suivi une formation dans ce domaine. L'enquête précise que leur « très forte progression » au cours des dernières années est à porter au crédit du Droit Individuel à la Formation<sup>64</sup>.

Ces formations se déroulent la plupart du temps sur une ou deux journées, qui ont pour objet de sensibiliser les participants à des méthodes diverses et de leur proposer des « entraînements » ou des « études de cas ».

La profusion est telle que la mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires a préconisé en 2006 un renforcement du contrôle des champs et des objectifs de la formation professionnelle, faisant le constat, « depuis plusieurs années » d'une « augmentation croissante de prestations visant au développement de la personne, de ses capacités comportementales, relationnelles, de son bien-être, de son épanouissement et même de son intelligence émotionnelle, dans une quête de sens à la vie et d'adaptation à une société en mutation ».

C'est également face aux mutations auxquelles ils doivent faire face que les entreprises issues des secteurs étudiés se tournent de manière marquée vers l'expression de besoins en compétences comportant une composante « comportementale ».

---

<sup>64</sup> [www.journaldunet.com](http://www.journaldunet.com), octobre 2011

## **2. Les métiers de la production au sein des industries de procédés**

### **2.1 – Des mutations industrielles à l’origine d’une évolution des métiers de la production**

Les industries de procédés sont confrontées à de multiples enjeux, notamment le défi du développement durable et la concurrence mondiale, dans un contexte réglementaire et économique plus contraint : adoption du règlement REACH au niveau européen, hausse des matières premières, ... De ce fait, les entreprises européennes se tournent de plus en plus vers les productions à haute technicité et à haute valeur ajoutée. Leur compétitivité passe également par une démarche constante d'amélioration continue.

Ces mutations industrielles ont un impact sur la production : évolution de la complexité des procédés et des technologies, automatisation et informatisation croissantes, contraintes réglementaires - qualité, sécurité et environnement - en évolution permanente, ...

Pour répondre à ces évolutions de la production, les entreprises mettent l’accent sur certaines compétences dont l’importance s’est accrue : capacité d’analyse et de diagnostic, maîtrise de l’écrit, capacité à conduire plusieurs installations avec des produits différents, capacité à conduire des installations automatisées, capacité à prendre en compte toutes les contraintes, capacité à s’adapter à de nouveaux procédés, ...

Ces compétences font appel à une démarche de raisonnement et d’analyse d’un niveau plus élevé mais également à des connaissances plus solides sur les procédés et leurs paramètres.

La capacité à traiter des situations difficiles et des situations d’urgence requiert également une démarche de raisonnement et d’analyse pour appréhender l’ensemble des informations liées à des situations complexes et d’urgences.

Dans ce contexte, les entreprises font des choix organisationnels différents quant au degré d’autonomie confiée aux opérateurs. En effet, dans certains secteurs et certaines entreprises, les opérateurs doivent identifier rapidement toute dérive du process mais l’analyse de ces dérives et la décision d’agir sur certains paramètres relèvent des managers ou des ingénieurs support, compte tenu des enjeux pour l’entreprise. Dans d’autres entreprises, les opérateurs sont autonomes pour conduire une installation très automatisée, sans supervision directe d’un chef d’équipe. Dans

ce cas, les opérateurs doivent de plus en plus intégrer des fonctions managériales et s'impliquer dans l'organisation et la supervision de la ligne de production.

Les compétences liées à la gestion de projets, à l'industrialisation de nouveaux procédés et à l'amélioration continue sont également clés pour les métiers de managers de production et de techniciens support. Elles nécessitent une bonne maîtrise des procédés, des aptitudes pour accompagner les projets, former et développer les opérateurs, la capacité à diagnostiquer des problématiques, à identifier et mettre en œuvre des solutions, ainsi que la connaissance des processus d'amélioration continue.

Il faut souligner que les systèmes de management reposent essentiellement sur l'encadrement de proximité et tous les domaines de compétences du métier de superviseur sont en évolution. Compte tenu des évolutions de l'environnement des entreprises - en termes d'exigences de qualité, sécurité, prise en compte de l'environnement, responsabilité sociale - le nombre d'informations, de contraintes et d'exigences à prendre en considération quotidiennement est croissant.

L'organisation de la production et le traitement des incidents requièrent une forte autonomie, la capacité à prendre des décisions, une bonne connaissance scientifique et technique pour analyser les problèmes et être réactif.

Enfin les exigences dans le domaine du management de proximité des équipes s'accroissent aussi : il s'agit d'accompagner le développement des compétences, de former, de tutorer, mais également de mener des entretiens individuels d'évaluation.

Ainsi, les évolutions des compétences requises portent sur des thématiques en lien avec les différentes formes de « compétences comportementales » et notamment les compétences relationnelles et la démarche de raisonnement et d'analyse.

L'analyse des exigences de l'activité de travail s'est opérée à partir d'une enquête et d'entretiens qualitatifs réalisés dans plusieurs entreprises.

Elle s'est également appuyée sur un examen des descriptions d'emplois réalisées par les entreprises et les branches professionnelles, sur la base d'une analyse documentaire : offres d'emploi, fiches de poste, descriptifs de métiers produits par les branches professionnelles<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Pour les branches des industries de process (agro-alimentaire, chimie, pétrole, entreprises du médicament, papier-carton, ...), ces descriptifs explicitent très clairement les métiers et les activités professionnelles.

## **2.2 – Les exigences de l'activité de travail : enquête auprès des entreprises**

### **2.2.1 - Les métiers observés**

Dans le secteur industriel, l'enquête a porté sur les métiers de production au sein de différentes entreprises d'industries de procédés, en fabrication et en conditionnement :

- Opérateur de fabrication ou de conditionnement
- Conducteur d'équipement ou de procédé de fabrication, conducteur de ligne de conditionnement
- Pilote d'installation ou « pupitreur » dans des secteurs tels que la pétrochimie
- Encadrant de proximité en fabrication ou en conditionnement

En fabrication, l'opérateur ou le conducteur conduit des procédés de fabrication. Il met en route et règle des équipements. Il surveille différents paramètres. Il contrôle la conformité des matières, des produits, des matériels, ...

Différents emplois peuvent parfois être distingués : certains opérateurs (pouvant être appelés conducteurs) interviennent en cas de dérive du procédé ou de dysfonctionnement. Ils ajustent les paramètres ou traitent le dysfonctionnement, ce qui requière une connaissance plus approfondie des matières, du procédé, des équipements et une compétence d'analyse des causes des incidents.

En conditionnement, l'opérateur ou le conducteur conduit un ou plusieurs équipements de conditionnement. Il approvisionne la ligne, met en route et règle les équipements. Il contrôle la conformité des produits, des emballages, des matériels, ...

Comme en fabrication, différents emplois peuvent être distingués, certains opérateurs (pouvant être appelés conducteurs ou pilotes) intervenant de manière plus approfondie dans les réglages, le traitement des dysfonctionnements et les interventions techniques de maintenance. Au conditionnement, cela requière des connaissances sur le fonctionnement des équipements ainsi qu'une compétence d'analyse des causes des dysfonctionnements.

Dans certains secteurs tels que la « chimie lourde » ou la pétrochimie, les installations sont complexes, de taille très importante et fonctionnent en continu. Elles sont pilotées par des opérateurs qui peuvent être appelés « pupitreurs » ou « pilotes d'installation » en salle de contrôle centralisée à partir d'un système numérique de contrôle et de commande. Pour piloter le procédé, l'opérateur surveille et interprète un grand nombre d'informations.

L'encadrant de proximité, appelé superviseur, chef d'équipe ou chef de quart, anime et encadre une équipe d'opérateurs / conducteurs. Il supervise la production d'un atelier ou d'une unité de fabrication ou de conditionnement. Il organise l'activité de l'équipe et veille à l'application des règles qualité, hygiène, sécurité, sûreté, environnement.

Ces métiers sont exercés le plus souvent dans un contexte de travail posté. Cela induit une certaine autonomie de l'équipe pour résoudre les problèmes posés par la production, notamment en période de nuit.

Les problématiques de sécurité sont très importantes, les sites industriels étant souvent classés Seveso.

### **2.2.2 - Les principales exigences liées à ces métiers : approche générale**

**Au sein des entreprises, les exigences liées à ces métiers portent en premier lieu sur deux axes :**

- **Le respect des règles**
- **Le comportement en équipe de travail**

Ces deux axes sont cités spontanément avant les compétences techniques notamment en termes de critères de recrutement.

Le respect des règles recouvre en fait deux éléments de natures différentes : d'une part, l'application des règles qualité et sécurité en lien étroit avec la dimension technique des situations de travail et, d'autre part, l'application des règles de vie en entreprise : ponctualité, respect du règlement, respect des autres, ...

Sur la question du travail en équipe, les professionnels citent très fréquemment la prise en compte dans la manière de gérer son activité des besoins des autres membres de l'équipe et notamment de celui qui vous « suit » dans le processus de travail.

Les entreprises évaluent les personnes sur ces deux axes, de manière formelle ou informelle. Pour des nouveaux entrants, après une première période en entreprise (intérim, contrat en alternance, période d'essai) cela détermine le recrutement.

Pour des salariés, cela détermine le parcours dans l'entreprise.

**En deuxième lieu sont citées des compétences relevant de la démarche de raisonnement et d'analyse :**

- capacité à analyser les situations et adopter la bonne réaction,

- capacité à s'adapter à des changements, à faire des propositions
- capacité à s'adapter à des situations difficiles
- capacité à s'évaluer, à accepter et prendre en compte les remarques et donc à progresser

L'implication dans le travail réalisé et l'autonomie font également partie des éléments récurrents dans l'expression des professionnels.

**Pour le management, les compétences requises sont spécifiques** et ont une forte composante comportementale :

- Animer l'équipe par l'écoute, la fixation d'objectifs clairs, la reconnaissance des individus
- Le comportement personnel : exemplarité, courage managérial, maîtrise de soi
- Le choix des priorités et la prise de décision

**Ces exigences pour les métiers de production sont liées en partie au contexte des entreprises industrielles, marqué par la nécessité d'une amélioration continue et l'évolution des technologies.**

En effet, la nécessité d'une amélioration continue induit des exigences d'une part sur la prise en compte des règles qualité et sécurité dans toute activité et d'autre part sur la mise en place d'actions d'amélioration pertinentes.

Un salarié explique : « *Aujourd'hui, dans notre entreprise, c'est l'amélioration continue à tout prix qui est stratégique. Cela induit une demande forte vis-à-vis des opérateurs en termes d'autonomie, de fiabilité et de rigueur* ».

Pour les métiers de production et notamment les encadrants, au-delà du respect des règles qualité, la mise en place d'actions d'amélioration requiert des compétences de suivi des indicateurs, d'utilisation des outils d'analyse et de résolution de problèmes, d'élaboration de propositions, de conduite de projet, de conduite de groupes de travail et travail en mode projet, ... Pour mener à bien des actions d'amélioration, il est également nécessaire de communiquer et d'utiliser la complémentarité des savoir-faire au sein de l'équipe et ces exigences s'appliquent à tous.

L'évolution des technologies rend le travail plus assisté. L'automatisation des outils, des procédés induit moins d'actions, moins de paramètres sur lesquels agir, plus de surveillance : « *les gens s'ennuient plus, le niveau de vigilance est moindre.* » La réactivité est nécessaire pour prévenir les risques, au niveau qualité, sécurité, délais, d'où l'importance de la capacité à analyser les situations et adopter la bonne réaction.

En fabrication, la conduite de nouveaux équipements plus automatisés, plus intégrés, comportant des systèmes de supervision, nécessite également de

nouvelles compétences pour analyser un grand nombre d'informations et faire le lien avec la réalité physique du procédé.

Dans ces deux cas, c'est une démarche de raisonnement et d'analyse qui est requise.

Par ailleurs, d'autres facteurs ont également un impact sur les salariés en production. Par exemple, la forte présence de personnel intérimaire sur certains sites de production induit la nécessité de communiquer dans l'équipe pour que les nouveaux s'approprient rapidement les activités.

Les changements fréquents dans l'activité, par exemple dans le volume ou le type de production, nécessitent une capacité d'adaptation.

**Il faut noter que les industriels attachent une grande importance à ces compétences à dimension comportementale, il s'agit pour eux d'un socle nécessaire à la compétitivité des entreprises et à l'amélioration continue.**

Dans ce sens, par exemple, les industriels de la filière Chimie-Environnement en Rhône-Alpes ont élaboré un « Référentiel de compétences comportementales », qu'ils présentent ainsi :

*« Le référentiel des compétences comportementales a été conçu par et pour les acteurs de la filière Chimie-Environnement afin de permettre à chacun de contribuer au Développement Durable et par là même, à la performance des entreprises.*

*En agissant à l'échelle du monde professionnel, nous souhaitons placer l'individu et ses comportements au travail au cœur de l'engagement de la Chimie-Environnement en faveur des trois piliers du Développement Durable :*

- *une meilleure prise en compte de l'environnement, grâce à de nouvelles façons de faire (procédés plus propres et moins consommateurs d'énergie, mise au point de produits et matériaux éco-conçus), et à une chimie porteuse de nouvelles solutions (dépollution des sols, recyclage des déchets, etc.) ;*
- *une participation collective à la performance économique de l'entreprise, génératrice d'emplois dans un contexte de forte concurrence internationale ;*
- *un engagement sociétal fort au sein de l'entreprise, en relation avec les acteurs du territoire, et au service des autres secteurs.*

*Chacun dans l'entreprise – au sein des laboratoires, des unités de production ou des services supports – doit s'impliquer à son niveau, en intégrant ces enjeux pour en faire collectivement des sources d'innovation et de progrès. »*

La finalité de ces travaux est d'apporter des éléments de réponse à la problématique des entreprises : comment évaluer objectivement ces compétences comportementales ? Un représentant des entreprises explique : « *Notre objectif n'est pas forcément une évaluation a priori. C'est de confronter les entreprises, les organismes de formation et les jeunes professionnels à une observation mais pas un jugement. Sur ces questions, on est très vite sur le jugement. On n'a pas voulu que ce soit une norme, mais plutôt que cela permette d'avoir des repères et de faire évoluer les personnes à côté du technique.* »

**Un certain nombre d'entreprises ont intégré les comportements dans les outils d'évaluation internes.** Par exemple, une PME industrielle a mis en place un nouvel outil pour l'entretien annuel prenant en compte les critères de comportements professionnels. Cet outil permet au hiérarchique d'évaluer d'une part les réalisations annuelles et l'atteinte des objectifs, d'autre part les comportements dans les situations professionnelles.

Pour les ouvriers, employés, techniciens, les « capacités et comportements évalués » sont les suivants :

- Transversalité : communication – écoute - souci de la relation client/fournisseur (avoir le souci des besoins du fournisseur en interne)
- Efficacité : organisation personnelle (il s'agit par exemple pour un technicien de maintenance de définir des priorités) - maîtrise de son temps - prise de recul (il s'agit par exemple d'évaluer l'impact de modifications sur le procédé et pour les autres services) - Analyse et synthèse
- Rigueur : règles BPF<sup>66</sup>, hygiène, qualité, sécurité, environnement – documentaire – discipline – respect d'autrui – franchise – honnêteté
- Ouverture d'esprit : adaptabilité – Force de propositions – Attitude positive au changement – Capacité à se remettre en question et à capitaliser sur ses expériences
- Implication : assiduité – disponibilité (dans l'équipe) – entraide – esprit d'entreprise – Ténacité

Pour le management, les éléments suivants sont également évalués : leadership, exemplarité, animation de l'équipe, développement de l'équipe, pilotage / évaluation des résultats, fixation d'objectifs clairs, respect/ reconnaissance des individus, choix des priorités, prise de décision, gestion des conflits, conduite de changement, courage managérial, maîtrise de soi.

Deux éléments sont à souligner dans l'utilisation des outils d'évaluation.

---

<sup>66</sup> Bonnes Pratiques de Fabrication

**D'une part, les entreprises insistent sur le fait que l'évaluation doit s'appuyer sur des situations professionnelles rencontrées**, des faits réels, quantifiés ou qualifiés. *« On juge le comportement de la personne au travail, en situation professionnelle, on ne juge pas la personne. »*

**D'autre part, le fait d'évaluer ces éléments n'induit pas une vision uniquement intrinsèque du comportement d'une personne. Les entreprises rencontrées soulignent que les problèmes de comportement sont souvent liés à des problèmes de management et – a contrario – qu'une politique managériale adaptée permet de développer les comportements requis.**

Une responsable des ressources humaines explique ainsi : *« Si on définit les comportements adaptés, si on évalue, avec des critères objectifs, en situation, les comportements et que l'on accompagne les personnes au changement, on peut faire changer les comportements : il faut expliquer et être cohérent. De même, pour les jeunes en formation dans l'entreprise, il faut donner un cadre et un modèle (entreprise et management), l'alternance est importante pour donner des repères (une identité professionnelle, un comportement professionnel). »*

Au regard des éléments mis en avant par les entreprises industrielles, nous approfondirons les points suivants, afin d'identifier pour chacun d'entre eux, en quoi consistent les exigences requises, quel est le lien avec les compétences dites « techniques », quelles sont les possibilités et les modalités d'acquisition et d'évaluation :

- Le respect des règles qualité et sécurité
- Le travail en équipe
- L'autonomie
- La démarche de raisonnement et d'analyse : analyser les situations, s'adapter,
- ...
- La motivation
- Les compétences managériales

Cependant, il faut noter qu'il est complexe de distinguer ces différents axes, car ils sont liés les uns aux autres. La qualité du travail en équipe, notamment, est en lien avec l'ensemble des autres items.

### **2.2.3 – Les exigences liées au respect des règles qualité et sécurité**

La qualité et la sécurité sont des deux axes particulièrement importants au sein des industries de procédés. En effet, les enjeux sont clés pour les industriels : satisfaction des clients, diminution des coûts de non qualité, diminution ou absence d'accidents liés aux problématiques de sécurité, ...

Dans ce contexte, il s'agit de la première exigence pour l'ensemble des métiers de production, dont l'activité a un impact direct et important sur la qualité des produits et sur la sécurité des personnes et des biens. Pour les opérateurs, conducteurs, techniciens, il s'agit d'appliquer avec rigueur les règles qualité et sécurité. Pour les managers, il s'agit d'expliquer et de contrôler l'application de ces règles.

Tout d'abord, il faut préciser que dans un milieu où les risques sont particulièrement importants (sites classés Seveso notamment), les compétences permettant de garantir la sécurité des personnes et des biens dépassent largement le simple respect des règles. L'ensemble des compétences dites « techniques » y contribuent. Il s'agit par exemple d'identifier toute anomalie dans les matières, d'analyser les paramètres des procédés ou de prendre les mesures adaptées dans une situation d'urgence.

De même, la qualité représente pour certaines entreprises un axe global d'amélioration qui requiert de nombreuses compétences pour tous les métiers.

**Cependant l'application des règles et des consignes demeure la première exigence incontournable.** Un responsable d'entreprise explique : *« En chimie, le respect des règles, c'est premier. Quelqu'un qui ne respecte pas les règles, on ne peut pas le recruter. C'est important par rapport à la sécurité, la sûreté, l'hygiène, la santé. C'est une exigence à la fois réglementaire et sociétale. On ne peut pas faire de l'à peu près. Si on n'est pas vigilant sur le respect des règles, on encourt des risques. Ce n'est pas acceptable. C'est indispensable de compter sur quelqu'un de fiable à tous les niveaux. Un opérateur qui fait de l'à peu près, cela peut avoir des conséquences majeures. C'est déterminant dans le maintien de quelqu'un en entreprise. »*

**Que signifie cette compétence ? Mobilise-t-elle des éléments de nature comportementale ? Peut-on les acquérir, les développer ? Peut-on les évaluer ?**

Le respect des règles qualité recouvre en fait plusieurs compétences. On peut citer par exemple :

- *Réaliser les contrôles sur les matières ou produit suivant les consignes, identifier les non-conformités et prendre les mesures adaptées,*
- *Enregistrer l'ensemble des données en respectant les règles de traçabilité,*
- *Porter la tenue de travail conforme aux consignes en fonction de la zone de travail.*

Il s'agit bien de compétences techniques professionnelles observables en situation professionnelle. Ces compétences font appel plusieurs composantes en termes de :

- Connaissances : il faut tout d'abord connaître les règles, les procédures, les modes opératoires, ...
- Savoir-faire pratiques, par exemple renseigner un document ou réaliser des contrôles en utilisant tel outil,
- Démarche de raisonnement et d'analyse, par exemple : identifier les non-conformités, analyser les activités réalisées et identifier leur impact sur la qualité.

**Cette exigence vis-à-vis des métiers de production relève bien de la compétence professionnelle du métier et s'évalue comme telle.** En effet, l'évaluation peut s'effectuer facilement en situation professionnelle.

Par exemple, la compétence *Contrôler certaines caractéristiques des matières ou des produits semi-finis ou finis, identifier les non-conformités et prendre les mesures adaptées* s'évalue en entreprise suivant des critères facilement observables, tels que :

- *Les mesures et contrôles relatifs à la conformité des produits sont correctement réalisés en cours ou en fin de production, en respectant les fréquences et procédures,*
- *Tout écart dans la qualité de la production est identifié.*

Cependant, au-delà de ces compétences bien formalisées, les entreprises ont souvent un discours plus générique et parlent du *respect des règles qualité et sécurité dans toute intervention*.

Quand on approfondit cette exigence, il s'agit tout d'abord du respect des consignes au sens strict : « *pas vu pas pris, passer à l'orange, ce n'est pas possible.* » La difficulté est d'adopter ce comportement en permanence.

Cependant, il ne s'agit pas uniquement de « ne pas brûler le feu rouge », mais également de comprendre le « pourquoi » des règles, les conséquences d'une non application et d'identifier l'impact de ses actions, de ses gestes, sur la qualité et la sécurité.

Ce qui est demandé au salarié, c'est la capacité à analyser la situation quelle qu'elle soit pour avoir la bonne réaction dans cette situation, ce qui présente un niveau de complexité plus important.

Cette exigence, plus générique et transverse à toute situation professionnelle, est plus délicate à évaluer. En effet, un responsable hiérarchique, pour évaluer un membre de son équipe, devra évoquer différentes situations rencontrées et observées et analyser avec le salarié son comportement, ses réactions dans ces situations.

L'évaluation en lien avec la formation continue ou avec différentes certifications porte souvent sur le fait que la personne comprend les règles et leurs causes : *les règles et*

*les normes en vigueur sont expliquées, les procédures à utiliser sont identifiées et expliquées, l'ensemble des contrôles requis est cité sans erreur et expliqué.*

Elle peut porter également sur les explications apportées en lien avec des activités précises : *l'impact d'un geste professionnel sur la qualité du produit est expliqué.*

Ainsi, en matière de sécurité, la branche de la chimie a souligné plus particulièrement deux compétences.

Pour la première « *Appliquer strictement les règles sécurité dans toute intervention* », les critères d'évaluation sont observables en situation professionnelle, par exemple : « *Les moyens de prévention, de protection collectifs et individuels sont utilisés conformément aux exigences.* »

Pour la deuxième « *Identifier les risques pour les personnes, les équipements et l'environnement liés à l'activité réalisée* », les critères d'évaluation pourront porter sur l'explicitation de ces risques, par exemple :

- *Les risques sont identifiés, signalés et expliqués*
- *L'étiquetage des produits est expliqué*
- *Les risques liés aux matières utilisées et à l'environnement de travail sont expliqués*
- *Les limites de son champ de compétence sont expliquées*

Enfin, il faut noter que l'évaluation dans ce domaine peut également donner lieu à des pratiques surprenantes. Par exemple, une entreprise a mis en place un système de délation du non-respect des règles sécurité ou qualité. Il est fixé un objectif d'une dénonciation par mois pour chaque salarié, celui-ci étant évalué sur l'atteinte de cet objectif ! Le salarié, n'ayant pas respecté une règle, est convoqué à un entretien. Cet exemple montre néanmoins qu'en industrie, le respect des règles peut être considéré comme primordial, plus que la qualité du travail en équipe.

### **Ces compétences font l'objet de nombreuses formations en entreprise.**

Cependant les formations qualité / sécurité / hygiène / environnement portent sur la connaissance et la compréhension des règles mais les formateurs rencontrent des difficultés pour agir réellement sur le comportement des salariés. Un membre de CHSCT<sup>67</sup> explique : « *Dans la raffinerie, on fait énormément de formations sécurité, mais on ne sait pas vraiment modifier le comportement. Malgré les accidents qui ont eu lieu, tous les jours je vois des collègues qui ne portent pas leurs EPI<sup>68</sup> car cela les embête. Comment faire ?* »

Certaines entreprises cherchent à développer le comportement adéquat en travaillant sur le fait que les opérateurs puissent exprimer leurs erreurs (notamment d'un point

---

<sup>67</sup> Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail.

<sup>68</sup> Equipement de protection individuel : il s'agit par exemple de gants, casques, chaussures de sécurité, ...

de vue qualité / sécurité) sans être pénalisés afin que l'erreur soit rapidement traitée et qu'il y ait un échange sur son impact.

**Il faut souligner que les conditions de mise en œuvre (et donc d'acquisition) de cette compétence (ou de ce comportement) comportent une dimension personnelle et une dimension collective.**

En effet, d'une part, la mise en œuvre de ces exigences requière des connaissances, des savoir-faire, mais également des ressources plus personnelles. En effet, il s'agit d'appliquer ces règles avec « rigueur » et « fiabilité ». « *On ne peut pas être un jour très vigilant, un jour le contraire* », explique un opérateur. Cela signifie que l'exigence porte également sur la reproductibilité du comportement. Il ne faut pas seulement le faire de temps en temps mais avec régularité.

Cela induit notamment des éléments de nature émotionnelle tels que l'attention et la maîtrise de soi.

Dans le « Référentiel de compétences comportementales » élaboré par des industriels de la filière Chimie-Environnement, la maîtrise de soi est ainsi décrite : « savoir faire preuve de discernement en toute situation », avec un point d'attention au fait de continuer d'exercer efficacement ses activités et de garder sa concentration dans les situations tendues.

D'autre part, la mise en œuvre de ces exigences par les salariés est étroitement liée à la culture et à l'organisation de l'entreprise. En effet, le respect des règles qualité et sécurité nécessite que ces règles soient clairement définies et que les managers veillent à leur application dans l'ensemble de l'entreprise. C'est lié à la politique qualité, aux missions confiées aux managers pour le respect des règles et à l'organisation du contrôle qualité.

Un professionnel explique : « *C'est compliqué car le niveau d'exigence entre la qualité et la non qualité est une ligne floue. Les opérateurs ont des difficultés pour savoir s'ils produisent bon ou pas bon. Il y a une perte de repère sur les défauts. Les jeunes sont prêts à respecter les règles. Ils baissent les bras si c'est faussé, par exemple quand on leur dit « là, tel défaut, ce n'est pas grave ». Ils ne comprennent pas. Il y a un problème de manque de repères en interne.* »

**Les entreprises évoquent également, plus largement, le respect des règles de vie en entreprise :** respect du règlement, ponctualité, politesse / respect des autres, honnêteté (ne pas voler dans les vestiaires).

C'est un point de départ incontournable. La personne qui ne respecte pas ses règles ne respectera pas les règles qualité et sécurité.

Les entreprises soulignent les difficultés de management sur cet aspect : « *avant on disait au salarié de respecter les règles et il le faisait. Maintenant, nous devons tout justifier et expliquer* ».

Elles évaluent ce respect des règles déjà lors de l'entretien de recrutement – ponctualité et politesse pour l'entretien par exemple – ou lors des premières périodes en entreprise.

## 2.2.4 – Les exigences liées au travail en équipe

Cette exigence est liée à la dimension humaine de la vie professionnelle et dépasse donc les compétences techniques. Cependant la façon dont elle se décline est liée au métier et au contexte de travail.

Au sein des industries de procédés, on trouve deux cas de figure :

- Une équipe qui intervient sur une ligne ou une installation de production, plusieurs équipes se succédant sur les mêmes installations lors du travail posté.

Dans ce cas, l'équipe est caractérisée par des fonctions complémentaires : un pilote, des opérateurs ou des conducteurs, un chef d'équipe. Elle est liée à une installation donnée. Cependant, les personnes peuvent changer d'équipe sur cette même installation.

- Des conducteurs de machine intervenant seuls sur un équipement donné. Dans ce cas, le travail en équipe se situe par rapport à ceux qui interviennent en amont ou en aval et par rapport aux intervenants d'autres services : maintenance, qualité, ...

Les compétences requises pour le travail en équipe dans ce contexte portent sur deux axes.

### **Tout d'abord, il s'agit de *communiquer avec le langage adéquat au sein de l'équipe.***

Cette compétence est nécessaire pour appréhender les activités à réaliser, pour vérifier qu'on a bien compris ce que l'autre attend.

C'est le cas par exemple pour les intérimaires qui doivent poser toutes les questions nécessaires pour comprendre rapidement ce qu'on attend d'eux et ce qu'ils doivent faire sur l'installation.

C'est nécessaire également pour anticiper les risques au regard de la qualité et de la sécurité. En effet, certaines situations requièrent d'alerter les autres membres de l'équipe sur un risque, une difficulté : une légère dérive du procédé qui nécessite de surveiller un élément de l'équipement, par exemple. *« Dans l'équipe, tout le monde n'est pas au même niveau toute la semaine. Certains sont fatigués. L'équipe peut alerter, être plus attentive, par rapport à la sécurité du produit, à la sécurité des personnes. Par rapport à la qualité, si une personne est moins efficace, il faut une vigilance accrue des autres. L'efficacité sur la ligne c'est de voir les choses le plus tôt possible. »*

En cas de dysfonctionnement, le fait d'échanger sur les causes, la manière de s'organiser pour traiter l'incident requiert également une compétence de communication. « *Chacun traite le défaut par rapport à son poste. On prévient les autres. Si la machine est en arrêt technique, le traitement des non conformités se fait en équipe. On recherche un consensus dans la façon de traiter le dysfonctionnement, on échange sur le niveau de qualité acceptable* » explique un professionnel.

Tout d'abord, « communiquer au sein de l'équipe » est un réel savoir-faire professionnel qui comporte le fait d'écouter, de reformuler, de s'assurer que le message est bien passé, ...

Un professionnel explique : « *Aujourd'hui on ne se comprend pas. On interprète le comportement de l'autre qu'on ne croise pas (il évoque ici l'équipe suivante ou précédente sur la même installation). C'est l'équipe adverse. La communication ce serait de bien se comprendre pour bien se parler. Si je ne te comprends pas, je te le dis. Ne pas gommer le non-dit. Ce sont les comportements requis pour travailler ensemble.* »

Le référentiel élaboré par les industriels décrit ainsi la compétence « *savoir communiquer de manière ouverte et efficace* » à un premier niveau : *partage les informations avec ses collègues et la hiérarchie, avec trois items : est ouvert à la communication / écoute attentivement et objectivement, sans interrompre inutilement son interlocuteur / vérifie s'il a bien compris en posant des questions.*

Cette compétence requiert des savoirs de base en termes de langage, ainsi que des connaissances sur le vocabulaire technique.

« *Les élèves ont des lacunes dans le vocabulaire de base. Des fondamentaux ne sont pas acquis en termes de langage écrit et oral. Des mots ne sont pas compris, ce qui pose des problèmes de communication.* », exprime un tuteur.

Un responsable souligne que l'utilisation du vocabulaire technique est importante pour tous les opérateurs : « *On demande au jeune et au tuteur de communiquer avec du vocabulaire technique, par exemple pour identifier des dysfonctionnements, des symptômes. Cela force l'équipe à utiliser le vocabulaire. Cela améliore la relation entre l'opérateur et la maintenance. En effet les techniciens de maintenance accordent difficilement leur confiance à la production. Le fait de noter dans le cahier les symptômes avec le bon vocabulaire technique redonne confiance dans les opérateurs de production.* »

La compétence de communication requiert également des éléments de nature émotionnelle et sociale, en termes d'ouverture aux autres, de compréhension du point de vue de l'autre. Toutes les entreprises évoquent le cas de bons professionnels qui ont un comportement difficile avec les autres. Un tuteur décrit : « *M. est très renfermé. Il a exprimé des critiques vis-à-vis des collègues, des pratiques « qualité ». Il sait faire. Il estime que lui-même respecte les règles. Mais il juge ses collègues, il est difficile avec eux. C'est son comportement qui le met en*

*difficulté. On lui a dit que ça coinçait. Il a dit : effectivement j'ai du mal à aller vers les autres.» « Je n'ai pas gardé un opérateur qui avait les compétences techniques mais qui criait beaucoup, donnait des leçons à ses collègues et ne les aidait pas », explique un autre responsable.*

La curiosité est également citée comme une ressource nécessaire pour poser des questions par rapport aux situations rencontrées, notamment pour les nouveaux entrants qui doivent s'approprier ce qu'ils doivent faire.

**La deuxième compétence requise est de *prendre en compte les conséquences de ses propres actions sur les autres membres de l'équipe ou des autres équipes.***

Les professionnels soulignent que chaque équipe dit « *c'est l'équipe d'avant qui n'a pas fait ça, qui n'a pas anticipé les commandes ce matin ...* ». En effet, dans le cas du travail posté notamment, au changement d'équipe, il faut créer les conditions d'un bon démarrage de l'équipe suivante, ce qui implique d'anticiper les problèmes éventuels, de prendre en compte les conséquences sur les autres. En cas de problème, il faut communiquer clairement auprès de l'équipe suivante. « *En fin de poste, il faut que les documents soient bien rangés, les produits non conformes triés et rangés, les équipements propres. Il ne faut pas laisser un problème en cours sans le traiter, parce que c'est l'heure et c'est celui d'après qui va gérer.* »

Le travail en équipe c'est aussi se préoccuper des conséquences sur les autres d'un retard en termes de délai. Par exemple, si un processus doit se dérouler dans tel délai et que cela conditionne l'heure de sortie de l'équipe du soir, il faut terminer le processus. « *Si trois personnes sont sur la ligne, si l'une d'elle rentre 10 mn après la pause, on ne peut pas démarrer, le niveau de rendement attendu ne peut pas être là.* »

Les différentes exigences sont liées : « *souvent les personnes qui ne respectent pas les règles ne comprennent pas l'impact de leur acte sur leur collègues ou sur le produit.* »

**Cette compétence mobilise-t-elle des ressources comportementales ? Peut-on les acquérir, les développer ? Peut-on les évaluer ?**

Sur ces exigences qui comportent une forte dimension personnelle, les tuteurs et formateurs soulignent qu'il est possible de développer la compétence mais que les ressources émotionnelles requises doivent être présentes.

*«Une minorité de personnes recrutées est déjà curieuse au départ. C'est un point de départ. Certains ont beaucoup de craintes et sont très réservés. D'autres sont trop sûrs d'eux et commettent des erreurs. La curiosité ça se développe. Le bon langage ça s'apprend. L'esprit d'équipe ça s'apprend  
L'équilibre émotionnel, le fait de contrôler ses émotions, c'est plus difficile. »*

Certains interlocuteurs soulignent également le fait que le mode de management et la culture de l'entreprise influent sur le comportement au sein de l'équipe :

*« Certains techniciens de fabrication ont des compétences techniques, ont des résultats et ne font pas d'erreur en production. Cependant, leur comportement n'est pas adapté : le salarié émet des objections à toute proposition de changement, n'aide pas ses collègues, critique, râle, met de la mauvaise volonté à exécuter certaines activités. Ces comportements sont en relation d'une part avec le management et d'autre part avec l'historique et le fonctionnement de l'entreprise : on n'évaluait pas ces comportements et on laissait faire. Depuis le changement de manager, le comportement des techniciens de maintenance a changé. »*

### **2.2.5 – Les exigences en matière d'autonomie**

Dans les entreprises industrielles, l'autonomie n'est pas une qualité en soi. Elle est liée à la description de fonctions : il s'agit de réaliser seul les activités confiées.

Ainsi, l'autonomie pour l'opérateur ne correspond pas aux mêmes exigences que l'autonomie pour le pilote d'installation, explique un responsable : *« Sur les mêmes activités, le champ de complexité est plus large, il doit traiter des écarts plus compliqués. »*

Dans les différentes industries de process, les activités relevant de tel ou tel poste de travail sont bien définies. Les opérateurs sont souvent habilités pour assurer ces activités : on vérifie qu'ils savent les réaliser seuls sans faire d'erreur. Un professionnel explique : *« La démarche d'habilitation dure un mois. Après un mois, on constate un niveau. Si, 3 mois après, la personne fait des erreurs, on vérifie si elle a compris. Sinon cela peut être de l'oubli, un manque de rigueur. »*

Les entreprises ne souhaitent pas que les salariés prennent des initiatives au-delà de ce qui est attendu dans leur poste de travail : *« Pour les opérateurs, l'autonomie est très limitée, on leur demande d'appeler dès qu'ils sont confrontés à un problème. Pour les techniciens, il est demandé de faire des propositions en cas de problème. »*

L'autonomie ne s'acquière pas et ne s'évalue pas en soi. C'est la capacité à réaliser telle ou telle activité correctement qui s'acquière et s'évalue.

### **2.2.6 – Les exigences liées à la démarche de raisonnement et d'analyse : analyser les situations, s'adapter, ...**

Comme nous l'avons décrit plus haut, il est demandé aux conducteurs d'équipements et aux pilotes d'installation, pour lesquels « surveiller les différents

paramètres » est une fonction importante, d'analyser les situations et d'adopter la bonne réaction.

Le traitement des dysfonctionnements et la mise en place d'actions d'améliorations demandent également la capacité à analyser une situation et à mettre en œuvre une démarche logique de résolution de problème.

La capacité à traiter des situations difficiles et des situations d'urgence est également soulignée par les entreprises, notamment celles ayant des installations complexes dans la pétrochimie : « *Les opérateurs doivent avoir la capacité d'appréhender des situations complexes et d'urgences.* » Cette compétence requiert une bonne compréhension du process, mais aussi une démarche de raisonnement et d'analyse permettant d'aborder une situation complexe, de traiter un volume important d'informations et d'adopter la bonne réaction.

Par ailleurs, dans les entreprises industrielles, le changement est fréquent : changement de management, d'équipement, de produit, d'objectifs, ... Aussi la nécessité d'une attitude positive face au changement est-elle soulignée par les professionnels.

Cette exigence est particulièrement soulignée dans le référentiel élaboré par les industriels de la chimie-environnement : « *savoir être actif face aux changements* » est décliné par exemple ainsi : « *adapte son comportement et sa méthode de travail aux exigences des situations nouvelles, en intégrant celles liées au développement durable* » ou « *sait modifier l'ordre des priorités, changer de style et réagir en adoptant de nouvelles approches, au besoin, afin de répondre à des demandes évolutives.* »

Les exigences sur la sécurité et la qualité impliquent également une démarche d'analyse des situations : « *je me pose la question dans tout ce que je fais, tout ce que je vais faire, si cela va avoir un impact sur la sécurité et la qualité.* »

Enfin, la capacité à évaluer ses forces et ses faiblesses, à se remettre en question, à accepter la critique, à analyser ses erreurs pour acquérir des compétences à partir de l'expérience, est soulignée comme indispensable pour apprendre et progresser. C'est souvent une condition pour que les nouveaux entrants apprennent le métier ou pour que les salariés évoluent.

Cela se traduit par exemple dans une grille d'évaluation de jeunes en formation en alternance par l'item : « *réaction aux remarques et critiques* » avec trois comportements observables : *n'accepte pas la critique / manque parfois de recul face aux remarques / réagit intelligemment et adapte son comportement.*

**Cette démarche de raisonnement et d'analyse n'est pas simple à développer et à évaluer en tant que telle en entreprise. Elle est plus souvent travaillée et évaluée en formation.** Cela requiert dans tous les cas de s'appuyer sur des

situations précises. Par exemple, la capacité à analyser une situation, à analyser les causes d'un problème et à élaborer des propositions pertinentes, est développée dans le cadre d'actions d'amélioration à partir d'une problématique de départ. Différentes branches industrielles ont intégré cette compétence dans certains certificats de qualification professionnelle.

## 2.2.7 – Les exigences liées à la motivation au travail

La motivation est un moteur indispensable pour acquérir des compétences, apprendre un métier, s'insérer professionnellement, évoluer au sein de l'entreprise.

Pour les jeunes en formation, la problématique de la motivation est clé. Un enseignant explique comment elle se construit : « *Une grande partie des jeunes est là par défaut. Du coup, dans la première période, ils ne sont pas motivés. Le but de la formation est de les motiver. On y arrive à conditions de les accrocher. Les premiers stages sont durs, après ils peuvent accrocher. Les entreprises savent qu'au départ les jeunes ne sont pas motivés. L'intérêt pour le jeune c'est d'observer le professionnel.* »

Cette motivation se traduit notamment par le fait de poser des questions pour comprendre l'activité, comprendre ce qui est attendu, comprendre les différentes situations.

Pour les salariés en place, les entreprises parlent plutôt d'implication. Cette exigence est soulignée dans le référentiel élaboré par les industriels de la chimie-environnement en lien avec « l'esprit d'équipe » : « *savoir participer activement au fonctionnement de l'équipe* » est décliné par exemple ainsi au premier niveau : « *s'implique dans l'équipe : s'intègre à l'équipe et adhère aux objectifs communs / offre son soutien aux collègues et travaille en collaboration plutôt qu'en compétition avec eux / participe à l'atteinte des objectifs dans son domaine de compétence* ».

Les entreprises ciblent des exigences précises dans des situations concrètes. Par exemple, pour un technicien en recherche et développement, il s'agit de continuer les tests jusqu'à obtenir les bons résultats. Pour un conducteur de ligne ou d'équipement, il est demandé, lors d'une panne, de réaliser un premier diagnostic, de réaliser l'intervention si elle est dans son domaine de compétences. En cas d'intervention de la maintenance, il est demandé d'expliquer la panne et de rester avec le technicien pour comprendre le problème. Ce comportement requis se situe par rapport à un comportement « attentiste » : « *Certains sont confrontés à une panne, arrêtent l'équipement et attendent que la maintenance intervienne* ».

**Dans ce sens, la motivation est une ressource, un levier, qui contribue à la mise en œuvre de la compétence requise.**

## **Cette ressource peut-elle s'acquérir, se développer ? Peut-on l'évaluer ?**

Des professionnels en entreprises, responsables de la formation de jeunes, expliquent qu'il s'agit de construire la motivation par un dispositif adapté :

*« La motivation se développe par un atelier, un formateur, une structure où on accompagne les jeunes, où ils ont l'impression d'être encadrés. Un tutorat partagé (responsable de production, tuteur manager, équipes terrain en tant que tuteurs opérationnels) c'est un facteur de motivation.*

*Si on prévoit de mettre quelqu'un deux semaines en doublon et après une semaine on retire le tuteur, le jeune et le tuteur seront frustrés, cela joue sur la motivation. On ne pourra pas demander la même fiabilité. Au niveau RH, on vérifie que les conditions sont réunies, on en parle. S'il y a échec, il faut regarder si tout le monde a fait son travail. »*

Différents responsables de formation en établissement ou en entreprise soulignent que la motivation s'acquiert par rapport à une vision du métier, une identité professionnelle. La découverte du métier et de ses exigences à travers la rencontre de professionnels est un facteur clé.

*« C'est incarné par le tuteur et par la mobilisation de personnes qui viennent autour de lui faire un point régulier, de personnes attentives. C'est ce qui est garant de la réussite. »*

*« Au départ, on a des jeunes qui ont fait différents métiers. Ils arrivent dans l'entreprise, c'est structuré. L'équipe sécurise. Ça marche quand le jeune s'adapte aux contraintes mais y trouve son compte. »*

Pour les salariés en place, l'implication se développe aussi par le sens qui est donné au travail. Des professionnels ou des formateurs témoignent que des salariés ont retrouvé une motivation dans un projet de formation et de reconnaissance de leurs compétences car cela redonnait du sens et de l'importance à leurs activités quotidiennes.

Cette motivation peut être évaluée par l'entreprise à travers des éléments concrets, tels que l'implication du salarié dans les projets de l'entreprise ou sa demande de nouvelles activités professionnelles.

### **2.2.8 – Les exigences en matière de compétences managériales**

Les compétences des managers représentent un enjeu stratégique pour les industriels. En effet, compte tenu des évolutions des exigences de qualité, sécurité, prise en compte de l'environnement, responsabilité sociale pour les entreprises, les managers et notamment les managers de terrain en production ont un rôle clé pour mettre en œuvre et faire partager par leur équipe ces exigences.

Les compétences requises pour répondre à cet enjeu requièrent une démarche de raisonnement et d'analyse particulièrement fine. En effet, il s'agit d'analyser les situations en prenant en considération un volume important d'informations, de contraintes et d'exigences, ainsi qu'une vision globale du fonctionnement de l'entreprise.

Pour organiser la production, par exemple au sein d'un atelier, et traiter les nombreux aléas, il faut mettre en œuvre des compétences d'analyse des problématiques et de prise de décisions, ces compétences devant s'appuyer sur de solides connaissances scientifiques et techniques.

La nécessaire mise en œuvre d'actions d'amélioration dans les entreprises requiert également la capacité à diagnostiquer des problématiques, à identifier et mettre en œuvre des solutions. Un responsable d'entreprise explique : « *Les compétences requises pour la conduite d'actions d'amélioration portent sur l'encadrement et l'animation d'équipe, le déploiement des outils d'amélioration, la gestion projet, le diagnostic et le traitement des dysfonctionnements* ».

Dans le domaine du management des équipes, les compétences requises pour animer, former, évaluer, mener des entretiens, requièrent des ressources émotionnelles, personnelles et sociales.

Les entreprises considèrent que le métier de manager de terrain (par exemple chef de quart, à partir de 3 personnes) comporte beaucoup d'exigences comportementales : « *Avec des managers qui écoutent, répondent aux questions, échangent, cela se passe mieux. L'évaluation est mieux vécue par les salariés quand il y a une évaluation continue sur le poste et que le manager dit ce qui va bien ou ne va pas.* ». Elles soulignent également qu'il faut du courage au manager pour dire ce qui ne va pas et une maîtrise de soi.

Il est également attendu du manager de faire évoluer les comportements de son équipe : « *Les problèmes de comportement sont souvent liés à des problèmes de management. Si on définit les comportements adaptés, si on évalue, avec des critères objectifs, en situation, les comportements et que l'on accompagne les personnes au changement, on peut faire changer les comportements : il faut expliquer et être cohérent.* »

### **Les avis sont divergents sur la possibilité de développer et d'acquérir ces éléments.**

En effet, pour certains responsables, la personnalité joue un rôle important : « *Un bon technicien expert ne sera pas forcément un bon manager, attentif et ouvert aux autres, si son caractère est trop introverti. Pour certains le coup de pouce, c'est la formation. Choisir des priorités, décider, cela s'apprend. Mais le courage par exemple, c'est plus lié à la personne.* » Ainsi, ces interlocuteurs considèrent que la démarche de raisonnement et d'analyse se développe plus facilement que les composantes de nature émotionnelle.

Un manager de production explique que, pour sa part, il estime avoir appris à travers la formation, le coaching et l'expérience 95 % des compétences qu'il met en œuvre en tant que manager.

Par ailleurs, certaines entreprises soulignent que la culture de l'entreprise contribue ou non à la mise en œuvre de ces compétences : « *On avait une culture d'entreprise familiale où tout le monde était copain. Cela ne facilitait pas l'évaluation des salariés. Les managers ne jouaient pas leur rôle.* »

**Ces éléments sont évalués, le plus souvent de manière informelle, lors de la décision de faire évoluer une personne vers le management :** « *Une opératrice est passée chef d'équipe car on a vu qu'elle était très organisée, à l'aise dans ses échanges avec la hiérarchie. Elle avait du recul sur son poste : elle était capable d'évaluer les points critiques, les possibilités d'amélioration.* »

Elles peuvent également être évaluées pour les managers en place, à travers des grilles d'évaluation portant par exemple sur le leadership, la maîtrise de soi, le choix des priorités, la prise de décision, le respect et la reconnaissance des individus ou l'exemplarité.

## **2.3 – Des travaux de branche qui se font le relais des évolutions en cours**

Dans les secteurs des industries de procédés, les branches professionnelles expriment clairement des besoins en compétences faisant appel à des composantes comportementales, qu'il s'agisse de capacité à travailler en équipe, de conduire des relations de qualité avec les clients ou encore de faire face à la recherche d'amélioration continue.

Dans les travaux conduits par certaines branches professionnelles en vue de l'élaboration de certifications, certaines formulations évoquent clairement des composantes « comportementales » de la compétence : savoir-faire relationnels, démarche de raisonnement et d'analyse, initiative et autonomie, respect des règles, ...

Par exemple, dans les Certificats de Qualification Professionnelle de la branche des industries chimiques, les savoir-faire expriment un degré de maîtrise et un niveau d'autonomie croissants entre l'opérateur et le pilote d'installations, l'analyse et le traitement des anomalies de fonctionnement et des dérives des procédés relevant du pilote.

D'autre part, une compétence porte sur « *Prendre en compte dans son activité le fonctionnement de l'entreprise, le travail en équipe et les actions d'amélioration* »,

permettant de détailler de manière contextualisée le contenu du titre générique « travailler en équipe ».

Sur ce type de savoir-faire, les critères d'évaluation sont des critères d'explicitation par le candidat de son « comportement », c'est-à-dire ses actions, et de sa compréhension des liens entre les interlocuteurs au sein de l'entreprise, à partir d'exemples :

- *Le fonctionnement de l'équipe, du service et des services en amont et en aval sont expliqués*
- *Les conséquences d'un arrêt de production ou de dysfonctionnements rencontrés sont expliquées*
- *Des exemples sont apportés sur les besoins et les demandes du client interne ou externe*
- *Un exemple est apporté sur l'impact d'une activité donnée sur le client interne ou externe*
- *Ces éléments sont pris en compte dans l'activité quotidienne*

Sur le métier d'animateur / superviseur, il est intéressant d'examiner la formulation des compétences liées à l'encadrement d'équipe. Ainsi, les industries agro-alimentaires expriment les qualités et aptitudes suivantes dans le domaine de l'animation :

- *Savoir communiquer.*
- *Savoir exprimer des remarques.*
- *Savoir convaincre.*
- *Anticiper.*
- *Savoir communiquer dans un langage adapté.*
- *Etre fiable dans la transcription des données.*
- *Analyser les informations.*

La compétence « Communiquer et animer une équipe » est décrite par les savoir-faire suivants dans les Certificats de Qualification Professionnelle de la branche des industries chimiques :

- *Organiser, préparer et conduire des réunions d'équipe afin de transmettre des informations,*
- *Préparer et conduire un entretien individuel, fixer des objectifs,*
- *Expliquer les aspects économiques de la vie de l'entreprise,*
- *Evaluer les compétences des membres de l'équipe,*
- *Définir et accompagner le développement des compétences des membres de l'équipe (formation, tutorat, ...),*
- *Proposer des évolutions de carrière et de rémunération pour les membres de l'équipe,*
- *Détecter et gérer les difficultés et les conflits au sein de l'équipe,*
- *Mener un plan d'action au sein de l'équipe,*
- *Motiver les membres de l'équipe.*

Pour ces savoir-faire, les critères d'évaluation sont des critères d'explicitation par le candidat de son « comportement », c'est-à-dire ses actions, à partir d'exemples issus de son expérience professionnelle :

- *Les difficultés et les conflits internes à l'équipe sont traités,*
- *Des échanges réguliers permettent d'établir un dialogue avec l'ensemble des membres de l'équipe,*
- *Les difficultés des membres de l'équipe à se former sont prises en compte.*

Ces travaux se font donc l'écho des principales préoccupations exprimées par les entreprises quant aux exigences de l'activité de travail.

### **3. Les métiers de l'artisanat du bâtiment**

#### **3.1 - Des évolutions à l'origine d'une transformation de l'offre de services et d'impacts majeurs sur les métiers**

Le Contrat d'Etudes Prospectives réalisé pour le secteur du bâtiment en 2006 a mis en évidence un ensemble de facteurs d'évolution ayant un impact direct sur les métiers<sup>69</sup> :

- le renforcement important des préoccupations et de la réglementation environnementales, générant pour les entreprises des besoins nouveaux en compétences et en investissements,
- les incertitudes liées à la transmission d'entreprise, en particulier dans les entreprises artisanales,
- un développement de l'informatisation des chantiers,
- une montée en puissance des démarches qualité,
- un renforcement de la pression exercée par les clients sur les délais et un renforcement des exigences des clients, quelle que soit l'activité concernée,
- le maintien d'un haut niveau de vigilance sur les questions liées à la sécurité et à la santé au travail,
- le développement de nouvelles formes de marché, avec des logiques de coopération entre entreprises au travers de la pratique des « macro-lots »,
- l'industrialisation croissante dans la construction, source d'évolution des pratiques, notamment dans le gros œuvre.

Pour les entreprises artisanales du bâtiment, ces évolutions prennent pour certaines une importance ou une « couleur » particulières, compte tenu de la taille des entreprises en présence. Ainsi, pour être capables de répondre aux demandes des clients et proposer une offre globale de services, des démarches de type « travail en

---

<sup>69</sup> D'après les travaux réalisés par CG Conseil sur la rénovation des BTS Bâtiment et Travaux Publics. Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2  
<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

réseau d'artisans » sont-elles encouragées. Emergent ainsi ça et là des « groupements d'artisans », assurant la rapidité et l'efficacité de l'intervention, ainsi que la bonne coordination entre les corps d'état. De plus, ce type de démarche est susceptible de favoriser l'élargissement de l'offre de services proposée par les artisans, par exemple à du financement ou du service après-vente<sup>70</sup>.

Les entreprises artisanales sont également placées dans un contexte de plus en plus concurrentiel, marqué par une montée en puissance de nouveaux acteurs cherchant à mettre en œuvre une partie des services à valeur-ajoutée potentiellement proposés par les artisans : conseil technique, commercialisation, service après-vente, ...

C'est par exemple le cas des fournisseurs d'énergie qui se positionnent comme des professionnels de la performance énergétique ou encore des grandes surfaces de bricolage qui développent des réseaux de professionnels pour commercialiser des produits techniques.

## **3.2 – Les exigences de l'activité de travail : enquête auprès des artisans**

### **3.2.1 - Les métiers observés**

Un ensemble large de métiers de l'artisanat du bâtiment a été examiné, tant en termes de corps d'état qu'en termes de niveaux de qualification. En effet, les corps d'état considérés ont été ceux du gros œuvre (maçonnerie, charpente, couverture, pierre), de la finition (peinture, carrelage, plâtre et plaques de plâtre), des interventions techniques (installations sanitaires, génie climatique, électricité / électronique), avec, pour ces métiers, des problématiques communes, telles que l'isolation phonique et thermique, la maîtrise énergétique, l'accessibilité ou encore la préservation du bâti ancien.

Trois niveaux de qualification ont été pris en compte dans les travaux :

- l'ouvrier du bâtiment à un premier niveau de maîtrise du métier, c'est-à-dire professionnel maîtrisant les techniques de base du métier, capable de réaliser des ouvrages simples et courants et de couvrir l'ensemble des étapes de la réalisation d'un chantier, de l'organisation du poste de travail jusqu'à la clôture du chantier,
- le compagnon confirmé, c'est-à-dire professionnel maîtrisant les techniques de son métier d'une manière élargie, capable d'implanter des ouvrages, de

---

<sup>70</sup> Le Bâtiment artisanal, Spécial technique : travailler ensemble, septembre 2010, Hors Série.

réaliser des ouvrages complexes, de contrôler la qualité des réalisations, de jouer un rôle de référent technique vis-à-vis des autres professionnels,

- le chef d'équipe, c'est-à-dire professionnel, généralement confirmé, assurant l'animation d'une petite équipe, l'accueil des nouveaux entrants, la transmission de savoir-faire, l'organisation du travail de l'équipe, les relations avec les interlocuteurs de l'entreprise sur le chantier, et le pilotage technique du chantier (approvisionnement, suivi de la mise en œuvre des procédures et règles de qualité, hygiène, sécurité, environnement, détection des aléas, alertes éventuelles, ...).

Ces métiers et ces niveaux de qualification ont été observés dans une variété d'entreprises artisanales du bâtiment, dont le point commun est de demander aux professionnels d'exercer leur métier dans des équipes de petite taille, souvent de manière très autonome. A noter, à la différence du secteur du commerce ou de l'industrie, peu d'outils d'évaluation des compétences sont mis en œuvre dans les entreprises artisanales, ce qui rend moins lisible la nature des compétences demandées, en particulier lorsqu'elles font appel à des éléments de nature « émotionnelle ».

### **3.2.2 – Approche globale des principales exigences liées à ces métiers**

Les conditions d'exercice des métiers dans les entreprises artisanales du bâtiment nécessitent la mobilisation de différents éléments de nature comportementale, avec une attention marquée apportée à :

- **l'implication dans l'activité et la motivation**, citées par les artisans comme particulièrement recherchées lors des opérations de recrutement,
- **La rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques du métier**, exigence renforcée à la faveur de l'entrée en vigueur des différentes réglementations en matière de maîtrise énergétique dans le bâtiment et en particulier des différentes réglementations thermiques, qui vont en se renforçant et qui imposent de la part des équipes une qualité d'œuvre optimale,
- **La constance dans le respect des règles de sécurité**, d'autant que les interventions dans le bâtiment s'effectuent bien souvent en situation de co-activité, sont génératrices de risques pour les professionnels (travail en hauteur, manutention de produits lourds, ...) et qu'elles sont mises en œuvre

dans des environnements changeants, chaque chantier présentant des spécificités en termes de risques,

- **L'autonomie, la prise d'initiatives**, éléments essentiels dans des contextes professionnels dans lesquels les salariés se trouvent en petite équipe voire seuls, même si ces exigences sont variables d'un corps d'état à un autre et particulièrement marquées pour les métiers dans lesquels les salariés interviennent de façon très autonome (peinture, carrelage, plâtre, par exemple),
- **Le travail en équipe**, avec, dans certains métiers, une équipe qui peut se trouver élargie à d'autres entreprises intervenant simultanément sur un même chantier. Cette dimension recouvre une importance particulière pour les salariés chargés d'une fonction de chef d'équipe ou de chef d'atelier.

Enfin, signalons que dans le discours des artisans, les principales exigences lors de l'embauche portent sur des éléments se situant bien en amont des compétences comportant des composantes comportementales, objets de cette étude. Un artisan témoigne : « *Nous recherchons avant tout des jeunes qui sont capables de lire, d'écrire et de compter, qui savent lire un plan et se repérer sur un chantier ou faire une règle de trois. Bien souvent, ces fondamentaux ne sont pas maîtrisés et cela est très pénalisant, à la fois pour le jeune et pour l'entreprise* ».

La maîtrise des savoirs fondamentaux apparaît donc capitale pour les artisans et très pénalisante pour les jeunes en situation professionnelle si des difficultés subsistent pour appréhender les documents professionnels, qu'il s'agisse de documents techniques (plans, schémas, ...) ou d'outils permettant le suivi de l'activité : feuilles d'activité, outils de reporting simples, ...

Nous traiterons chacune de ces exigences en explicitant la manière dont elle se traduit dans le contexte professionnel des entreprises artisanales du bâtiment.

### **3.2.3 – Les exigences en matière d'implication et de motivation**

L'implication dans les activités de l'entreprise, la motivation au travail, constituent des attentes majeures de la part des artisans du bâtiment. Dans un secteur dans lequel une part non négligeable des apprentissages s'effectue en situation de travail, au travers du tutorat ou du compagnonnage, l'adoption par les professionnels d'une posture de recherche de progression, tant dans la qualité des techniques déjà connues que dans l'acquisition de nouvelles techniques, apparaît fondamentale.

Un artisan indique : « *Les jeunes sont trop souvent orientés vers nos métiers par défaut. Ils font preuve de passivité et de peu d'implication dans l'activité lors de leur*

*période de formation et parfois finissent par quitter le secteur, même après l'obtention de leur diplôme. Je préfère de loin recruter des personnes plus âgées, qui ont déjà un parcours professionnel, même si c'est dans un autre secteur, mais qui ont un véritable projet dans le bâtiment, une envie d'apprendre et de progresser, quitte à les former « sur le tas ». Ce type de profil fait souvent de bons chefs d'équipe par la suite ».*

Les artisans sont particulièrement attentifs aux aspirations personnelles des professionnels, à la qualité de leur motivation et à son évolution dans le temps, à leur recherche de stabilité professionnelle. La présence de ces éléments, de ces qualités, peut suffire à décider l'artisan à recruter, alors même que le candidat ne maîtrise pas encore les compétences techniques du métier. Un artisan explique : *« Il est toujours possible d'apprendre les gestes techniques du métier à une personne qui a envie de travailler dans le secteur. En revanche, on ne peut pas faire grand-chose pour une personne qui connaît les bases techniques du métier mais qui n'a pas envie de progresser, qui ne se projette pas notre activité. On sait que notre investissement pour la former est peine perdue, car elle va quitter l'entreprise rapidement. »*

L'intérêt porté à l'apprentissage des gestes techniques du métier en situation professionnelle, « l'envie d'apprendre et de progresser » apparaissent également comme des éléments clés pour les artisans, comme en témoigne ce chef d'entreprise : *« A leur sortie de CAP, les jeunes ne maîtrisent pas forcément toutes les bases du métier, nous le savons bien. S'ils ne s'efforcent pas d'aller vers les autres, de chercher à apprendre, de progresser, une fois en entreprise, la situation n'est pas viable pour nous. »*

### **De quel type de compétences s'agit-il ? Peut-on les acquérir ? Les évaluer ?**

Les qualités recherchées par les artisans entrent totalement dans le champ des ressources émotionnelles décrites par GOLEMAN<sup>71</sup> sous le terme de « motivation », à savoir des *« tendances émotionnelles nous aidant à atteindre nos buts et comportant exigence de perfection (effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer), engagement (épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise), initiative (propension à saisir les opportunités) et optimisme (poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et déconvenues) ».*

Même si les artisans ne font pas état de pratiques particulières de formation en la matière, certains d'entre eux évoquent, dans le cas des jeunes, des poursuites d'études qui ont comme principale vocation de permettre aux jeunes professionnels d'acquérir un surcroît de « maturité » et d'avancer dans leurs projets professionnel et personnel : *« C'est difficile pour un jeune de 16 ou 18 ans de se projeter dans une*

---

<sup>71</sup> Cf. rapport mission 2

*activité professionnelle, surtout s'il ne l'a pas choisie. En leur proposant des poursuites d'études sur une ou deux années après le CAP, même si l'acquisition de compétences techniques supplémentaires est fondamentale, il est parfois possible de permettre au jeune d'avancer dans sa vie et de développer sa motivation au travail, ne serait-ce que parce qu'il a besoin de son salaire pour acheter une voiture, payer son logement, se lancer dans sa vie d'adulte, ... Cela a l'air accessoire mais on voit concrètement le changement de comportement au travail, pour nous, c'est fondamental ! ».*

Une autre piste consiste également, selon les artisans, à chercher à faire prendre conscience aux jeunes de la réalité économique de l'entreprise. Un artisan indique : « *Il faudrait que les jeunes se rendent compte de ce qu'est une entreprise artisanale, quelles sont les conditions de son existence et de sa survie, quel est le lien entre les services facturés au client et le salaire versé aux salariés. Cela les aiderait à trouver du sens à leur implication. Ils en ont souvent une vue très abstraite, c'est dommage* ».

### **3.2.4 – Les exigences en matière de rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques**

Les préoccupations en matière de maîtrise énergétique dans le bâtiment et les niveaux de performance attendus en matière de consommation d'énergie conduisent à des exigences très fortes, pour l'ensemble des corps de métier, en termes de finesse et de qualité d'exécution. Il peut s'agir de garantir que les travaux ont été réalisés dans le strict respect des préconisations et recommandations liées à la mise en œuvre des produits et techniques, ou encore de s'attacher à identifier les conséquences de ses interventions sur les réalisations des autres corps d'état pour éviter d'endommager des éléments déterminants pour garantir les niveaux de performances attendus.

Cette approche collective de la performance est importante car, compte tenu des exigences en matière d'étanchéité à l'air, par exemple, les contributions de l'ensemble des corps d'état intervenant dans le bâtiment sont nécessaires pour atteindre les objectifs.

Or, alors que cette attention devrait être portée par l'ensemble des professionnels, elle est encore essentiellement le fait des chefs d'équipe. Un artisan indique : « *L'auto-contrôle devrait être l'affaire de chacun mais il est très difficile d'imposer au sein des équipes cette rigueur sur le long terme. Dans la réalité, ce sont les chefs d'équipe qui effectuent des contrôles aux étapes clés des travaux ou qui réalisent eux-mêmes les interventions les plus sensibles, c'est-à-dire les activités susceptibles de générer des désordres ou des contre-performances. En la matière, il y a deux niveaux de contrôle, le premier portant sur la conformité des opérations réalisées,*

*c'est-à-dire la conformité au DTU ou aux préconisations en matière de mise en œuvre et l'auto-contrôle réalisé au niveau de l'entreprise et portant sur le résultat ».*

Cette rigueur en matière de réalisation des interventions techniques du métier est également requise dans le cadre de la préservation du patrimoine bâti, une des principales attentes des entreprises portant sur la capacité des professionnels à porter attention aux découvertes effectuées lors des opérations de rénovation et restauration et à alerter.

Un artisan témoigne : *« Quand nous intervenons sur du bâti ancien, il est impossible d'anticiper sur les découvertes que l'on peut faire en cours de chantier. C'est donc l'affaire de tous d'être vigilants et d'alerter dès qu'un événement survient. »*

### **De quel type de compétences s'agit-il ? Peut-on les acquérir ? Les évaluer ?**

La capacité des professionnels à réaliser sur le long terme leurs activités en référence à des standards exigeants en matière de qualité fait clairement référence à des ressources émotionnelles entrant dans le champ de la « maîtrise de soi » au sens où la définit GOLEMAN : *« permet de gérer ses états intérieurs, ses impulsions et ses ressources et engendre le contrôle de soi (gérer les émotions et les impulsions), la fiabilité (se montrer honnête et intègre en toute circonstance), la conscience professionnelle (s'acquitter de son travail de manière responsable), l'adaptabilité (faire preuve de souplesse devant les changements) ».*

C'est bien cette ressource qu'il s'agit pour les professionnels du bâtiment de mobiliser et qui permet aux entreprises de garantir la fiabilité des travaux réalisés. Or, en la matière, il est déterminant, pour que les jeunes puissent développer des comportements conformes aux attentes des entreprises, que l'ensemble des interventions soit réalisé avec exemplarité. Un artisan intervenant dans un CFA témoigne : *« Les jeunes sont parfois très déstabilisés quand ils découvrent que les DTU, dont ils apprennent les principaux contenus en formation, ne sont pas systématiquement respectés voire même parfois connus en entreprise. Accueillir un jeune ou un professionnel en formation, nécessite de la part du tuteur une responsabilité énorme et la capacité à être exemplaire dans l'ensemble de ses interventions ».*

C'est encore une fois par l'exemple et sur le long terme que ces comportements professionnels sont progressivement intégrés et appris par les jeunes en formation.

### **3.2.5 – Les exigences en matière de constance dans le respect des règles de sécurité**

Les situations professionnelles vécues dans le secteur du bâtiment sont susceptibles de générer différents types de risques professionnels, la spécificité du secteur en la matière étant que les lieux de travail changent de manière régulière, générant une nécessité pour les professionnels de s'adapter à de nouveaux contextes en permanence.

Chaque nouveau chantier est donc l'occasion pour les professionnels d'appréhender les risques à la fois au niveau individuel, au travers de l'utilisation systématique des protections individuelles adéquates (gants, casques à visière, chaussures de sécurité, vêtements de travail, ...) et au niveau collectif, par une identification des risques liés au poste de travail, au chantier, aux matériels, à l'environnement, ainsi que par la prise en compte des personnes présentes simultanément sur le chantier.

De la même manière que cela a été analysé pour les secteurs du commerce et de l'industrie, la difficulté ne réside pas dans la compréhension des règles de sécurité spécifiques régissant les chantiers mais bien dans leur mise en œuvre sur le long terme de manière constante et continue, quelles que soient les circonstances. Un artisan témoigne : « *Lorsque les équipes vont chercher des matériaux neufs en vue d'approvisionner un chantier, elles sont généralement très attentives à ne pas dépasser les charges maximales autorisées par la réglementation en matière de transport. En revanche, ce n'est pas le cas lors de l'évacuation des matériaux usagés, dans le cadre des opérations de démolition. Il est important dans ce cadre d'intervenir de manière systématique pour rappeler les règles en matière de chargement des camions et surtout les dangers liés aux surcharges* ».

Il en va de même pour les règles régissant le tri des déchets et l'évacuation des matériaux présentant un danger pour l'environnement, en particulier dans le cadre des opérations de démolition ou lorsque certains produits sont utilisés.

### **De quel type de compétences s'agit-il ? Peut-on les acquérir ? Les évaluer ?**

Ces compétences requièrent plusieurs éléments en termes de :

- connaissances : règles, réglementations, consignes en fonction des activités, des matériels et matériaux utilisés, des contextes professionnels,
- savoir-faire pratiques, par exemple réaliser la manutention ou le stockage de produits lourds sur un chantier sur lequel différents intervenants sont susceptibles de circuler, réaliser la protection des aciers en attente sur un chantier de maçonnerie ou circuler sur un échafaudage en sécurité,
- Démarche de raisonnement et d'analyse, par exemple : identifier sur un chantier les éléments susceptibles de présenter un danger et alerter.

Cette exigence relève bien de la compétence professionnelle du métier, et ce à tous les niveaux de qualification. Ici aussi, l'apprentissage par l'exemple reste fondamental et la « culture sécurité » en vigueur au sein de l'entreprise constitue un support essentiel de mise en œuvre du comportement au quotidien.

### **3.2.6 – Les exigences en matière d'autonomie et de prise d'initiatives**

Lorsque l'on interroge les artisans du bâtiment sur la spécificité d'exercice des métiers dans leurs entreprises, il s'avère que peu de différences apparaissent du point de vue des techniques et savoir-faire mis en œuvre.

En revanche, une des particularités des conditions d'exercice des métiers dans l'artisanat est le fort degré d'autonomie qui est attendu des professionnels quel que soit leur niveau de qualification, à l'exception de quelques métiers dans lesquels les interventions sont systématiquement l'objet d'une intervention en binôme (couverture, charpente, ...).

Cette « autonomie » se traduit de différentes façons pour les professionnels. Elle a une composante matérielle et une composante organisationnelle.

Du point de vue matériel, il peut s'agir dans un premier temps d'appréhender son poste de travail sur un chantier donné et d'en identifier les conditions particulières : conditions particulières d'accès, de circulation sur le chantier, ... Il peut également s'agir, avant un départ de l'entrepôt ou de l'entreprise, d'identifier l'ensemble des matériels, matériaux et outillage nécessaires à la réalisation de son chantier, afin d'éviter des allers retours inutiles. Il peut enfin être question d'être en capacité d'approvisionner ses matériaux ou de disposer ses matériels avec méthode sur le lieu de travail par rapport à l'utilisation prévue.

Un artisan indique : « *Il ne s'agit pas de compétences techniques ou de savoir-faire liés au métier mais d'une capacité d'anticipation et surtout de bon sens. Il m'arrive très souvent d'être obligé de demander à un ouvrier de rectifier ou de compléter le chargement de son véhicule car il a omis un outillage dont il va avoir besoin. Cela génère beaucoup de pertes de temps et d'énerverment dans les équipes* ».

Du point de vue organisationnel, même si le planning d'intervention et la liste des activités à conduire sont réalisés en amont par l'artisan et ajustés par le chef d'équipe, une marge de manœuvre est laissée aux compagnons, en particulier dans les corps d'état dans lesquels les professionnels travaillent couramment seuls.

Un artisan témoigne : « *De nombreux aléas peuvent intervenir dans la vie d'un chantier et les compagnons doivent être en capacité de s'organiser dans leurs*

*activités au quotidien, en priorisant parfois certaines interventions parce qu'il vaut mieux pour eux travailler dans certaines parties du chantier que dans d'autres ou que cela leur permettra de gagner du temps par la suite. Or il est très difficile aux ouvriers d'estimer le temps qui leur sera nécessaire pour réaliser telle ou telle tâche, de hiérarchiser leurs tâches et de gérer leurs priorités. C'est pourtant fondamental quand on travaille seul. Contrairement aux entreprises de plus grande taille, dans lesquelles il y a systématiquement des chefs d'équipe ou de chantier, l'artisan n'est pas disponible en permanence pour répondre aux questions ou pour organiser la journée ! ».*

### **De quel type de compétences s'agit-il ? Peut-on les acquérir ? Les évaluer ?**

Il ne s'agit pas ici de compétences faisant appel à des ressources émotionnelles mais plutôt d'une démarche de raisonnement et d'analyse transverse donc potentiellement mobilisable dans différentes situations. Il est en effet demandé aux professionnels d'être en capacité d'anticiper leurs besoins et leurs interventions, de recueillir, synthétiser et analyser des informations de différentes provenance et de différentes natures, de se projeter dans le temps et d'établir des priorités en fonction de différents paramètres.

Cela nécessite une bonne compréhension et une prise en compte de l'environnement de travail, l'acquisition progressive d'une vision globale du chantier et non pas une vision limitée à sa propre activité ainsi qu'une attention portée aux dimensions matérielles et organisationnelles de son activité.

Les pratiques au sein des entreprises artisanales pour favoriser l'acquisition de ces compétences reposent sur un accompagnement proposé par l'artisan ou le chef d'équipe. Cependant, cet accompagnement est souvent peu ou pas formalisé, ce qui ne favorise pas l'identification de ces compétences par les professionnels.

### **3.2.7 – Les exigences en matière de travail en équipe**

Les contextes professionnels en entreprise artisanale du bâtiment génèrent de nombreuses situations de travail en équipe soit au sein de l'entreprise soit en lien avec les autres professionnels simultanément présents sur le chantier. Il s'agit plus particulièrement de prendre en charge différentes situations de communication et d'échanges d'informations portant sur les avancées du chantier, les difficultés rencontrées, les besoins en informations, matériels ou matériaux, ...

Les exigences en matière de communication et de travail en équipe sont particulièrement marquées pour les professionnels exerçant une fonction de chef d'équipe, qui sont chargées d'accueillir et d'accompagner les professionnels au sein

de l'équipe, d'expliciter la nature des travaux à réaliser, de transmettre des consignes et également de fixer des objectifs clairs. Il est à noter que la fonction de transmission de savoir-faire est essentielle dans les entreprises artisanales du bâtiment, dans lesquelles l'acquisition de compétences passe de manière privilégiée par des apprentissages en situation de travail, tant dans le cadre de la formation initiale, avec une tradition très forte de recours à l'apprentissage, que dans le cadre de la formation des salariés. Transmettre un savoir-faire, un geste technique, en en décomposant les différentes étapes s'inscrit dès lors comme une compétence essentielle pour des professionnels exerçant des fonctions de chef d'équipe ou, pour les entreprises disposant d'une activité de fabrication, les chefs d'atelier.

### **De quel type de compétences s'agit-il ? Peut-on les acquérir ? Les évaluer ?**

Les ressources mobilisées sont ici très clairement de nature émotionnelle, en lien une fois encore avec la typologie de GOLEMAN. Elles font appel à la fois :

- à l'intelligence interpersonnelle, c'est-à-dire « la conscience des sentiments, des besoins et soucis d'autrui » comportant « la compréhension des autres (capter les sentiments et les points de vue des autres) » et l' « enrichissement des autres (sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités) », la fonction nécessitant en effet une bonne connaissance et une prise en compte des capacités d'intervention des différents membres de l'équipe, et le chef d'équipe jouant souvent le rôle de « référent technique » pour les autres membres du groupe de travail,
- aux aptitudes sociales, c'est-à-dire la capacité à « induire des réponses favorables chez les autres » comportant notamment « la communication (envoyer des messages clairs et convaincants), le sens de la médiation (négocier et résoudre les conflits), le sens de la collaboration et de la coopération (travailler avec les autres à des objectifs communs) ».

La fonction de chef d'équipe est en effet primordiale pour organiser le travail d'une équipe sur un chantier ainsi que pour s'organiser avec les autres intervenants (autres entreprises, maître d'ouvrage, ...). C'est également le chef d'équipe qui se charge sur un chantier donné, en l'absence de l'artisan, des relations avec le client ou son représentant.

### **3.3 - Des travaux de branche en décalage avec les préoccupations exprimées par les entreprises**

Il est à noter en préalable que les travaux réalisés par la branche professionnelle ne distinguent pas les conditions d'exercice des métiers dans les entreprises artisanales. Nous baserons donc dans un premier temps notre analyse sur les travaux importants de description des métiers qui ont été effectués récemment par la Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment (CAPEB) dans

l'objectif de décrire ce qui constitue la spécificité de l'exercice des métiers du bâtiment dans une entreprise artisanale.

Les résultats de cette analyse sont particulièrement édifiants. Il apparaît que la première particularité de l'exercice des métiers dans les entreprises artisanales, est sans surprise le fait que les salariés mettent en œuvre un portefeuille d'activités plus large que dans les entreprises de grande taille, dans lesquelles il existe une segmentation plus forte. Ainsi, un « peintre », dans une entreprise artisanale, va-t-il prendre en charge, sur un chantier donné, l'ensemble des activités, de la préparation des supports jusqu'aux finitions. Pour autant, les savoir-faire « métier » à maîtriser sont proches de ceux qui sont mobilisés dans une entreprise de grande taille.

Il apparaît en revanche qu'une des principales spécificités de l'exercice d'un métier du bâtiment en entreprise artisanale réside dans la capacité des professionnels à développer des compétences que les représentants de la CAPEB ont choisi d'appeler « transverses » en ce sens qu'elles ne sont pas liées à tel ou tel corps de métier.

Or ces compétences « transverses » sont composées d'éléments de nature différentes :

- **des éléments relevant du respect des règles de vie en société et au sein de l'entreprise** : un « bloc » de compétences intitulé « *respecter les règles d'hygiène et de sécurité* » a ainsi été intégré à l'ensemble des référentiels, avec de légères différences en fonction des métiers et de leurs spécificités, même s'il existe pour l'ensemble des métiers du bâtiment des « incontournables »,
- **l'autonomie et la prise d'initiative** : ces éléments ont été traduits au travers d'un « bloc » de compétences intitulé « *s'organiser, analyser son environnement* » et très ancré dans l'exercice des métiers. Il s'agit par exemple non pas de « *faire preuve d'initiative* » ou d' « *être autonome* » mais de « *Prévoir et anticiper ses activités en fonction des objectifs des travaux à réaliser et des délais de réalisation* » ou encore de « *Hiérarchiser les tâches et gérer les priorités* »,
- **le travail en équipe** : cet item est traité comme les deux précédents, sous la forme d'une liste de savoir-faire associés et regroupés dans le « bloc » de compétences « *travailler en équipe* », avec des savoir-faire liés aux situations professionnelles dans lesquelles s'exercent les métiers. Il s'agit par exemple de « *Participer à la gestion des difficultés internes* », d' « *expliciter de manière claire les anomalies et difficultés rencontrées* », ou encore d' « *expliquer aux*

*autres corps d'état les précautions à prendre pour ne pas détériorer le travail réalisé »,*

- **des savoir-faire relationnels**, exprimés sous la dimension de « conseil client » ou d' « animation d'équipe » (par exemple « *Valoriser et motiver les membres de l'équipe de travail* » ou « *Traiter les situations conflictuelles au sein de l'équipe* »).

Seuls les items correspondant aux savoirs de base ou compétences clés et à la démarche de raisonnement et d'analyse ne sont pas traités en tant que tels dans les fiches métiers mais inclus, sous-entendus, dans les compétences « métier ».

Enfin, les savoir-faire pratiques, techniques, procéduraux ou méthodologiques ne sont pas, dans le cas présent, associés aux compétences « transverses » mais formulés de manière spécifique à chaque métier.

En revanche, les travaux réalisés par l'observatoire prospectif des métiers et des qualifications du bâtiment et des travaux publics ne mettent pas en évidence ces éléments. Ils prennent la forme de « fiches métier » composées entre autres éléments d'un référentiel des « tâches associées à ce métier », auquel sont reliés des « savoir-faire ».

Ces « tâches » et « savoir-faire » sont tous positionnés au même niveau, qu'ils fassent référence aux spécificités du métier ou s'inscrivent comme transverses à plusieurs métiers. C'est le cas de l'activité « *Préparer*<sup>72</sup> », comprenant l'item « *Réception et stockage des produits* » et faisant référence au savoir-faire « *s'assurer qu'il existe une aire de livraison adéquate (livraison chantier)* ». Cette compétence fait clairement appel à l'autonomie et aux capacités du professionnel à s'organiser, mais n'est pas identifiée comme une compétence « transverse » ou « comportementale ».

C'est également le cas de l'activité « *suivre l'exécution*<sup>73</sup> », comprenant les items « *animation de l'équipe* » et « *Relations avec les partenaires : client, autres corps d'état, sous-traitants, organismes de contrôle* » et faisant potentiellement appel à des composantes « relationnelles », mais qui restent sous-entendues et n'apparaissent pas comme telles.

Apparaissent ensuite sur la fiche des éléments généraux sur les « conditions d'exercice » et la « sécurité », sans référence à des attitudes, comportements, ou savoir-être.

---

<sup>72</sup> Filière « électricité bâtiment », métier de « monteur » (source : [www.metiers-btp.fr](http://www.metiers-btp.fr))

<sup>73</sup> Filière « électricité bâtiment », métier de « chef d'équipe » (source : [www.metiers-btp.fr](http://www.metiers-btp.fr))

## **4. Les métiers de la vente dans le commerce alimentaire et non alimentaire et le commerce de gros**

### **4.1. Des évolutions du secteur qui ont des impacts majeurs sur les métiers de la vente**

Le secteur du commerce, tel que nous l'entendons dans le cadre de cette étude, est à appréhender sous plusieurs angles, offrant chacun des perspectives et des pratiques différentes en matière d'évolution et d'appréhension des métiers. Nous prenons en effet appui sur des travaux réalisés par :

- Le commerce de détail à prédominance alimentaire, le plus souvent appelé « grande distribution », mais recouvrant en son sein des réalités très différentes en termes de tailles d'entreprise et de modèles économiques,
- Le commerce de détail non alimentaire, quel que soit le produit concerné, et d'une grande diversité quant aux entreprises représentées,
- Le commerce de gros, qu'il s'agisse de commerce alimentaire, non alimentaire ou interindustriel.

#### **Commerce à prédominance alimentaire : des évolutions à impact fort sur le contenu des métiers**

Le dernier Contrat d'Etudes Prospectives réalisé par la branche et dont les résultats ont été rendus en 2008 annonce une rupture importante dans le modèle économique traditionnel de la grande distribution, du fait de l'entrée dans le régime de croissance intensive. Cette rupture se caractérise par la coexistence de trois modèles économiques :

- le modèle du discount, basé sur une recherche permanente de minimisation du capital engagé par unité de chiffre d'affaires,
- le modèle de la création de valeur-ajoutée commerciale, recherchant une création de valeur pour les clients, au travers par exemple de l'offre de services additionnels, la prise en compte des spécificités de certaines catégories de clients, ...
- le modèle de l'audience, cherchant à valoriser le trafic de clients généré par l'enseigne auprès des industriels.

En réponse à ces modèles, sont mis en avant huit facteurs d'évolution fondamentaux ayant un impact sur le contenu des métiers :

- Le développement des nouvelles technologies, avec la montée en puissance de l'automatisation des caisses selon différentes modalités et l'introduction de nouvelles technologies dans les entrepôts (radio fréquence vocale, automatisation des flux logistiques, systèmes de radio-identification, ...),
- Le renforcement de la dimension managériale avec dans certains cas une modification de la ligne hiérarchique et de manière générale un recentrage des activités des managers de proximité sur l'animation commerciale et l'animation d'équipe,
- La déclinaison de concepts de points de vente avec une prise en compte de la demande locale des clients,
- Le développement du « tout libre-service » et le maintien « au plus juste » des rayons traditionnels c'est-à-dire ceux faisant appel aux compétences de vendeurs conseil, qui sont soumis à des exigences accrues dans différents domaines (hygiène et sécurité, mise en valeur des produits, qualité des conseils, animation commerciale, ...),
- Une recherche de différenciation par les services offerts,
- Le développement de la polyactivité, déjà présente dans les « petits formats » mais en voie de généralisation dans les surfaces de vente de plus grande taille,
- L'accompagnement de la vente et la montée en exigence de conseil chez les vendeurs et les employés commerciaux,
- La mutualisation des fonctions support.

### **Le commerce de détail non alimentaire :**

Des travaux conduits sous l'égide de l'OPCA du commerce et visant l'élaboration de référentiels de « compétences clés » pour les métiers du commerce ont mis en évidence plusieurs tendances de fond en matière d'évolution du secteur et d'impact sur les métiers :

- Un fort renforcement des exigences clients, surinformés, notamment au travers des informations accessibles sur Internet et le passage d'un profil de technicien spécialiste de tel ou tel rayon à un profil de multispécialiste, conscient de l'environnement du magasin et capable de proposer un ensemble de produits et de services à partir d'une « problématique client » exprimée sous forme de projet et non pas de produit,
- Une évolution importante de l'environnement concurrentiel et de la stratégie des entreprises qui modifient parfois en profondeur les « concepts » et « univers marchands » en magasin et dont il est indispensable pour les vendeurs de tenir compte,

- Une évolution sociétale forte avec le développement d'internet, l'ouverture sur de nouveaux marchés et le renforcement de la concurrence, mais aussi l'évolution à la baisse du pouvoir d'achat sous l'effet de la crise, alors que dans certains secteurs, les entreprises ont connu pendant longtemps une évolution à deux chiffres chaque année et donc un rapport de force en faveur du distributeur
- Des entreprises qui cherchent à « repenser leur marché », avec une offre élargie de services, une mise en scène plus globale des produits, un développement du libre-service et un recentrage de la force de vente sur les activités pour lesquelles elle produit le plus de valeur-ajoutée : conseil technique, accompagnement du client dans son projet, ...

### **Le commerce de gros : une modification importante des attentes vis-à-vis des professionnels de la filière commerciale.**

Les entreprises des commerces de gros sont actuellement au cœur de profondes mutations qui ont des impacts directs sur leurs activités et les conditions d'exercice des métiers. La rencontre de l'offre et de la demande constitue une des trois composantes traditionnelles du commerce de gros, à côté de la gestion des flux physiques et de la gestion des flux financiers.

Or le commerce de gros, comme d'autres secteurs d'activités, a largement été pénétré par la logique servicielle, consistant pour les entreprises à dépasser leur simple rôle de vendeurs pour s'orienter vers la mise à disposition de solutions associées aux produits matériels qu'elles proposent.

En conséquence, les entreprises du secteur font état d'attentes accrues vis-à-vis des commerciaux. Au-delà du « chiffre d'affaires », les entreprises souhaitent engager leurs équipes commerciales dans une recherche de fidélisation du client qui nécessite conseil, pro activité, et construction de solutions adaptées, ce qui passe alors par des efforts à fournir en termes de développement des compétences, quels qu'en soient les supports. En effet, l'activité de vente a fortement évolué au cours de la dernière décennie, avec trois étapes fondamentales :

- Une première étape de saturation des marchés, qui a conduit à l'émergence de démarches de personnalisation de la relation client, et de recherche de proximité avec le client,
- Une seconde étape, qui a conduit au passage d'une logique de « produit » à une logique de « client », avec un élargissement de la gestion de la relation commerciale à de multiples acteurs (chauffeurs-livreurs, ...),
- Une troisième étape visant le développement d'une politique de fidélisation en réponse à la pression concurrentielle et qui se traduit depuis plusieurs années

par le passage d'une activité de vente de produits et services à une approche de type « apport de solutions ».

## **4.2 – Les exigences de l'activité de travail : enquête auprès des entreprises**

### **4.2.1 - Les métiers observés**

Plusieurs métiers mis en œuvre dans des contextes d'exercice sensiblement différents et nécessitant la mobilisation de compétences différenciées ont été examinés :

- Employé de commerce, métier de premier niveau de qualification dans la distribution, avec une dimension liée à la manutention et à la mise en valeur des produits en rayon et une dimension liée à l'accueil et à la première information des clients,
- Télévendeur / téléprospecteur, métier centré sur la relation client dans un contexte particulier, à savoir la vente par téléphone,
- Vendeur conseil, métier comprenant à la fois une dimension de manutention et de mise en valeur des produits dans un espace de vente et une dimension de contact client et de vente associée à un conseil technique,
- Manager de rayon, métier intégrant de la gestion, de l'animation commerciale et de l'animation d'équipe dans un périmètre déterminé.

Les métiers de vendeur conseil et d'employé de commerce ont été examinés à la fois dans un contexte de vente à des particuliers et de vente à des professionnels.

### **4.2.2 – Les principales exigences liées à ces métiers : approche globale**

La nature même des activités exercées dans le secteur du commerce et l'importance de la relation client induisent des exigences très fortes en termes de compétences comportementales :

- **Parce que la « relation client » se situe au centre des préoccupations, à tout instant et en toutes circonstances**

Une responsable de formation indique : *« La difficulté pour les jeunes, souvent, c'est de prendre conscience de l'image qu'ils renvoient en situation professionnelle. Or, il est indispensable qu'ils intègrent à un moment donné qu'ils véhiculent l'image de l'entreprise vis-à-vis des clients. Cela passe non seulement par leur tenue vestimentaire, qui doit être propre, correcte,*

*conforme, mais aussi par leur comportement, y compris par leur communication non verbale. Nous avons pris en photo les jeunes en période d'intégration sur leur lieu de stage, avec leur tenue de travail et ils ont été très étonnés de se voir, après coup, « en professionnels », avec une prise de distance. Apprendre aux jeunes la technique du métier ne pose pas de difficultés particulières. Mais cela ne sert à rien si on ne leur permet pas de faire évoluer leur comportement au travail, en passant par les représentations qu'ils ont du travail lui-même.».*

*Un recruteur précise : « Les métiers de la vente ou de la prospection par téléphone sont des métiers difficiles, souvent peu attractifs. Nous nous rendons compte que les professionnels qui réussissent et qui restent dans l'activité ne sont pas forcément ceux qui ont un parcours professionnel dans le commerce et qui maîtrisent telle ou telle technique de vente, mais ceux qui disposent d'aptitudes qui leur permettent de créer et de développer une relation par téléphone avec un autre individu sans mobiliser trop d'énergie pour cela. On peut mesurer ça par des tests simples. Pour bien vendre par téléphone, il faut être capable d'entrer en relation avec l'autre sans effort pour canaliser son énergie non pas sur la relation mais sur la vente en elle-même. Si entrer en relation demande trop d'efforts, alors le métier devient pénible ».*

**Parce que la « relation aux autres » est une composante essentielle des activités de travail, qui s'exercent en équipe :**

*Un manager de rayon, évoquant le cas d'un jeune en BTS, s'interroge : « Je sens que cette personne va avoir des difficultés pour exercer le métier. Son caractère introverti fait qu'il est mal à l'aise en situation de contact client, mal à l'aise en situation de management ou de travail en équipe. Du coup, il a tendance à aller vers les activités qui lui sont agréables, comme le travail sur ordinateur, alors que ce n'est pas toujours pertinent. »*

*Un tuteur indique : « Les jeunes ont parfois un rythme de vie qui rend difficile leur arrivée au travail à des heures très matinales. La question de l'assiduité se pose donc très fréquemment, avec de nombreuses absences non justifiées. La difficulté est de leur faire prendre conscience des impacts que leur absence va avoir sur les autres membres de l'équipe, de leur faire comprendre qu'ils ont leur place dans l'entreprise, les faire passer d'un rôle d'élèves ou de stagiaires à un rôle de professionnels, membres d'une société dans laquelle ils ont des droits et des devoirs ».*

**Parce que la capacité à s'adapter à des situations changeantes est fondamentale dans un contexte marqué par un environnement concurrentiel souvent rude**

Un manager de rayon précise : « *On explique aux jeunes qu'ils doivent faire preuve de curiosité et venir vers nous, chercher à s'informer sur les produits, les clients, ... Ils sont parfois passifs alors que notre activité demande à évoluer en permanence, parce que les clients s'informent et viennent avec des questions de plus en plus pointues, des informations précises sur des comparaisons de prix et de produits, ...* »

Un chef d'agence indique : « *Pendant longtemps, nous avons accordé une attention modérée au traitement des réclamations, laissant souvent le hiérarchique s'en occuper. Aujourd'hui, il est fondamental que tous les vendeurs interviennent dans le traitement des réclamations, qui sont une occasion unique de fidéliser les clients. Or, traiter les réclamations, c'est à la fois régler une situation relationnelle qui peut être délicate, et faire preuve de rigueur dans la procédure même de règlement.* »

Dans le cadre des actions de recrutement et d'évaluation des collaborateurs, en dehors des évaluations strictement liées à la performance et à la production de résultats, ce sont la plupart du temps les compétences liées à la relation client qui sont priorisées par les entreprises : « sens du contact », « relationnel client », « sens du commerce », « orientation client », « sens du service et de la relation client », « accueil et service client »...

Les compétences techniques liées à la maîtrise des techniques de vente ou à la maîtrise technique des produits et services vendus sont distinguées des éléments de nature « comportementale » ou « relationnelle », même si dans l'acte de vente ou de conseil client, leur mobilisation intervient de manière simultanée.

Fait révélateur, les attitudes ou composantes typiquement « comportementales » apparaissent très clairement dans les outils d'évaluation utilisés par les entreprises, sous la rubrique « comportement » ou « comportements professionnels », les « comportements » étant évalués en tant que tels, indépendamment des compétences techniques liées au métier.

Au-delà de la question centrale de la relation client, les entreprises du secteur du commerce formulent différentes exigences de nature « comportementale », particulièrement dans le cadre du recrutement de nouveaux entrants dans les métiers :

- Le respect des règles en vigueur dans l'entreprise, ces règles pouvant être :
  - des règles directement liées au métier pratiqué (respect des consignes en matière de port des EPI, des règles de circulation dans le magasin

- ou les réserves, mise en œuvre des bonnes pratiques et des consignes en matière d'hygiène et de sécurité alimentaires, ...),
  - des « règles de vie » de portée générale, souvent en référence au règlement intérieur (ponctualité, assiduité, respect de la hiérarchie, présentation et hygiène personnelles, port des vêtements de travail),
  - des règles faisant référence à des éléments de portée plus générale encore, présentées comme des « valeurs » ou des « qualités personnelles » par référence aux « qualités professionnelles » (éthique, intégrité, loyauté, engagement professionnel, sens de l'intérêt général, ...) et figurant tantôt dans des « chartes de fonctionnement », tantôt dans les outils d'évaluation utilisés par les managers.
- L'implication et la prise d'autonomie dans le travail réalisé, formulée de manière variée : curiosité, dynamisme, recherche de la qualité et de la rapidité d'exécution, rigueur, méthode, sens du résultat,
  - La capacité à travailler en équipe, tant au sein de l'équipe immédiate de travail qu'au sein de la surface de vente, du magasin, de l'entrepôt, souvent définie comme une capacité à identifier les besoins des autres membres de l'équipe et à chercher à y répondre de manière spontanée,
  - La capacité de prise de recul et de remise en question, tant au travers des retours effectués par la hiérarchie qu'au travers d'une auto-analyse de ses pratiques.

Pour le management, les compétences requises dans le secteur du commerce font également clairement appel à des composantes comportementales :

- Le comportement personnel et ses effets auprès de l'équipe : écoute, capacité à fédérer, à mobiliser, à favoriser l'adhésion au changement, la coopération, la collaboration, à motiver, ...
- La relation inter-personnelle et la capacité à animer et accompagner l'équipe par la connaissance des capacités et qualité de chacun, la fixation d'objectifs et de moyens, des retours réguliers permettant à chacun d'évoluer,
- La connaissance et la maîtrise de soi permettant de décider, agir, arbitrer dans des situations complexes.

Compte tenu de son importance capitale dans le secteur du commerce, nous traiterons dans un premier temps la question de la « relation client », en explicitant comment elle peut être définie et évaluée en entreprise et distinguée des compétences « techniques », puis nous traiterons plus particulièrement ensuite les questions :

- du respect des règles, quelles qu'elles soient,

- du travail en équipe,
- des compétences managériales.

### **4.2.3 – Les exigences en matière de « relation client »**

La principale caractéristique des compétences « comportementales » requises dans le secteur du commerce réside dans l'importance donnée à la relation client. Celle-ci se compose de deux éléments de nature différente : l'attention portée au client, ou « service client » et la relation interpersonnelle avec le client.

#### **La question du « service client »**

Les exigences de l'activité entrant dans le champ de l'attention portée au client, sont la plupart du temps définies comme la capacité du professionnel, en l'occurrence le vendeur, à identifier les besoins du client, à aller vers lui de sa propre initiative et à orienter son activité au service de la « satisfaction » ou du « service » client.

La mise en œuvre des compétences entrant dans ce champ peuvent nécessiter, en fonction des contextes professionnels, une bonne connaissance des produits et services commercialisés par l'entreprise ainsi qu'une bonne connaissance des clients ou différentes catégories de clients ainsi que de leurs caractéristiques et, partant, de leurs besoins. Ces éléments peuvent être de nature très variables en fonction des entreprises, certaines mettant à la disposition de leurs équipes de vendeurs des informations très précises qu'il s'agit pour eux d'exploiter, d'autres se contentant d'une typologie relativement sommaire.

Quels que soient les éléments techniques à la disposition des vendeurs, la ressource comportementale mobilisée consiste, en situation professionnelle, à faire preuve d'empathie en « se mettant à la place du client », au sens où la définit GOLEMAN dans ses travaux sur l'intelligence émotionnelle : « comprendre le point de vue des autres et s'intéresser à leurs préoccupations ». Souvenons-nous également qu'il évoque dans ses travaux sur l'intelligence émotionnelle la « passion du service », qu'il définit comme la capacité à « anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients ».

Cette exigence trouve une traduction directe dans les critères d'évaluation utilisés par les entreprises en direction des salariés. Ainsi, cette entreprise s'adressant à un public de professionnels présentant des besoins et des caractéristiques variées, a-t-elle intégré dans les critères clés d'évaluation les éléments suivants : « *fait de l'accueil client un incontournable de son métier* », « *sait analyser les besoins du client* », « *se tient au courant de l'évolution des métiers de ses clients pour mieux répondre à leurs demandes* ».

Il peut s'agir, dans sa forme la plus simple, d'une capacité du professionnel à s'extraire de ses activités pour aller vers le client, comme l'illustre ces critères d'évaluation utilisés dans une entreprise de distribution de produits alimentaires : « *le client est considéré et pris en compte* », « *la disponibilité pendant le temps de travail et la capacité à rendre service permettent de faire gagner du temps au client* ». Or l'analyse de la capacité d'un nouveau vendeur à aller spontanément vers les clients sur un lieu de vente constitue un point clé en phase de recrutement.

### **La relation avec le client : des exigences multiples**

La qualité de la relation interpersonnelle établie par le vendeur avec son client constitue un objet majeur d'attention dans les entreprises du commerce en ce sens qu'elle est le support de l'activité de vente.

En termes d'évaluation, cet élément est systématiquement présent, avec une recherche d'objectivation des critères d'appréciation, même si une large part de subjectivité subsiste. Il peut par exemple s'agir pour le vendeur de « *créer un climat de confiance* » ou une « *relation positive* » avec le client, ou bien encore d'identifier les vendeurs « *cités en exemple pour la qualité de leur accueil client* ».

Or cette notion, qui apparaît de prime abord relativement simple, cache une multiplicité de dimensions, mises en œuvre à différentes étapes du schéma traditionnel de l' « entretien de vente » et faisant clairement référence à la manière dont les individus se comportent dans leurs relations avec les autres dans des situations clés, professionnelles ou non.

Ainsi, en phase de « découverte des besoins », il s'agit pour le vendeur d'être en capacité de s' « oublier » pour se placer en situation d'écoute de son interlocuteur. Cette capacité à « écouter », reprise dans de nombreux référentiels, y compris les référentiels des diplômés, peut faire l'objet d'évaluations très ciblées en entreprise.

Ainsi, une entreprise de distribution de produits surgelés, faisant appel à des télévendeurs et téléprospectionneurs, évalue-t-elle lors de l'embauche la capacité des futurs professionnels à conduire des relations dans différents contextes, indépendamment de leur maîtrise des techniques de vente : « *Nous recherchons des personnes qui ont un fonctionnement cognitif de type « cerveau droit », c'est-à-dire qui n'ont pas besoin d'un vis-à-vis pour être en relation confortable. Elles sont dans l'imagination, l'inspiration, la visualisation. Certaines personnes qui travaillent dans la vente à distance et qui s'y sentent à l'aise peuvent être très en retrait dans leurs relations aux autres en face à face. Or, dans la téléprospection, on a besoin de professionnels capables de développer un vocabulaire très visuel pour le client, à connecter directement le client avec eux, on cherche à mettre en situation le client. Cela peut éventuellement se travailler en formation mais c'est très long* ».

La qualité du questionnement conduit pour découvrir les besoins du client dépend aussi beaucoup du fonctionnement cognitif du professionnel : *« Pendant l'entretien de découverte, il est important de chercher à utiliser différents niveaux de questionnement, de ne pas trop « associer » pour ne pas partir sur une idée fausse. Cela peut aussi se travailler en formation mais les professionnels auront d'autant plus de fluidité et d'aisance dans leurs entretiens qu'ils fonctionneront de manière spontanée dans une posture d'ouverture ».*

La capacité des vendeurs à mémoriser est également capitale : *« Un vendeur doit retenir ce que le client lui a dit pour ensuite s'en servir au cours de l'entretien. C'est plus difficile pour les gens « visuels » car ils ont tendance à partir dans l'imagination et ne sont plus attentifs. Cette capacité de mémorisation est toujours testée lors des entretiens de recrutement, en demandant au candidat de mémoriser une série de propositions ou en débriefant à l'issue d'un échange client simulé ».*

Par ailleurs, la capacité des vendeurs à écouter le discours des clients dans son contenu se double d'une nécessaire « écoute émotionnelle ». Un responsable de formation préparant aux métiers de la télévente explique : *« Un télévendeur doit être capable d'identifier l'émotion exprimée par un client au téléphone, de calibrer l'intention relationnelle, de sentir par exemple que le moment est mal choisi, que l'appel dérange le client. »*

Puis, en phase de conduite de l'entretien et d'argumentation, ce seront les capacités de prise d'initiative et de directivité qui seront valorisées : *« Un vendeur ne doit pas se laisser mener par un client. C'est à lui de conduire l'entretien, dans une posture d'ouverture relationnelle c'est-à-dire en répondant aux préoccupations du client, en s'intéressant à lui. Nous recherchons cette aptitude lors des entretiens de recrutement en introduisant par exemple dans les échanges un sujet complètement décalé et en repérant comme le candidat réagit : est-il gêné ? Élude-t-il la question ? Répond-il sans avoir l'air surpris ? ».*

Une attention particulière est également portée à d'autres éléments, tels que la « sincérité du vendeur », comme le souligne un responsable de formation : *« Nous recherchons des vendeurs qui donnent des informations fiables sur les produits. On souhaite éviter les vendeurs qui ont tendance à « survendre » ou à enjoliver le produit, alors que les jeunes ont parfois tendance à penser qu'on ne peut pas vendre sans mentir ou exagérer. Pour cela, nous plaçons les candidats en situation de vente d'un faux produit et nous observons leurs réactions face à un client ».*

En phase de réponse aux objections, la réactivité du vendeur, sa capacité d'adaptation à différentes situations, sa combativité face à des situations successives de freins à l'achat seront recherchées et, le cas échéant, travaillées en formation, en

passant au préalable par une phase de prise de conscience de ses modes de réaction face aux objections et aux obstacles : « *Certains sont réactifs dans l'action, d'autres dans la réflexion, il est important de prendre conscience de la manière dont on réagit face à une situation et des ressources que l'on mobilise à ce moment-là. Certaines personnes prennent également conscience des obstacles qu'elles se créent par rapport à une représentation de situation (« je préfère les clients fidèles aux nouveaux clients car c'est plus facile »). Nous travaillons en recrutement à partir de mises en situation, qui ne sont pas forcément liées à des situations professionnelles de vente. Le travail en formation s'effectue en binôme avec phase de prise de conscience et d'analyse de ses comportements, phase de définition d'objectifs et d'engagements, et phase d'entraînement ».*

La capacité du vendeur à prendre de la distance avec la situation relationnelle vécue est enfin également recherchée.

L'ensemble des éléments participant à la « relation client » est clairement distingué par les entreprises de la maîtrise de techniques, savoir-faire ou connaissances. Or ces ressources, de nature émotionnelle pour une grande part, sont totalement transférables à d'autres situations professionnelles.

Elles peuvent faire défaut à certains professionnels ou à certains candidats, comme l'explique cette responsable pédagogique : « *Certains jeunes présentent une certaine fragilité émotionnelle, qu'ils cherchent à maîtriser mais qui peut surgir en situation de relation client ou de travail en équipe. Le métier requiert une maîtrise de soi sur laquelle certains ont du mal à travailler sur le long terme ».*

### **Que signifie cette compétence ? Mobilise-t-elle des composantes comportementales ?**

Les ressources émotionnelles mobilisées dans le cadre de la « relation client » se situent sans conteste dans le champ du comportement : comportement en situation d'écoute, réaction à un refus, à une série d'obstacles, ...

Elles sont, aux dires des entreprises, totalement déconnectées des compétences techniques ou des compétences métier liées à la valorisation des produits de l'entreprise, à la mise en avant de ses avantages concurrentiels, ou à la maîtrise de l'entretien de vente ou de la négociation, même si elles contribuent forcément à leur mise en œuvre. Etre capable d'empathie constitue une ressource majeure lors d'une négociation commerciale ...

### **Peut-on l'acquérir, la développer ? Peut-on l'évaluer ?**

Ces ressources de type « émotionnel » sont systématiquement identifiées et évaluées dans les entreprises, certaines agissant essentiellement au travers d'une observation des salariés, d'autres en mettant en place une série de tests spécifiques, particulièrement lors de l'embauche.

Certaines entreprises vont jusqu'à mettre en place des formations visant spécifiquement à développer ces ressources « émotionnelles », la principale caractéristique de ces formations étant d'être des démarches très « expérientielles » : il s'agit de placer une personne dans une situation donnée, en référence ou non à la situation professionnelle, pour lui faire prendre conscience d'un certain nombre de comportements et la conduire à les infléchir dans le cadre d'un processus qui dépasse largement le seul cadre de la formation.

Ces formations peuvent ensuite prendre appui sur la définition d'objectifs de changement à moyen terme qui sont présentés aux managers.

Les démarches formatives ayant pour objet de faire évoluer les comportements prennent ainsi appui sur trois phases essentielles : une première phase de constat, de prise de conscience des comportements à améliorer, une seconde phase de mise en œuvre, d'expérience, de pratique, qui demande de la part de l'encadrement des retours réguliers pour produire des effets, une troisième phase d'évaluation, de bilan, pour identifier les comportements ayant évolué.

#### **4.2.4 – Les exigences en matière de respect des règles**

Le respect des règles joue un rôle important dans l'activité des professionnels du commerce, fortement impactée par un environnement réglementaire et normatif en évolution marquée. Il est ainsi nécessaire au sein d'un espace de vente donné, de concilier :

- la mise en œuvre de la réglementation en vigueur en matière de santé et de sécurité au travail, dans des environnements dans lesquels les risques professionnels sont loin d'être inexistantes : produits potentiellement dangereux, manutention de charges parfois lourdes, circulation dans des lieux fréquentés par d'autres professionnels et par des clients, ...
- la mise en œuvre des règles spécifiques aux produits commercialisés, particulièrement contraignantes, par exemple, lorsqu'il s'agit de produits alimentaires : respect de la chaîne du froid, stricte mise en œuvre du planning et des consignes de nettoyage, repérage et retrait des produits impropres à la consommation, ...

Le respect de ces règles représente des enjeux importants pour les entreprises, non seulement vis-à-vis de la confiance et de la satisfaction clients mais aussi vis-à-vis de la responsabilité de l'entreprise envers sa clientèle. Si les risques liés à la distribution de produits alimentaires semblent évidents, d'autres sont également présents : risques liés aux conditions de stockage des produits, à leur transport, à la circulation des clients dans l'espace de vente, ...

Il existe également au sein des entreprises du commerce, comme nous l'avons vu précédemment, des règles de portée plus générale liées au respect du règlement intérieur de l'entreprise ou de l'espace de vente, qui s'expriment par exemple en termes de ponctualité, d'assiduité, de respect de la hiérarchie, de présentation et d'hygiène personnelles, de port des vêtements de travail, dont la mise en œuvre influe souvent directement sur l'image véhiculée par les professionnels auprès des clients.

Au-delà de la maîtrise des compétences techniques liées au métier, le respect au quotidien et sur le long terme des règles et consignes en matière de présentation et de tenue personnelles constitue donc une condition sine qua non de l'exercice professionnel. Une responsable de formation regrette : *« Nous avons dans notre promotion de jeunes recrues un jeune homme que nous avons formé au métier de vendeur en boucherie, très recherché dans le secteur. Il maîtrise aujourd'hui la technique de son métier mais nous n'avons pas pu le recruter de manière définitive en raison de négligences dans son hygiène et sa tenue personnelles ».*

Enfin, ont été identifiées au sein d'entreprises du commerce des règles faisant référence à des éléments de portée plus générale encore, présentées comme des « valeurs » ou des « qualités personnelles ». Dans un grand groupe international, par exemple, a été mis en évidence un ensemble de principes devant guider les comportements et l'action des professionnels en exercice et faisant clairement référence à des éléments dépassant le seul cadre professionnel de l'activité de vente : engagement professionnel, respect des personnes, intégrité, loyauté, solidarité, ...

Il s'agit bien là de comportements individuels mis en œuvre dans un collectif de travail et susceptibles de générer un certain nombre d'impacts.

**Que signifie cette compétence ? Mobilise-t-elle des éléments de nature comportementale ? Peut-on les acquérir, les développer ? Peut-on les évaluer ?**

De la même manière que pour l'industrie, le respect des règles dans le secteur du commerce fait appel à des compétences techniques professionnelles observables en situation professionnelle.

Ces compétences requièrent plusieurs composantes en termes de :

- connaissances : il faut tout d'abord connaître les règles, les réglementations, les consignes en vigueur au sein de l'entreprise, du secteur, du rayon, ...
- savoir-faire pratiques, par exemple réaliser le nettoyage d'une vitrine ou d'un rayon en mettant en œuvre tel geste, en utilisant tel produit ou tel équipement de nettoyage, renseigner un outil de traçabilité, ...
- Démarche de raisonnement et d'analyse, par exemple : identifier les produits à retirer de la vente, repérer les situations risquant de générer des risques pour les professionnels ou les clients et proposer des actions correctives, ...

Cette exigence vis-à-vis des métiers du commerce, comme cela est le cas pour les métiers de la production relève bien de la compétence professionnelle du métier.

L'évaluation peut s'effectuer en situation professionnelle. Par exemple, la compétence « *Contrôler l'état des produits dans le rayon en référence aux consignes et réglementations en vigueur (hygiène, sécurité alimentaire, rotation des stocks, ...)* » peut s'évaluer suivant des critères facilement observables, tels que : « *les produits non conformes sont systématiquement écartés, lors de la mise en rayon ou des opérations de contrôle des produits en rayon* », « *les produits frais sont positionnés dans le respect des consignes pour faciliter la rotation des stocks* », « *les opérations de nettoyage et d'entretien des linéaires sont effectuées dans le respect des protocoles et consignes en vigueur* », ...

Différents degrés de maîtrise de cette compétence peuvent aussi être définis, comme cela est le cas dans une enseigne distribuant des produits alimentaires : « *nécessite un contrôle / respect du planning et des consignes de nettoyage permettant de garantir la propreté et la conformité du rayon / identification et signalement des anomalies – mise en œuvre d'actions correctives* »

Cependant, même si ces compétences ont à première vue une forte coloration « technique », il n'en reste pas moins que leur mise en œuvre au quotidien, c'est-à-dire de façon continue et soutenue, fait appel à des ressources de nature comportementale. En, effet, si comprendre que tel produit doit être positionné derrière tel autre en raison de sa date de péremption ne pose pas de difficulté particulière, si intégrer le fait qu'il est nécessaire d'être à l'heure et de porter une tenue propre ne paraît pas présenter de complexité, c'est bien le fait de répéter ces actions sur le long terme avec rigueur et constance qui semble poser des problème en entreprise.

Ainsi, une entreprise de commerce de produits alimentaires s'adressant à des professionnels et disposant d'un réseau de magasins sur le territoire national s'est lancée depuis plusieurs années dans un programme ambitieux d'intégration de jeunes de bas niveau de qualification en proposant une période de formation en

alternance dont les premiers mois sont intégralement consacrés à la question du comportement au travail.

La responsable pédagogique explique : « *Lorsque nous avons commencé à intégrer ces jeunes dans nos équipes, nous nous sommes rendus compte que si les compétences techniques liées au métier étaient en général acquises en fin de période de formation, c'étaient souvent les problématiques comportementales qui empêchaient les embauches. Nous avons donc décidé de consacrer du temps à cette thématique, à la fois en termes de formation et en termes de mise en situation de travail* ».

Les jeunes entrant dans le programme sont donc conduits à se focaliser pendant au moins deux mois sur la question du comportement au travail, avec une explicitation très précise des attentes de l'entreprise sur ce point en début de parcours, des formations associées, des mises en situation de travail visant essentiellement à travailler la question du comportement et des évaluations centrées sur la ponctualité et l'assiduité, le dynamisme, l'intégration dans l'équipe, la curiosité, la relation client et le respect de la hiérarchie.

La responsable pédagogique explique : « *La période portant sur le comportement au travail est souvent pour les jeunes la première occasion de prendre conscience de leur manière de fonctionner. Ils y parviennent car nous favorisons les mises en situation et les échanges en groupe et nous jouons, équipe pédagogique et tuteurs, un rôle de miroir en partant de l'analyse de leurs expériences professionnelles et personnelles. La difficulté que nous rencontrons est que le comportement professionnel n'est pas systématiquement une problématique présente dans les parcours de formation des jeunes. En la traitant en tant que telle tant en formation qu'en situation de travail, nous provoquons une prise de conscience qui est indispensable et qui amène le jeune à revoir sa représentation du travail et de lui-même. Mais cela nécessite un suivi sur le long terme<sup>74</sup>. Les tuteurs sont formés dans ce sens et sont très rigoureux sur le plan du comportement professionnel. A la fin du programme, les jeunes nous disent qu'ils ont appris sur le métier mais aussi qu'ils sont sortis grandis et qu'ils ont acquis de la confiance en eux. Ils découvrent pourquoi se lever le matin, respecter son manager, ... Ces acquis sont totalement indépendants des apprentissages techniques liés au métier et peuvent être mobilisés dans d'autres situations professionnelles.*».

La formation portant sur le respect des règles, quel que soit le domaine, est bien possible, à condition de prendre appui sur des situations concrètes de travail et sur

---

<sup>74</sup> Dans le cadre du programme, les tuteurs sont chargés de réaliser auprès des jeunes un feed-back quotidien, de remplir un cahier de suivi chaque fin de semaine, et de réaliser une évaluation intermédiaire avec un ensemble de critères portant sur comportement professionnelle à chaque fin de période en entreprise

un suivi régulier. Il s'agit en effet de conduire le jeune de manière progressive à comprendre quel est le sens des règles qu'on lui demande de respecter et quels sont les impacts du non-respect de ces règles à la fois pour lui-même mais également pour ses collègues et pour l'entreprise. Cela est donc efficace à partir du moment où le jeune s'approprie l'espace de travail comme étant le sien, reconnaît quel est son rôle et sa responsabilité. Une responsable formation explique : « *En début de parcours, les jeunes sont plutôt préoccupés par leurs notes. Nous savons que nous avons réussi quand ils commencent à parler de « leur » entreprise, de « leur » rayon, ...* ».

#### **4.2.5 – Les exigences en matière de travail en équipe**

Dans le secteur du commerce, l'importance du travail en équipe dépend beaucoup du contexte d'exercice des métiers. Ainsi, la capacité à travailler en équipe sera fortement valorisée au sein d'un espace de vente dans lequel des individus cherchent à atteindre ensemble des objectifs communs et sera faible dans le cas d'un télévendeur ou d'un téléprospecteur fonctionnant essentiellement avec des objectifs individuels.

Les compétences requises pour le travail en équipe se traduisent de différentes manières.

Tout d'abord, il s'agit d'identifier l'ensemble des activités devant être conduites par l'équipe et d'y prendre part de sa propre initiative, c'est-à-dire d'être en capacité d'élargir son cadre de référence à des tâches qui ne sont pas exclusivement individuelles. Les indicateurs d'évaluation mis en œuvre dans ce cadre pour les vendeurs conseil sont assez parlants : « *Participe aux tâches communes de l'équipe liées à sa fonction* », « *Participe activement aux tâches communes du rayon ou du service* », « *Participe activement et en soutien aux réalisations de l'équipe dont il fait partie ou qu'il dirige* », « *Se rend disponible pour des missions complémentaires à son activité* », ...

Un manager de rayon témoigne : « *Travailler en équipe, c'est s'ouvrir au travail des autres. Parfois, les jeunes sont trop centrés sur leur propre organisation, sur leurs propres repères et ne voient pas ce qui se passe autour d'eux. Ils ne comprennent pas que respecter le travail des autres, c'est être rigoureux même si on n'est pas dans son rayon, c'est s'assurer de la rotation des produits même sur le rayon d'un collègue...* »

Ensuite, il s'agit de communiquer au sein de l'équipe et transmettre les informations sur les produits, les clients, les situations rencontrées susceptibles de faciliter le travail de chacun. Cette dimension est également valorisée dans les critères d'évaluation utilisés par les entreprises : « *L'information (permettant d'améliorer le*

*service client) est remontée », « fait circuler toutes les informations facilitant le travail des équipes », « partage son expérience pour aider l'équipe à améliorer ses performances », ...*

Cela sous-entend d'utiliser un registre rendant possible cette transmission d'informations. Dans le cadre d'un programme de formation portant sur les comportements professionnels, une responsable pédagogique explique : *« A leur arrivée en entreprise, les jeunes doivent apprendre un autre type de communication, adapter leur façon de s'exprimer à la situation de travail. Travailler au sein d'une équipe nécessite aussi pour eux d'apprendre à accepter la critique, à se remettre en cause. C'est souvent un apprentissage nouveau pour eux. Ils ont du mal à faire la part des choses entre leur rôle professionnel et leur identité ou façon de fonctionner en tant que personne. Certains jeunes refusent par exemple de travailler avec telle ou telle personne qu'ils n'apprécient pas. Il leur faut apprendre à évoluer dans un monde d'adultes, à s'intégrer à un groupe autre que le groupe familial ou le groupe amical. Pour favoriser cela, nous faisons en sorte de créer une dynamique au sein de la promotion, en les déconnectant de leur milieu familial, personnel par des semaines de formation en résidentiel par exemple ».*

**Que signifie cette compétence ? Mobilise-t-elle des éléments de nature comportementale ? Peut-on les acquérir, les développer ? Peut-on les évaluer ?**

Les exigences des entreprises du commerce en matière de travail en équipe sont également de nature comportementale. Elles font clairement référence aux composantes émotionnelles mises en évidence par GOLEMAN, particulièrement sous l'angle de la « motivation » et de l' « engagement ». En effet, en matière de travail en équipe, il existe de la part des entreprises du commerce une forte attente vis-à-vis des professionnels en matière de « disposition à agir », c'est-à-dire de prise d'initiative au sein du collectif de travail et en matière de prise en compte des objectifs du groupe. Répondre collectivement aux besoins d'un client passe en effet par l'identification préalable d'objectifs communs et l'engagement personnel à prendre toute sa place, au sein de l'équipe, dans la satisfaction de ses besoins. En la matière, les prescriptions de l'encadrement sont faibles, il appartient en effet au vendeur d'identifier les situations dans lesquelles il a un rôle à jouer au sein de l'équipe et d'y prendre part.

Dans ce domaine, les pratiques évaluatives utilisent systématiquement des critères portant sur l'évaluation du travail en équipe. En revanche, peu de pratiques de formation – autres que celles en situation de travail – ont été identifiées, en dehors de l'expérience de formation au « comportement professionnel » mise en œuvre, et qui mobilise fortement la dimension « collective » de la formation pour favoriser l'investissement des jeunes au sein d'un groupe.

## 4.2.6 – Les exigences en matière de mobilisation de compétences managériales

Le métier de manager de rayon a considérablement évolué au cours des dernières années. Jusqu'au début des années 2000, il était d'abord un gestionnaire chargé de gérer le chiffre d'affaires du rayon, de suivre les stocks et la démarque. Il était donc accessoirement manager d'équipe et en situation de conseil client.

Le métier a connu une évolution forte au milieu des années 2000, avec l'automatisation de certaines fonctions de gestion (logiciel de gestion des commandes, des stocks, ...) et le renforcement de l'environnement concurrentiel. Dans nombre d'enseignes, toute l'attention est désormais tournée vers le client : c'est l'approche client, le sens du client qui va faire la différence vis-à-vis des concurrents.

Pour le manager de rayon, la dimension managériale a donc résolument pris le dessus car il lui revient de favoriser le déploiement de l'« approche client » définie par l'enseigne au sein de l'équipe. Les critères d'évaluation portant sur le « relationnel équipe » et sur le « sens du client » sont donc devenus essentiels, tant à l'embauche que pour les évaluations des collaborateurs.

Les attentes portent plus particulièrement sur les capacités des managers à intervenir en tant qu'animateurs d'équipe :

- Accompagner les membres de l'équipe depuis leur accueil au sein de l'entreprise et tout au long de leur parcours, avec en filigrane un rôle de tuteur : « écoute », « accompagne », « consolide/fait évoluer » « crée les conditions propices à l'apprentissage et au développement des autres », ...
- Créer au sein de l'équipe un climat favorable à l'investissement de chacun : « permet à l'équipe de trouver des facteurs de motivation », « participe à l'amélioration de l'ambiance de travail », « mobiliser le groupe », « facilite la participation de chacun », « met en œuvre les conditions d'adhésion aux changements », « met en œuvre des relations qui favorisent un climat de coopération », « privilégie le contact », « participe aux synergies », « est facile d'approche », « favorise l'esprit de coopération et la solidarité », ...

Un autre type d'attentes porte sur la capacité de prise d'initiatives des managers dans différents domaines : prise de décision au sein de l'équipe, initiatives en matière commerciale, recherche de nouvelles approches en direction du client, proposition d'actions innovantes, ...

Il s'agit là d'attentes et de critères d'évaluation mobilisant clairement une fois encore des ressources émotionnelles, et entrant dans le champ des « aptitudes sociales » décrites par GOLEMAN : ascendant, communication, direction, sens de la médiation, liens, sens de la collaboration et de la coopération, élément très fortement valorisé dans le métier de manager de rayon, ...

### **4.3. Les descriptions d'emplois et de métiers réalisés par les branches professionnelles : une sémantique très révélatrice**

Dans les métiers du commerce, les compétences « comportementales » sont très présentes, quel que soit le secteur ou la branche professionnelle concernés. Ainsi, qu'il s'agisse du commerce de détail ou du commerce de gros, les qualités de « dynamisme », « autonomie », « sens du client », « goût du contact » ou « sens de l'organisation » sont-elles fortement valorisées et mises en avant, dans l'ensemble des descriptions de métiers.

La Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle des commerces de gros a réalisé il y a quelques années un important travail de description de ses métiers. Les référentiels « métier » produits distinguent les savoir et savoir-faire liés à un domaine d'activité (par exemple pour le commercial itinérant : négocier, démarcher un prospect, assurer le suivi administratif du client, ...) et des savoirs et savoir-faire « communs à l'ensemble du métier ».

Des compétences à forte dominante comportementale sont également présentes dans les savoir-faire liés aux domaines d'activités, mais il n'a pas été choisi de les mettre en exergue dans le corps du référentiel, soit en y consacrant un « bloc de compétences », soit en créant une rubrique portant sur les « qualités », « aptitudes » attendues des professionnels.

Il n'en va en revanche pas de même des Certificats de Qualification Professionnelle produits par la branche, qui ont fait le choix d'isoler de manière claire certaines compétences, telles que traitement des réclamations, fortement emprises de « savoir-faire relationnels », et qui est, cela est à signaler, commune aux trois CQP de la branche<sup>75</sup>, c'est-à-dire valable quelle que soit la situation professionnelle de vente dans laquelle le professionnel est placé :

- « *Recevoir et écouter une réclamation,*
- *Annoncer à un client un dépassement de son encours et négocier une solution adaptée,*
- *Identifier les raisons d'un mécontentement, d'une réclamation ou d'un litige et les qualifier,*

---

<sup>75</sup> CQP Vente itinérante, CQP Vente sur site, CQP Relation Commerciale à Distance

- *Identifier les solutions possibles pour traiter la réclamation ou le litige,*
- *Apporter une réponse adaptée à la situation dans le respect des procédures et de l'organisation en vigueur dans l'entreprise ».*

Les critères d'évaluation de cette compétence font très nettement appel à une dimension « relationnelle » ou « émotionnelle », au sens où l'entend GOLEMAN et sont très centrés sur un examen des résultats obtenus par le professionnel en situation professionnelle :

- *Gestion de la relation client : Capacité à conserver une relation commerciale de qualité lors du traitement des réclamations clients, à désamorcer le mécontentement du client, à conduire un questionnement adapté en vue d'identifier les raisons de la réclamation, à traiter avec tact et discrétion le cas d'un dépassement d'encours,*
- *Processus de traitement d'une réclamation client : Capacité à identifier et à expliquer le fonctionnement et les règles commerciales en vigueur dans l'entreprise, à effectuer des recherches dans l'historique des ventes pour évaluer le bien-fondé de la réclamation, à identifier des propositions adaptées de règlement de la réclamation, à tenir compte des engagements pris envers le client,*
- *Echange des informations au sein de l'équipe : Capacité à identifier la ou les personne(s) compétentes pour traiter la réclamation et à lui (leur) transmettre des informations adaptées.*

A noter, dans les CQP de la branche des commerces de gros, ont été distingués, pour évaluer la compétence portant sur les techniques de vente et qui constitue également une compétence commune aux trois CQP, les éléments relevant de la seule maîtrise des techniques de vente et les éléments relevant de la gestion de la relation avec le client :

- *Relation établie avec le client : Capacité à établir rapidement une relation de qualité avec le client lors d'une prise de contact, à maintenir des relations positives avec un client dans la durée, à personnaliser la relation avec le client en vue de répondre à ses attentes, à conserver la distance nécessaire pour rester professionnel dans sa relation avec le client,*
- *Démarche de découverte et d'analyse des besoins : Capacité à mener un questionnement adapté auprès d'un nouveau client pour découvrir ses besoins et son organisation, à identifier l'évolution des besoins ou de l'organisation d'un client habituel, à exploiter les informations données par le client pour lui proposer une offre adaptée,*
- *Structuration de l'entretien de vente : Capacité à conduire une écoute active du client, à susciter l'intérêt du client ou du prospect, à conduire un échange positif avec lui, à prendre en compte ses observations et remarques, à traiter*

*ses objections, à développer une argumentation cohérente et pertinente, à la réajuster en fonction des signes d'attention perçus, à conclure de manière adaptée et positive.*

Un choix similaire a été réalisé par la branche du commerce à prédominance alimentaire, qui a récemment procédé à la rénovation de ses CQP, et qui a identifié, dans l'objectif de faciliter les passerelles entre métiers, des blocs de compétences à forte dimension relationnelle, dont un bloc centré sur la communication au sein du magasin et de l'équipe, cette compétence étant également commune à plusieurs CQP car mobilisée dans différentes situations professionnelles.

### **Les points clés**

*En termes de pratiques d'entreprises, force est de constater que les exigences « comportementales » sont très fortement présentes dans la majorité des outils de gestion de ressources humaines.*

*Elles se situent en effet au cœur des activités de travail et sont également susceptibles, dans certains cas, de contribuer directement à la détermination d'un niveau de classification et à l'attribution d'un coefficient dans les classifications professionnelles d'une entreprise ou d'une branche.*

*Leur évaluation s'avère constituer un sujet particulièrement sensible dans les entreprises, d'autant que ces exigences sont souvent porteuses des valeurs du modèle managérial en vigueur. Il est cependant possible d'objectiver leur formulation et leur évaluation, en les associant aux situations professionnelles dans lesquelles elles sont supposées être mises en œuvre ou aux situations critiques qu'elles sont chargées de traiter et, dans un même temps, en évitant toute référence qui ne serait attachée qu'à la « personne » du salarié.*

*Dans les industries de procédés, marquées par une recherche d'amélioration continue et une évolution technologique permanente, le respect des règles, qu'il s'agisse des règles qualité / sécurité ou des règles de vie dans l'entreprise, ainsi que le comportement en équipe de travail et la capacité à s'adapter s'avèrent fondamentaux pour les entreprises, en particulier lors du recrutement. Les industriels attachent une grande importance à ces compétences à dimension comportementale, il s'agit pour eux d'un socle nécessaire à la compétitivité des entreprises.*

*Dans les entreprises artisanales du bâtiment, c'est la capacité d'un professionnel à assurer la globalité d'une prestation en autonomie qui fait la différence. Une attention particulière est apportée par les artisans à la motivation, l'implication dans l'activité, cette condition étant considérée comme absolument nécessaire à un exercice du*

*métier et suffisant parfois à déclencher un recrutement. La rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques du métier est également très valorisée, ainsi que la capacité à respecter avec constance et régularité les règles et consignes de sécurité.*

*Pour les métiers de la vente, les entreprises sont très attentives, au-delà de la maîtrise des techniques de vente, à la capacité des professionnels à mettre en œuvre une relation client de qualité, tant en termes de priorité accordée au service client qu'en termes de relation interpersonnelle, souvent évaluée en tant que telle. La capacité à travailler en équipe constitue également un élément capital, en particulier dans les espaces de vente.*



## **Quatrième partie : Les exigences réelles du travail : peut-on parler de compétences comportementales ?**

---

# **1. Des exigences incontournables pour le recrutement des diplômés et pour l'évolution professionnelle au sein de l'entreprise**

L'enquête au sein des différents secteurs d'activité a montré que **les entreprises, quelles que soient la nature de leur activité et leur taille, posent des exigences incontournables en matière de mise en œuvre d'un ensemble de « comportements » professionnels.**

Dans l'ensemble des secteurs, la réponse à ces exigences, du moins aux principales d'entre elles, détermine le recrutement et l'évolution professionnelle. Elle prime le plus souvent sur la maîtrise du savoir-faire technique dans les décisions en matière d'entrée dans l'entreprise et d'accès à une promotion professionnelle.

Ce constat interroge de fait les déterminants de la délivrance d'un diplôme professionnel qui ne prendrait pas en compte ces exigences et se trouverait ainsi en décalage avec les exigences réelles au travail.

Il faut cependant noter qu'il interroge beaucoup plus largement les processus d'orientation et de construction de son projet professionnel par le jeune, ainsi que les pratiques et processus de formation et d'acquisition des éléments clés d'un métier.

**Le contenu de ces exigences dans les différents secteurs d'activité et pour l'ensemble des métiers repose sur le même socle, cependant les secteurs se différencient par l'importance prépondérante accordée à tel ou tel élément et par la déclinaison concrète de ces exigences dans les situations professionnelles.**

Cette grille de lecture permet de formuler des compétences et des ressources associées qui sont soit communes à différents métiers (par exemple pour communiquer dans le cadre d'un travail en équipe), soit spécifiques au secteur d'activité et au métier (par exemple pour les compétences traduisant le niveau d'autonomie requis).

Pour l'ensemble des secteurs, les exigences portent sur :

1. La motivation et l'implication dans l'activité professionnelle,
2. L'autonomie,
3. Le respect des règles : règles permettant d'assurer la qualité du travail réalisé, règles de sécurité, d'hygiène, règles de fonctionnement au sein de la structure (règlement intérieur ou usages en vigueur dans l'entreprise, respect de la position hiérarchique) ...,
4. Le comportement en équipe de travail,
5. La relation client pour certains métiers,
6. Les compétences managériales pour certains métiers,
7. Les démarches d'analyse et de raisonnement nécessaires pour analyser les situations, pour apprendre de l'expérience, ...

8. Les savoirs de base, notamment dans le domaine de l'écrit (lecture, écriture, calcul) et de l'oral (compréhension, expression) en français,

Ces différentes exigences sont liées et certaines d'entre elles sont requises pour répondre aux autres.

## **2. La nature de ces exigences : peut-on parler de « compétences comportementales » ?**

### **2.1 - La motivation et l'implication dans l'activité professionnelle**

La motivation et l'implication dans l'activité professionnelle, lorsqu'on approfondit les comportements qui les manifestent, peuvent se traduire en partie en termes de compétences professionnelles.

En effet, ce que demande l'entreprise au salarié, c'est tout d'abord de mener à bien ses missions avec ténacité, jusqu'à l'obtention du résultat. Par exemple, il s'agit de traiter toutes les objections du client dans un entretien de vente sans baisser les bras. Pour un opérateur en industrie, il est demandé de tout mettre en œuvre pour comprendre et traiter le problème en cas de panne, qu'il s'agisse de faire des premières observations soi-même ou de transmettre les bonnes informations au technicien de maintenance et d'échanger avec lui.

Pour mettre en œuvre ces compétences, il est nécessaire de mobiliser non seulement des savoir-faire techniques, des démarches d'analyse et de raisonnement, mais également des ressources émotionnelles qui sont de l'ordre de la motivation, selon l'approche conceptuelle que nous avons développé dans la deuxième partie.

L'attente de l'entreprise porte également sur l'implication dans l'équipe de travail, sur le fait d'apporter sa contribution aux objectifs communs, d'offrir son soutien aux collègues et de se préoccuper de l'impact de sa propre activité sur la leur, éléments clés du travail en équipe.

Cette exigence peut également se traduire sous la forme de compétences professionnelles du type « *organiser son activité pour permettre à l'équipe suivante de bénéficier de tous les éléments nécessaires au bon démarrage d'un poste* », exigences qui rejoignent celle du travail en équipe. Cependant le fait d'apporter sa contribution aux objectifs communs est sans doute une exigence plus transverse, avant tout liée à la motivation.

L'envie d'apprendre et de progresser est aussi requise, notamment pour les jeunes. Cela se traduit par le fait de poser des questions, de tirer parti de ses erreurs, des remarques faites par la hiérarchie,... Cette exigence comporte d'une part une

dimension d'appétence pour l'apprentissage, liée à la motivation et d'autre part la mobilisation de ressources en termes de démarche d'analyse de sa propre expérience.

L'exigence de l'entreprise porte donc sur l'implication dans l'activité, qui peut se traduire par le fait de mener à bien différentes actions décrites ci-dessus. Ces actions seront différentes en fonction du métier mais l'exigence est identique quel que soit le secteur d'activité.

Il est donc possible de traduire en partie ces exigences en compétences professionnelles. L'exigence porte bien sur la réalisation d'une activité professionnelle « avec compétence ».

La motivation est une ressource émotionnelle indispensable pour mener à bien ces actions. Comme nous l'avons montré dans la deuxième partie, cette ressource « motivation » est liée d'une part à la personne (GOLEMAN l'intègre dans les compétences personnelles), d'autre part à des facteurs externes, tels que la qualité des relations dans l'entreprise, la reconnaissance du travail réalisé, ...

Cependant, il demeure certaines dimensions qui représentent des exigences plus transverses que la compétence professionnelle : l'implication dans l'équipe de travail et l'envie d'apprendre.

## 2.2 - L'autonomie

**L'analyse des attentes des entreprises montre que l'autonomie se traduit par un « niveau d'autonomie » dans la réalisation des activités confiées.** Le terme « autonomie » ne traduit donc pas réellement ce concept dans le sens « qui s'administre lui-même, qui se détermine selon des règles librement choisies ».

Le niveau d'autonomie requis se décline par des compétences spécifiques au secteur d'activité et au métier, avec un degré de maîtrise précis. L'exigence porte sur le fait de mettre en œuvre réellement cette compétence à ce niveau de maîtrise pour mener à bien seul telle ou telle activité confiée. Par exemple, pour les métiers de l'artisanat du bâtiment, il est demandé de mener à bien seul la préparation de ses matériels et outillages en fonction du chantier. La compétence requise est : « *identifier et prévoir l'ensemble des matériels, matériaux et outillages nécessaires à la réalisation de son chantier* ». Le critère d'évaluation correspondant au résultat attendu portera sur la présence effective de tous ces éléments au départ vers le chantier.

De la même manière, la notion de « prise d'initiative » se traduit par une compétence spécifique au métier, avec un degré de maîtrise précis. Par exemple, dans le cadre d'un métier d'opérateur en industrie, les compétences relevant de la prise d'initiatives

pourront porter sur le traitement de dysfonctionnements en production, en restant à un premier niveau qui ne relève pas de la maintenance.

Dans un même secteur pour un même métier, la taille de l'entreprise et son activité peuvent influencer sur le niveau d'autonomie exigé et donc la compétence requise et ses critères d'évaluation. Par exemple, pour la préparation des matériels et outillages dans le bâtiment, le niveau de maîtrise requis ne sera pas identique dans les grandes entreprises, du fait de la présence systématique d'un chef de chantier ou chef d'équipe qui supervisera la préparation du matériel, ou dans la charpente ou la couverture, activités dans lesquelles les professionnels travaillent systématiquement en équipe, à la différence de certains métiers de la finition, dans lesquels les professionnels travaillent de manière plus fréquente seuls.

Ainsi, nous pouvons identifier trois curseurs qui permettent de définir des niveaux d'autonomie (en lien avec la prise d'initiatives) :

- Le cadre dans lequel s'exerce l'activité qui est plus ou moins contraint : les métiers industriels s'exercent souvent dans un cadre très contraint de procédures et le niveau d'autonomie est moindre pour un opérateur ou un manager de proximité que dans les métiers du commerce qui offrent plus de latitudes en termes d'initiatives possibles,
- La position hiérarchique (par exemple : sous supervision directe ou en supervisant le travail d'autres personnes, ...),
- Le degré de maîtrise du savoir-faire en lien avec la complexité des situations dans lesquelles il est mis en œuvre, par exemple : le savoir-faire est mis en œuvre dans le cadre de situations connues et récurrentes, ou en utilisant, dans le cadre d'un contexte connu et précis, une procédure, une méthode prédéfinie ; le savoir-faire permet de résoudre, avec un appui, le traitement des cas ou problèmes difficiles ou complexes, en choisissant des solutions adaptées ; le savoir-faire permet de choisir les solutions correspondant à des situations nouvelles non encore toutes rencontrées, ...

**La difficulté porte sur le fait de formuler des compétences en les positionnant au « bon niveau d'autonomie et de prise d'initiative ».**

La formulation des compétences dans le cadre de référentiels de Certificats de Qualification Professionnelle de branche font souvent l'objet de débat sur cette thématique. Par exemple il est précisé « selon les indications du document de réglage, de l'ordre de fabrication, du dossier machine et du manuel de poste ».

Pour la description des métiers et pour les référentiels de diplômes, l'éventail de niveaux d'autonomie est plus large d'une organisation à l'autre, pour un même métier ou un même diplôme. En effet, en fonction de l'organisation de l'entreprise, le pilote de ligne de production pourra avoir un niveau d'autonomie différent. Cependant la grille de lecture « niveau d'autonomie et de prise d'initiative » peut permettre

également de préciser la formulation des compétences et notamment celles portant sur la résolution de problèmes.

Nous pouvons donc conclure que les termes « autonomie » et « prise d'initiatives » ne définissent pas en tant que telles des compétences comportementales qui seraient transverses. Cependant, ces termes indiquent une grille de lecture qui permet d'adapter la formulation des compétences et d'enrichir les référentiels avec des compétences qui déclinent la prise d'initiative ou l'autonomie dans le domaine concerné.

Par ailleurs, ces compétences font sans doute appel à des ressources émotionnelles liées à la confiance en soi et à la maîtrise de soi, ressources qui pourraient par exemple être développées dans des situations formatives qui encouragent l'autonomie et la prise d'initiative.

## 2.3 - Le respect des règles

**Le respect des règles** est une exigence de l'ensemble des entreprises, exigence primordiale dans des secteurs porteurs d'enjeux liés à la qualité et à la sécurité, comme l'industrie et le bâtiment. Cette exigence est commune aux différents métiers.

Elle comporte deux aspects, d'une part le respect des règles de vie en entreprise, d'autre part le respect des règles liées à la qualité, la sécurité, l'hygiène et l'environnement (règles QHSE).

**Le respect des règles de fonctionnement au sein de la structure** (règlement intérieur ou usages en vigueur dans l'entreprise, respect de la position hiérarchique) **et des règles de vie en entreprise** (politesse, respect des autres, ...) est un préalable incontournable et indépendant du métier et du secteur.

Les entreprises insistent plus particulièrement sur la ponctualité et la politesse, le respect des autres car elles sont confrontées au non respect de ces règles. Les employeurs soulignent qu'il s'agit également pour des jeunes d'apprendre comment se comporter sur un lieu de travail.

Le respect des règles de vie en société et au sein de l'entreprise est effectivement un élément clé pour la société dans son ensemble, indépendant des métiers.

Il s'agit d'une exigence transverse en termes de comportement et non d'une compétence professionnelle en tant que « savoir agir en situation professionnelle ».

**Dans les secteurs de l'industrie et du bâtiment, la qualité et la sécurité, ainsi que l'environnement représentent le fil conducteur pour l'ensemble des compétences du métier.** L'ensemble des compétences professionnelles contribue à ces enjeux.

Ainsi, le respect des règles qualité, hygiène, sécurité, environnement se traduit par différentes compétences professionnelles telles que « *enregistrer l'ensemble des données de production en respectant les règles de traçabilité* » ou « *mettre en œuvre les mesures de prévention des risques sécurité dans toute situation professionnelle* ».

Ces compétences mobilisent des ressources en termes de :

- Connaissance de ces règles et compréhension des conséquences de leur non-respect et des enjeux associés,
- Démarche d'analyse des situations et d'identification des risques liés à une situation donnée,
- Savoir-faire pratiques, tels que « réaliser des contrôles visuels sur un produit ».

L'exigence portant sur l'application des règles relève bien de la compétence professionnelle puisqu'il s'agit d'agir dans différentes situations en appliquant les règles. La difficulté réside dans le fait qu'on peut, en fonction de la situation, la considérer :

- soit comme un critère d'évaluation de la compétence dans une situation donnée : on réalise telle activité correctement si on l'a réalisée en appliquant les règles ; il s'agit par exemple de la compétence de conduite d'une installation et le critère est « *Les modes opératoires sont respectés* »,
- soit comme une compétence en tant que telle, mise en œuvre dans différentes situations professionnelles, par exemple « *mettre en œuvre les mesures de prévention des risques sécurité dans toute situation professionnelle* ».

L'exigence porte sur l'application de ces règles de manière stricte (sans écart, avec rigueur) et avec constance, régularité, dans le temps, ce qui requiert également, outre les ressources citées ci-dessus, des ressources de nature différente, telles que la maîtrise de soi, l'attention (la vigilance).

## **2.4 - Le travail en équipe**

**Le comportement en équipe de travail est une exigence clé pour l'ensemble des secteurs et des métiers étudiés.** Cependant, dans certaines entreprises, en fonction de la nature de l'activité, le métier s'exerce de manière plus solitaire ou individuelle et ces exigences seront moins prégnantes.

Le travail en équipe recouvre deux grandes compétences.

La première porte sur **la communication au sein de l'équipe et la transmission des informations appropriées.** Par exemple, pour les métiers de vente, il s'agit de transmettre toutes les informations sur les produits, les clients, les situations rencontrées. Pour les métiers industriels, les entreprises insistent particulièrement

sur la qualité de l'information transmise, en termes de précision, de vocabulaire, sur la vérification de la compréhension.

Cette compétence requiert des savoir-faire pratiques portant sur la communication elle-même (questionner, reformuler, écouter, ...), des connaissances en termes de vocabulaire (connaissances liées au métier) ainsi que des ressources émotionnelles sociales, en termes d'ouverture aux autres, de compréhension de leur point de vue.

Cette compétence requiert également **la maîtrise des savoirs de base, dans le domaine de l'écrit (lecture, écriture) et de l'oral (compréhension, expression) en français**. Cet élément n'est pas négligeable. Plusieurs entreprises de différents secteurs ont exprimé des difficultés liées à des lacunes dans le domaine de l'expression ou de la lecture/écriture en français. Les artisans du bâtiment ont notamment fréquemment cité cette problématique pour les jeunes issus de CAP.

La deuxième compétence requise pour le travail en équipe porte sur **la prise en compte des autres membres de l'équipe (leur activité, leur charge de travail, ...), des objectifs communs et de l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs**.

Dans le commerce, cela se traduit par exemple par le fait de participer aux tâches communes du rayon ou du service. Dans l'industrie, en travail posté, il s'agit par exemple de réaliser tout ce qui va permettre à l'équipe suivante de bien démarrer. Les entreprises parlent de relation client- fournisseur, que le client soit interne ou externe.

Cette compétence requiert des savoir-faire pratiques portant sur l'organisation de son activité en prenant en compte l'activité des collègues, des savoir-faire cognitifs sur la priorisation de ses activités et les mêmes ressources émotionnelles sociales, en termes d'ouverture aux autres, de compréhension de leur point de vue.

## **2.5 - La relation client pour les métiers en contact direct avec le client**

**La qualité de cette relation est une exigence clé pour les métiers du commerce, de la vente et de la relation client, avec deux dimensions : le service client et la relation interpersonnelle établie entre le vendeur et le client.**

Le **service client** consiste à prendre en compte le client dans l'ensemble de ses activités : organiser son activité pour se rendre disponible pour le client, prioriser ses activités pour prendre en compte le client, ... Il s'agit donc d'une compétence professionnelle qui requière des ressources émotionnelles telles que « comprendre le point de vue des autres et s'intéresser à leurs préoccupations ».

La **relation interpersonnelle avec le client** se traduit à travers des savoir-faire tels que « créer un climat de confiance » ou « accueillir le client en établissant une relation positive » et nécessite les ressources nécessaires pour établir une « écoute émotionnelle » et une maîtrise de soi.

Il s'agit bien de ressources mobilisées lors d'un entretien de vente ou d'un accueil client mais les entreprises les identifient en tant que telles, indépendamment de savoir-faire techniques mobilisés également dans l'entretien de vente. En effet, dans l'évaluation des entretiens de vente, les entreprises distinguent bien ce qui relève de la maîtrise des savoir-faire techniques de vente et de la mise en œuvre de cette « intelligence émotionnelle » dans la relation avec le client.

La qualité de la relation client peut donc se traduire en compétences professionnelles et en critères d'évaluation de ces compétences mais il semble indispensable de prendre en compte dans la formulation de ces compétences et de ces critères la qualité de la relation interpersonnelle qui mobilise plus particulièrement des ressources émotionnelles.

## **2.6 – Les compétences managériales pour les métiers d'encadrement de proximité**

Les compétences requises pour les managers de proximité sont identiques quel que soit le secteur d'activité. Il s'agit tout d'abord d'organiser l'activité professionnelle sur son secteur, ce qui requiert d'analyser les situations en prenant en compte un certain nombre de contraintes et d'exigences et de prendre des décisions adaptées en fonction de cette analyse. Cette compétence professionnelle mobilise donc des ressources « cognitives » en termes de démarche d'analyse et de raisonnement, ainsi que de synthèse et de prise de décision.

Les compétences professionnelles portent ensuite sur l'animation de l'équipe, par exemple :

- *Créer au sein de l'équipe un climat favorable à l'investissement de chacun,*
- *Animer des réunions d'équipe et transmettre les informations nécessaires à l'activité,*
- *Mener des entretiens individuels d'évaluation, fixer des objectifs,*
- *Accompagner le développement des compétences des membres de l'équipe à travers la formation et le tutorat,*
- *Détecter et gérer les difficultés et les conflits au sein de l'équipe.*

Ces compétences mobilisent des ressources en termes de :

- Connaissances des outils du management,
- Savoir-faire pratiques, par exemple d'animation de réunion ou de conduite d'entretien,
- Ressources émotionnelles portant notamment sur la relation interpersonnelle avec les membres de son équipe (qualité d'écoute) et sur la maîtrise de soi (pour gérer les conflits par exemple).

Ces dernières entrent bien dans le champ des « aptitudes sociales » décrites par GOLEMAN.

Les compétences requises portent également sur la mise en œuvre d'actions d'amélioration, notamment dans l'industrie. Cette compétence professionnelle mobilise des ressources en termes de démarche d'analyse et de raisonnement, ainsi que des savoir-faire de conduite de projets.

## **2.7 - Les démarches d'analyse et de raisonnement**

Les entreprises industrielles ont plus particulièrement souligné les exigences liées à l'analyse des situations et au fait d'adopter une réaction adaptée en fonction de cette analyse. Il s'agit ici d'une ressource en termes de démarche d'analyse et de raisonnement, ressource mise en œuvre dans des situations et des compétences différentes, par exemple pour intervenir à bon escient dans des situations difficiles et des situations d'urgence, dans des activités professionnelles comportant des risques importants. Il s'agit également de la capacité à adapter son activité et sa méthode de travail ou ses priorités en cas de changement.

Cette exigence met l'accent sur des ressources cognitives mobilisées dans des compétences professionnelles portant sur la mise en œuvre d'actions adaptées dans des situations complexes, difficiles ou en changement.

Les entreprises soulignent également la nécessité d'analyser ses erreurs, d'accepter la critique pour acquérir des compétences à partir de l'expérience et progresser. Cette exigence est transverse aux différents métiers, elle est en lien avec la capacité d'apprendre, évoquée plus haut. Il ne s'agit pas d'une compétence professionnelle en tant que telle mais d'un élément clé pour apprendre un métier.

## **2.8 - Les savoirs de base**

Les entreprises ont formulé des attentes sur la maîtrise du français, oral et écrit, notamment dans l'industrie et l'artisanat du bâtiment. En effet, ces savoirs de base sont essentiels pour la communication et donc le travail en équipe, pour l'appropriation des consignes, et donc le respect des règles qualité et sécurité. Il s'agit de compétences génériques, pré-requis à l'acquisition de compétences professionnelles.

# **3. Une évolution du modèle de la compétence professionnelle intégrant l'ensemble des ressources requises ?**

L'analyse des exigences des entreprises montre que l'on se situe bien sur le plan de la compétence professionnelle, telle que nous l'avons définie dans la deuxième partie : savoir agir en situation pour atteindre un résultat attendu.

En effet, les principales exigences se traduisent par des compétences telles que :

- *Traiter toutes les objections du client dans un entretien de vente avec ténacité,*
- *Mettre en œuvre toutes les actions nécessaires pour analyser et traiter le problème en cas de panne sur l'équipement,*
- *Identifier et prévoir l'ensemble des matériels, matériaux et outillages nécessaires à la réalisation de son chantier,*
- *Communiquer au sein de l'équipe et transmettre les informations appropriées avec le vocabulaire adéquat,*
- *Prendre en compte dans son organisation l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs,*
- *Organiser son activité pour permettre à l'équipe suivante de bénéficier de tous les éléments nécessaires au bon démarrage du poste,*
- *Organiser son activité pour se rendre disponible pour le client, prioriser ses activités pour prendre en compte le client,*
- *Créer un climat de confiance avec le client,*
- *Appliquer les règles QHSE de manière stricte (sans écart, avec rigueur) et avec constance, régularité.*

La nature des exigences des entreprises interroge cependant la conception de la compétence et en conséquence, sa description et sa formulation.

En effet, l'étude montre, à travers l'analyse d'un grand nombre de compétences professionnelles, que celles-ci requièrent non seulement des connaissances, des savoir-faire pratiques, une démarche de raisonnement et d'analyse, des savoirs de base, mais également des ressources d'une autre nature comportant une dimension personnelle, émotionnelle, affective.

Le concept de ressources émotionnelles ou personnelles, recouvrant d'une part les ressources liées à la conscience de soi et à la maîtrise de soi et d'autre part les ressources liées à l'établissement des relations interpersonnelles, permet effectivement d'appréhender ce qui est mobilisé dans le « savoir agir en situation pour atteindre un résultat attendu ».

Les éléments analysés et décrits ci-dessus plaident non pas pour le concept de « compétences comportementales », objet de description du métier ou du contenu du diplôme en tant que telles, mais pour une conception de la compétence plus riche que le simple savoir-faire technique ou le simple comportement.

Pour chacune de ces exigences, il s'agit tout d'abord d'obtenir un résultat : un client satisfait, un faible taux de rebut des produits fabriqués, l'absence de défaut sur le carrelage posé, un travail en équipe efficace, un démarrage de chantier avec tous les outils à disposition, une diminution des accidents de travail, ...

Ce résultat est bien de nature professionnelle et constitutif du métier, auquel il donne sens.

**Pour obtenir ce résultat, l'analyse montre que toutes les ressources décrites ci-dessus sont nécessaires et entrent pleinement dans la compétence professionnelle.** Par exemple, il ne s'agit pas d'avoir une personnalité extravertie en général, il s'agit bien de mobiliser dans la situation professionnelle d'entretien de vente à la fois les compétences techniques de questionnement, reformulation, ..., et les ressources émotionnelles permettant de comprendre réellement les préoccupations du client.

Le savoir agir « conduire un entretien de vente » permettant d'obtenir le résultat voulu (la vente réalisée, le client satisfait) comporte effectivement ces différentes dimensions. Une personne qui maîtrise la technique d'entretien mais qui ne mobilise pas les ressources émotionnelles pour comprendre les préoccupations du client ne maîtrise pas la compétence professionnelle, et inversement, il ne suffit pas d'être ouvert aux autres pour réussir la vente.

Le fait de lister d'un côté des savoir-faire techniques et de l'autre des comportements ou attitudes ne permet donc pas d'appréhender la compétence. Il s'agit de décrire la compétence en prenant en compte toutes ses dimensions, par exemple : « *communiquer avec les membres de l'équipe en prenant en compte leurs demandes, les informations qu'ils apportent et de manière ouverte et efficace* ».

Nous proposons donc de parler de **compétence professionnelle mobilisant un ensemble de ressources**. On pourrait dire également utiliser le terme de **compétence professionnelle intégrant une dimension comportementale**.

Dans l'exemple apporté, la dimension comportementale est précisée par « de manière ouverte et efficace ». Cette dimension requiert une ressource d'ouverture aux autres.

La caractéristique de la compétence dans cette acception est d'être mise en œuvre et observable en situation, donc étroitement liée aux situations professionnelles. C'est actuellement un élément de consensus, comme nous l'avons montré dans la deuxième partie.

La maîtrise d'un simple savoir-faire pratique, comme la technique d'entretien, peut être mise en œuvre et observable au cours d'un exercice didactique.

Pour identifier les compétences professionnelles dans cette acception, la méthode doit reposer sur une analyse de l'activité professionnelle, analyse qui doit permettre de mettre à jour l'ensemble des ressources requises et mobilisées.

La grille de lecture doit donc porter sur les différents types de ressources mobilisées pour atteindre le résultat attendu et surmonter les incidents et difficultés : savoir-faire pratiques, techniques, procéduraux, méthodologiques, relationnels ; connaissances ; ressources en termes de démarches d'analyse et de raisonnement ; ressources émotionnelles, ...

**Par ailleurs, se pose la question de la transférabilité de la compétence et des différentes ressources.**

**D'un métier à l'autre, il faut distinguer des compétences professionnelles qui sont de fait différentes bien qu'on puisse les formuler de manière identique et des compétences professionnelles qui pourraient être communes.** Par exemple, la compétence *Appliquer les règles QHSE de manière stricte (sans écart, avec rigueur) et avec constance, régularité* peut se formuler de manière identique pour des métiers de production en industrie et des métiers du bâtiment. Est-elle transférable d'un métier à l'autre ?

La connaissance de ces règles et la compréhension des conséquences du non-respect des règles et des enjeux associés seront spécifiques. En effet, les règles et les risques sécurité dans la chimie sont différents de ceux concernant le métier de couvreur. De même, les règles qualité sont liées à un contexte professionnel donné, les industries de process par exemple.

A contrario, les ressources en termes de maîtrise de soi, d'attention (de vigilance) pourront être transférables d'un métier à l'autre, comme le montrent les techniques de recrutement utilisant d'autres situations que celles du métier, ou encore la méthode dite des « habiletés ».

Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, les ressources émotionnelles ne sont pas suffisantes pour mettre en œuvre l'ensemble de la compétence.

**Il semble donc que la personne possède un ensemble de ressources, qu'il s'agisse de ressources émotionnelles, de savoir-faire cognitifs ou de savoirs de base, qui pourraient être transférables d'un métier à l'autre, mais cela ne signifie pas que la compétence professionnelle elle-même soit transférable dans son ensemble.**

**Cependant, certaines compétences peuvent cependant être communes entre différents métiers.** Par exemple, la compétence « *communiquer avec les membres de l'équipe en prenant en compte leurs demandes, les informations qu'ils apportent et de manière ouverte et efficace* » pourrait être commune à différents métiers intervenant dans un contexte de travail en équipe.

De même, les compétences d'animation d'équipe semblent également communes et transférables, à niveau de management identique, comme le montrent des recrutements de managers de terrain provenant d'autres secteurs.

Il faut cependant nuancer cette question de la transférabilité par le fait que la mise en œuvre de certaines de ces exigences par les salariés est conditionnée à la culture et à l'organisation de l'entreprise. Bon nombre d'entreprises l'ont affirmé : le respect des règles qualité et sécurité ou la prise en compte du travail en équipe nécessite un contexte adéquat au sein de l'entreprise, en termes de pratiques, de culture, de politique managériale, d'organisation, ...

**Enfin, il faut souligner que, parmi l'ensemble des exigences que nous avons mises à jour, quatre éléments se situent hors de la compétence professionnelle proprement dite, dans le sens où ils sont transverses à tout métier et à toute activité professionnelle :**

- **Le respect des règles de vie en entreprise** (ponctualité, politesse, respect des autres, ...),
- **L'implication dans l'équipe de travail** : apporter sa contribution aux objectifs communs, offrir son soutien aux collègues et travailler en collaboration avec eux,
- **L'envie et la capacité d'apprendre** et de progresser en questionnant, en analysant son expérience, en tirant parti de ses erreurs, des remarques faites par des tiers, ...
- Les **savoirs de base** dans les domaines du français notamment.

Il faut noter que ces éléments « transverses » font partie du « socle Education Nationale » et du cadre de référence européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Ce socle ne porte pas sur les compétences professionnelles mais son acquisition demeure incontournable, il s'agit de pré-requis.

Cependant, ces éléments peuvent également s'observer en situation professionnelle.

## **4. Les conditions d'évaluation de ces exigences**

**L'étude a montré que les exigences décrites sont de fait évaluées par les entreprises, de manière formelle ou informelle.** Cette évaluation est déterminante en situation de recrutement. Elle a toute sa place en situation d'évaluation des salariés.

On rencontre une grande diversité dans les modalités d'évaluations selon qu'il s'agisse d'un entretien de recrutement ou de l'évaluation d'un salarié, selon les secteurs et selon les entreprises.

Un certain nombre d'entreprises rencontrées au cours de l'enquête ont mis en place récemment des modalités particulières permettant d'appréhender ces exigences à dimension comportementale.

Certaines entreprises évaluent sans formaliser car elles ont des craintes par rapport à la possibilité de justifier cette évaluation vis-à-vis des instances représentatives du personnel. D'autres ont construit l'outil d'évaluation avec ces instances et ont choisi avec les représentants du personnel les termes pouvant y figurer ou non.

Pour les jeunes en alternance, de nombreuses grilles d'évaluation ont été mises en place, que ce soit par des équipes pédagogiques ou par des entreprises, avec différents items reprenant le respect des règles, le respect des autres, l'esprit d'équipe, ...

Ces grilles utilisent souvent des termes tels que : efficacité, rigueur, ouverture d'esprit, leadership, ..., sans toujours définir leur contenu. Cependant, les entreprises insistent sur le fait que l'évaluation des salariés doit s'appuyer sur des faits concrets en situation professionnelle. Ce sont le plus souvent les recrutements qui donnent lieu à des évaluations proches de « tests de personnalité », notamment dans les métiers du commerce, par exemple en introduisant dans les échanges un sujet complètement décalé pour tester la capacité de réaction des candidats.

**Or, les différents auteurs soulignent que les pratiques d'évaluation portant uniquement sur des « traits de personnalité » ou des ressources émotionnelles ont leurs limites.**

Grégoire EVEQUOZ<sup>76</sup> montre que les pratiques d'évaluation des « savoir-être » développées dans le cadre des actions de recrutement ne sont pas suffisantes pour prédire la réussite professionnelle de la personne dans son futur emploi, même si elles permettent de définir les principaux aspects de la personnalité d'un candidat.

Sandra BELLIER<sup>77</sup> effectue une analyse similaire en examinant plusieurs outils utilisés dans la mise en œuvre de la gestion des hommes au sein d'entreprises. En analysant le contenu d'un « inventaire de personnalité » réalisé à l'occasion d'une sélection interne visant une promotion d'agent de maîtrise vers un poste de cadre, elle questionne le sens des résultats de l'entretien ainsi que la relation de cause à effet entre traits de personnalités et comportements en situation professionnelle : « Pourquoi le potentiel d'évolution est-il identique aux capacités et degré de raisonnement logique ?

---

<sup>76</sup> EVEQUOZ G. *Les compétences clés : pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris, Editions Liaisons, 2004

<sup>77</sup> BELLIER S. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert, 1998

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Qu'est-ce que l'autorité naturelle ? Pourquoi la combativité est-elle une qualité sociale ? Qu'est-ce que le sens des responsabilités/des initiatives ? Comment mesure-t-on la capacité à manager ? »

**En analysant le contenu des exigences des entreprises, nous avons montré qu'il s'agissait bien de compétences professionnelles mobilisant un ensemble de ressources, dont des ressources émotionnelles.**

Les conditions d'évaluation de ces exigences sont donc celles de l'évaluation de la compétence professionnelle : identification claire de ce qui doit être évalué, évaluation s'appuyant sur des critères en lien avec les résultats attendus de l'activité professionnelle. Comme nous l'avons montré, les exigences identifiées se traduisent soit par des compétences en tant que telles, par exemple « *communiquer avec les membres de l'équipe en prenant en compte leurs demandes, les informations qu'ils apportent et de manière ouverte et efficace* », soit par des critères d'évaluation qui peuvent porter par exemple sur la manière d'agir, celle-ci traduisant la mobilisation de ressources émotionnelles, par exemple : « *qualité de l'écoute* ».

**La première condition pour évaluer ces exigences est l'identification claire des compétences requises et des résultats attendus liés à l'activité professionnelle en intégrant la dimension du comportement.**

Cette condition oblige souvent à préciser les termes très génériques qui sont utilisés. Par exemple, un responsable ressources humaines a décliné le terme « loyauté » dans les métiers de vente par le fait de résister à la pression d'un fournisseur tentant d'accorder un avantage indu pour favoriser le « placement » de ses produits.

L'exigence portant sur le respect des règles qualité peut être formulée, par exemple, à travers la compétence professionnelle « *Contrôler l'état des produits dans le rayon en référence aux consignes et réglementations en vigueur (hygiène, sécurité alimentaire, rotation des stocks, ...)* ».

**Dans le même sens, l'évaluation nécessite une référence à des situations professionnelles précises.**

En effet, la compétence est observable dans la ou les situations où elle est mise en œuvre.

Du point de vue du référentiel d'une certification ou d'une formation, la compétence peut être considérée comme acquise dans la mesure où la personne a la capacité de la mettre en œuvre dans des situations différentes, de s'adapter à de nouvelles situations, voire de conceptualiser suffisamment son « savoir-agir » pour résoudre des problèmes complexes. Il est cependant entendu que ces différentes situations relèvent d'un même métier, bien que celui-ci puisse se décliner de multiples manières dans différentes entreprises voire dans différents secteurs.

Du point de vue de la personne dans un poste donné au sein d'une entreprise, la compétence sera considérée comme acquise si elle est mise en œuvre dans un

certain nombre de situations liées à ce contexte de travail. On peut supposer que cette compétence est transférable dans des contextes proches.

Dans le cadre de l'évaluation des salariés, certaines entreprises insistent sur le fait que l'évaluation des exigences à dimension comportementale doit s'appuyer sur des situations professionnelles rencontrées, des faits réels, quantifiés ou qualifiés. Un responsable hiérarchique, pour évaluer un membre de son équipe, devra évoquer différentes situations rencontrées et analyser avec le salarié son comportement, ses réactions dans ces situations. Il ne s'agit pas de porter un jugement général.

Ces situations peuvent être les situations rencontrées par la personne en entreprise ou elles peuvent être définies dans un référentiel, dans le cas d'un diplôme professionnel.

En effet, il ne s'agit pas d'évaluer la ressource en tant que telle, par exemple la capacité d'une personne à entrer en relation avec les autres, mais d'évaluer la réponse aux exigences dans un contexte professionnel donné, par rapport à un objectif professionnel, par exemple l'efficacité de l'accueil qui prend en compte la manière d'entrer en relation avec autrui, dans une situation professionnelle d'accueil du client.

La situation professionnelle, par exemple l'accueil du client, doit donc être formalisée et prise en compte dans les référentiels d'évaluation.

**La deuxième condition porte sur le fait que les critères et indicateurs d'évaluation prennent effectivement en compte toutes les exigences liées au résultat attendu dans l'activité professionnelle.**

Par exemple, l'exigence portant sur l'application des règles de sécurité peut se traduire par la manière d'agir dans différentes situations : « *démarrer l'équipement en appliquant les règles de sécurité* » et par des critères d'évaluation prenant en compte l'application de ces règles de manière stricte (sans écart, avec rigueur) et avec constance, régularité, dans le temps, ce qui requiert également, outre les ressources citées ci-dessus, des ressources de nature différente, telles que la maîtrise de soi, l'attention (la vigilance). Dans cet exemple, deux critères d'évaluation – *les règles sont appliquées sans écart* et *les règles sont appliquées avec régularité* – permettent effectivement de prendre en compte toutes les composantes de la compétence.

Comme nous l'avons développé dans la deuxième partie, les critères d'évaluation de la compétence peuvent porter sur des éléments de différente nature, ce qui permet d'aborder l'ensemble du contenu de la compétence.

Par exemple, la compétence « *démarrer l'équipement en appliquant les règles de sécurité* » peut être évaluée à travers :

- Des critères portant sur un résultat obtenu, par exemple : *les non conformités de l'équipement au regard de la sécurité ont été identifiées ;*
- Des critères portant sur une manière de réaliser l'action, par exemple : *les contrôles sécurité sont réalisés conformément aux procédures, sans écart et avec régularité lors de toute opération de démarrage ;*

- Des critères portant sur une explication apportée, par exemple sur *le repérage des différents risques et leurs conséquences*, ce critère permettant notamment d'identifier les ressources mobilisées en termes de démarches d'analyse des situations.

**Dans le cadre des diplômes professionnels, il nous semble cohérent de faire porter l'évaluation sur la mise en œuvre de compétences professionnelles, avec toutes les dimensions qui permettent d'obtenir le résultat attendu, dont la dimension comportementale.**

Pour réunir les différentes conditions nécessaires à cette évaluation, il s'agit de définir les compétences professionnelles à évaluer à partir de l'analyse des activités et des situations professionnelles ainsi que des résultats attendus.

## **5. Les conditions d'acquisition des ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences**

### **5.1. L'acquisition des compétences professionnelles**

La première question qui se pose, en cohérence avec l'analyse développée précédemment, est celle de l'acquisition de compétences professionnelles : comment permettre cette acquisition ?

**Plusieurs auteurs soulignent la place essentielle des situations de travail**, en tant que « finalité et origine de la formation professionnelle »<sup>78</sup>. En effet, nous avons montré que l'entrée dans le concept de compétences par l'action en situation en vue de produire un résultat donné et la notion de combinaison des ressources dans l'action, place la compétence en lien avec une situation ou un ensemble de situations professionnelles : « (...) on est « compétent dans et pour » un ensemble de situations professionnelles »<sup>79</sup>.

Le futur professionnel doit, à la fin de sa formation, être capable d'agir dans ces situations. Aussi, il apparaît que la démarche de formation à travers l'analyse de situations et la mise en situation permet d'apprendre à mobiliser les différentes ressources acquises, voire à en construire de nouvelles.

---

<sup>78</sup> MAYEN P, METRAL J-F., TOURMEN C. *Les situations de travail, références pour les référentiels Recherche et formation* (en ligne), 2010

<sup>79</sup> AFRIAT C., GAY C., LOISIL F. *Mobilités Professionnelles et compétences Transversales*. CAS, 2006

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

« L'approche par compétences amène (...) à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour des savoirs importants. (...). L'idéal serait d'accorder plus de temps à un petit nombre de situations complexes, plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour tourner la dernière page du manuel, le dernier jour de l'année scolaire ... »<sup>80</sup>.

**L'apprentissage basé sur les situations professionnelles** permet à la personne formée de se placer dans une démarche active : confrontée à des situations, elle doit les analyser, rechercher des informations, expérimenter des actions, évaluer le résultat de ses actions et les modifier, ... Cela peut s'effectuer au cours de stages, à partir de l'analyse des situations vécues en stage mais également dans des mises en situations en établissement de formation.

Or, la confrontation avec l'expérience permet effectivement l'acquisition des compétences lorsque les étapes suivantes sont mises en œuvre :

- Compréhension et analyse des situations rencontrées,
- Analyse des résultats de son action,
- Analyse de ses erreurs,
- Conceptualisation,
- Adaptation à de nouvelles situations.<sup>81</sup>

Cela nécessite d'avoir une démarche réflexive sur les situations rencontrées et de construire un lien entre l'expérience en stage et le travail sur les compétences en établissement.

Cela modifie la posture de l'enseignant professionnel : il ne s'agit pas uniquement de placer les jeunes dans des situations didactiques, mais de les accompagner dans l'analyse de véritables situations professionnelles et notamment les situations confiées par le tuteur en entreprise.

Cela implique également la mise en place d'une ingénierie des situations professionnelles, notamment dans les référentiels.

**C'est ce que montrent différentes actions mises en place dans les établissements scolaires afin de mieux travailler sur les compétences professionnelles.**

---

<sup>80</sup> PERRENOUD Ph. *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation (Montréal). 1998, XXIV(3) : 487-514.

<sup>81</sup> COUDRAY M-A., GAY C. *Le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*. Masson, 2009

Dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, une expérimentation a été mise en place sur l'Académie d'Aix-Marseille, afin de faire acquérir aux jeunes les exigences clés de la profession, relatives notamment à la relation client, au travail en équipe en cuisine, au respect des règles d'hygiène, au respect par rapport à la position hiérarchique.

L'acquisition de ces éléments repose sur une approche pédagogique par compétences professionnelles, chacune des périodes de formation étant consacrée à l'acquisition de compétences déterminées, avec un travail en équipe de l'ensemble des enseignants. Cette approche s'appuie sur des ateliers expérimentaux qui permettent de travailler la compétence à partir de situations professionnelles et sur des études de cas globales qui associent les différents enseignants.

Par exemple, pour le Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration, la relation client est développée à partir de situations professionnelles dans l'objectif de permettre aux élèves d'avoir une attitude réflexive. Ces situations sont diversifiées afin de prendre en compte les différents concepts de restauration. Une grille d'auto-évaluation permet aux élèves et aux enseignants de travailler les compétences requises. Les travaux prennent également en compte les ressources corporelles par un travail sur les gestes et les postures professionnelles à partir d'un atelier théâtre. L'acquisition des comportements requis repose également sur la construction d'un partenariat avec les entreprises sur la base d'un livret de compétences partagé entre entreprise et établissement de formation. L'entreprise cible l'acquisition de certaines compétences avec une dimension comportementale dans une période de stage donnée.

Ces travaux s'appuient notamment sur une compétence du référentiel de certification de ce Bac Pro : « adopter et faire adopter une attitude et un comportement professionnels ». Ils se situent également dans une continuité par rapport à l'acquisition du socle commun du collège, notamment l'autonomie /initiative et les compétences sociales et civiques.

Il faut souligner que le fait d'avoir acquis ces compétences à dimension comportementale permet aux élèves de s'insérer dans différents secteurs professionnels.

Dans le secteur des industries de process, des approches pédagogiques à partir de situations professionnelles ont également été développées par des établissements. Les situations professionnelles intègrent les comportements attendus et permettent aux jeunes de s'identifier à une « figure professionnelle » qui apporte du sens.

Dans le secteur de la logistique, pour le Bac Pro Logistique et le BTS Transports et prestations logistiques, la nouvelle approche pédagogique développée s'appuie également sur un travail par groupe de compétences, avec des outils d'évaluation et une interaction entre établissement et entreprise.

## **5.2. L'acquisition des ressources « émotionnelles » nécessaires à la mise en œuvre de la compétence**

Les représentations sur la possibilité d'acquérir ou de développer ces ressources sont très diverses.

Les interlocuteurs évoquent souvent la part intrinsèque des ressources émotionnelles en lien avec la personnalité.

Cependant, les professionnels eux-mêmes expliquent comment ils ont acquis, développé et transféré des compétences en lien avec la relation commerciale ou le management à partir de l'expérience et avec l'appui de formations.

**Même si la plupart des entreprises disent ne pas savoir former aux exigences comportementales, un certain nombre d'entre elles ont mis en place des expériences permettant de développer les comportements attendus auprès des salariés.**

Par exemple, comme nous le développons dans la troisième partie, certaines entreprises ont travaillé sur le fait que les opérateurs puissent exprimer leurs erreurs (notamment d'un point de vue qualité / sécurité) sans être pénalisés afin que l'erreur soit rapidement traitée et qu'il y ait un échange sur son impact. D'autres mettent en place des formations visant spécifiquement à développer ces ressources « émotionnelles » en plaçant une personne dans une situation donnée pour lui faire prendre conscience d'un certain nombre de comportements et la conduire à les infléchir dans le cadre d'un processus qui dépasse largement le seul cadre de la formation.

Les démarches formatives ayant pour objet de faire évoluer les comportements prennent appui sur une première phase de constat, de prise de conscience des comportements à améliorer, une seconde phase de mise en œuvre, d'expérience, de pratique, qui demande de la part de l'encadrement des retours réguliers pour produire des effets, une troisième phase d'évaluation, de bilan, pour identifier les comportements ayant évolué.

**De même, des entreprises et des établissements de formation ont développé des parcours permettant aux jeunes d'acquérir ces compétences et de développer les comportements attendus dans le métier.**

Par exemple, une entreprise dans le secteur commercial a mis en place un programme pour former des jeunes, les deux premiers mois étant consacrés à la question du comportement au travail. Ce parcours s'appuie sur une explicitation très précise des attentes de l'entreprise, des formations associées, des mises en situation de travail visant essentiellement à travailler la question du comportement et des évaluations centrées sur la ponctualité et l'assiduité, le dynamisme, l'intégration dans l'équipe, la curiosité, la relation client et le respect de la hiérarchie.

**Par ailleurs, il est intéressant de porter un regard sur les travaux de Daniel GOLEMAN<sup>82</sup> déjà cités sur le développement de l'intelligence émotionnelle.**

Selon lui, il ne suffit pas d'identifier les compétences émotionnelles pour les acquérir. La compréhension intellectuelle ne suffit pas, en effet, à déclencher un changement de comportement parce qu'elle ne traduit pas une capacité ou une motivation et ne fournit pas la méthode pour y parvenir. Autrement dit, acquérir une compétence émotionnelle ne peut pas passer par un apprentissage traditionnel au cours duquel un formateur transmet des connaissances, savoir-faire à des « apprenants ».

La connaissance abstraite étant insuffisante pour aider les personnes à maîtriser une compétence émotionnelle, il va être nécessaire de passer par une phase leur permettant de changer leur vision de l'apprentissage. Il s'agit en effet de modifier les façons de penser, de sentir et d'agir enracinées en nous, de modifier la manière dont nous agissons et réagissons de manière automatique dans les moments critiques.

Au sens que leur donne Daniel GOLEMAN, les compétences émotionnelles constituent un faisceau d'habitudes coordonnées qui rassemble ce que nous pensons, sentons et faisons pour qu'un travail soit réalisé. Quand une telle habitude est déficiente, il convient de la remplacer par une meilleure habitude et d'inhiber l'ancienne afin que le circuit neural de l'ancienne habitude finisse par s'atrophier et que celui de la bonne habitude se renforce. Ainsi, la meilleure habitude pourra remplacer l'ancienne comme réponse automatique dans les situations clés.

L'apprentissage de comportements nouveaux suppose donc un long entraînement et s'effectue dans la vie quotidienne, seul terrain d'apprentissage possible.

Ces travaux, s'ils dépassent largement le cadre de la formation professionnelle, montrent néanmoins que la démarche de mise en situation et d'analyse de sa propre action dans ces situations est seule à permettre un développement des ressources émotionnelles. Il s'agit en effet de travailler sur la manière dont on agit et réagit.

**L'ensemble de ces expériences montre que les compétences avec une dimension comportementale peuvent être développées et acquises ainsi que les ressources émotionnelles associées, à partir des mises en situation professionnelle.**

### **5.3. Les conditions d'acquisition des compétences professionnelles à dimension comportementale**

A partir de cette analyse, nous pouvons préciser les conditions qu'il faut réunir pour acquérir ces compétences et les ressources associées :

---

<sup>82</sup> GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris, Editions Robert Laffont, 1999

Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Revue CPC-Etudes n°2012-2

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

- **L'identification claire des exigences liées à l'activité professionnelle en matière de comportement**

Il s'agit effectivement de décrire et formaliser les compétences requises et les résultats attendus liés à l'activité professionnelle en intégrant la dimension du comportement.

Dans ce sens, le référentiel de certification qui intègre ces éléments devient un outil pour l'acquisition des compétences à dimension comportementale.

Il est essentiel que cette identification des exigences soit portée de manière conjointe par l'entreprise et par les acteurs de la formation. Le fait que les exigences soient formalisées dans un référentiel et dans une grille d'évaluation et soient expliquées à la personne en formation est la première condition pour acquérir ces compétences.

Cela permet en effet à la personne de comprendre le métier et ce qui est attendu d'elle.

- **L'approche compétences et le lien étroit avec les situations professionnelles**

Pour répondre aux attendus du métier en intégrant la dimension comportementale, il est nécessaire que la formation porte effectivement sur l'acquisition de compétences professionnelles.

En effet, comme nous l'avons vu, les ressources émotionnelles requises n'ont de sens que parce qu'elles sont mobilisées dans un contexte professionnel donné pour avoir un résultat donné.

Le fait que les élèves, les personnes en formation, puissent répondre aux exigences liées à l'activité professionnelle en matière de comportement implique de travailler avec l'ensemble de l'équipe pédagogique sur les compétences professionnelles et donc sur les situations professionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées.

C'est en cohérence avec la définition de la compétence en tant que « savoir agir en situation mobilisant un ensemble de ressources ».

Cette approche permet d'aborder les connaissances non pas de manière additive et linéaire mais à travers leur mobilisation et leurs interrelations au regard de situations qui leur donnent du sens.

Les situations professionnelles utilisées et travaillées doivent être diversifiées et représenter différents contextes d'activité. Cependant, nous avons analysé le fait que les ressources clés (démarches d'analyse et de raisonnement, ressources émotionnelles, savoirs de base) étaient transférables dans d'autres situations. Il s'agit donc plutôt de travailler à partir de certaines situations courantes et de développer la capacité de la personne à mobiliser ses ressources dans de nouvelles situations.

- **Une approche pédagogique qui s'appuie sur le fait de mettre les personnes en formation en situation professionnelle, de leur permettre d'analyser leurs expériences, leur comportement dans ces situations et de leur apporter un retour au regard des compétences attendues**

La mise en situation professionnelle, que ce soit en établissement en formation ou entreprise, doit permettre à la personne formée de prendre conscience de son propre comportement.

En effet, pour que les ressources nécessaires, notamment émotionnelles, puissent être mobilisées, il faut que la personne prenne conscience de l'exigence de l'entreprise / du métier et prenne également conscience de la manière dont elle se situe par rapport à cette exigence. Ce travail doit avoir lieu dans un cadre « bienveillant », avec un accompagnement de l'enseignant, du tuteur.

Plus largement, l'acquisition de compétences professionnelles, quelles que soient leurs dimensions comportementales, s'effectue plus efficacement quand il y a un travail d'analyse de l'expérience, des activités réalisées, de la manière dont elles se sont déroulées, une auto-évaluation et un retour des tuteurs et enseignants sur les compétences mises en œuvre au regard des critères d'évaluation.

Cette approche pédagogique implique une liaison entre l'établissement de formation et l'entreprise, une grille d'évaluation des compétences formalisée et partagée et un accompagnement des personnes sur l'acquisition des compétences, y compris à dimension comportementale, par un tuteur en entreprise et par les enseignants en établissement de formation.

- **Une approche non normative des ressources émotionnelles et de la dimension comportementale mobilisées dans les compétences professionnelles**

Si la compétence professionnelle est clairement décrite ainsi que ses critères d'évaluation, il importe d'approcher la dimension comportementale en travaillant avec les personnes telles qu'elles sont et sans figer un bon et un mauvais comportement. Il est plus pertinent de faire comprendre les exigences requises et de faire appel à l'auto-évaluation et à la réflexion de la personne.

Dans ce sens, différents référentiels indiquent une description des comportements avec plusieurs niveaux.

Il faut également souligner l'importance de la construction d'une motivation en référence à une identité professionnelle. C'est bien l'échange avec des professionnels et le fait de voir des professionnels en situation qui construit le sens du métier et permet de développer le projet professionnel de la personne.

### **Les points clés**

*Les exigences des entreprises en matière de « comportement professionnel » sont incontournables pour le recrutement des diplômés et pour l'évolution professionnelle au sein de l'entreprise. Il apparaît donc essentiel de les prendre en compte pour la délivrance d'un diplôme professionnel.*

*Or, l'analyse de ces exigences montre que l'on se situe bien sur le plan de la compétence professionnelle, telle qu'elle a été définie dans la deuxième partie : savoir agir en situation pour atteindre un résultat attendu. En effet, pour chacune de ces exigences, il s'agit tout d'abord d'obtenir un résultat. Ce résultat est bien de nature professionnelle et constitutif du métier, auquel il donne sens. Pour ce faire, il est nécessaire de mobiliser différentes ressources, en termes de savoir-faire, de connaissances, mais également de démarches d'analyse et de raisonnement et des ressources émotionnelles.*

*Ces éléments interrogent cependant la conception de la compétence et en conséquence, sa description et sa formulation, ils plaident pour une conception de la compétence plus riche que le simple savoir-faire technique ou le simple comportement.*

*Nous proposons donc de parler de compétence professionnelle mobilisant un ensemble de ressources ou de compétence professionnelle comportant une dimension comportementale.*

*Les conditions d'évaluation de ces exigences sont donc celles de l'évaluation de la compétence professionnelle : identification claire de ce qui doit être évalué, évaluation s'appuyant sur des critères en lien avec les résultats attendus de l'activité professionnelle. Il s'agit d'intégrer la dimension du comportement dans l'expression de la compétence et des critères.*

*L'évaluation nécessite également une référence à des situations professionnelles précises.*

*Pour réunir les différentes conditions nécessaires à cette évaluation, il s'agit de définir les compétences professionnelles à évaluer à partir de l'analyse des activités et des situations professionnelles ainsi que des résultats attendus.*

*L'acquisition de ces compétences professionnelles repose sur les situations professionnelles : cela nécessite d'avoir une démarche réflexive sur les situations rencontrées et de construire un lien entre l'expérience en stage et le travail sur les compétences en établissement. Cela modifie également la posture de l'enseignant professionnel.*

*Un certain nombre d'expériences montre que les compétences avec une dimension comportementale peuvent être développées et acquises ainsi que les ressources émotionnelles associées, à partir des mises en situation professionnelle.*



## **Cinquième partie : Des exigences de l'activité de travail aux référentiels des diplômes**

---

Les parties précédentes ont permis de mettre en évidence toute l'importance des éléments de nature « comportementale », « émotionnelle » ou « relationnelle » dans les travaux sur les compétences professionnelles, qu'il s'agisse des études conduites dans un contexte académique ou des pratiques des entreprises en matières de recrutement, formation, évaluation des salariés.

Dès lors, il convient d'examiner si les référentiels des diplômes ont pris en compte cette problématique et, en cas de réponse positive, de quelle manière leurs auteurs ont choisi de la traiter et de la rendre lisible.

Le choix a été fait de se concentrer sur une sélection de diplômes en lien direct avec les trois secteurs d'activités étudiés. Dans les industries de procédés, l'analyse a ainsi porté sur le CAP Conducteur d'installations de production, le Baccalauréat Professionnel Pilote de ligne de production et le Baccalauréat Professionnel industries de procédés. Pour les entreprises artisanales du bâtiment, ce sont le Brevet Professionnel Maçon et le Baccalauréat Professionnel Interventions sur le Patrimoine Bâti qui ont été examinés. Enfin, pour les métiers de la vente, le choix des référentiels à étudier s'est porté sur le Baccalauréat Professionnel Commerce et le Brevet de Technicien Supérieur Management des Unités Commerciales.

Pour chacun des diplômes, une analyse a été conduite à partir des principales exigences identifiées dans les entreprises : autonomie, travail en équipe, relation client, ... Il s'est agi de repérer comment chacune de ces exigences trouve – ou pas – sa traduction dans les textes définissant le diplôme : présentation du secteur et du métier, activités, référentiel de certification, règlement d'examen.

## **1. Les référentiels des diplômes des industries de procédés : des travaux en cours qui intègrent les exigences comportementales**

Les diplômes suivants ont été étudiés :

- Le CAP Conducteur d'installations de production qui remplace le CAP Conduite de système industriel,
- Les travaux en cours sur le Baccalauréat Professionnel Pilote de ligne de production, qui remplace le Baccalauréat Professionnel Pilotage de systèmes de production automatisée,
- Les travaux sont en cours sur la rénovation du Baccalauréat Professionnel industries de procédés

Les deux premiers diplômes sont dans une logique de transversalité aux différentes industries et sont utilisés par « tous les secteurs industriels dont les processus sont plutôt automatisés, coordonnés ou intégrés ». Il est particulièrement intéressant d'analyser le fait qu'ils prennent ou non en compte les exigences comportementales « de base » transverses à toute industrie.

Pour ces trois diplômes, les activités professionnelles ciblées portent sur la conduite d'installations ou de lignes de production. Les Bac Pro ciblent également le suivi et la régulation des dérives du processus de production.

Ainsi, au cours des travaux sur le Baccalauréat Professionnel Pilote de ligne de production, le débat en Commission Professionnelle Consultative a porté :

- Sur le niveau d'autonomie du professionnel, l'appréciation sur ce niveau étant différent en fonction des secteurs ;
- Sur la notion d'attitudes professionnelles et leur place dans le référentiel : après débat, ces attitudes, qui apparaissaient dans le référentiel de certification, adossées aux compétences, ont été associées aux activités.

Elles recouvrent notamment des ressources liées à la démarche de raisonnement et d'analyse (Réflexion et esprit critique), des ressources émotionnelles (Ouverture d'esprit, Curiosité et créativité), des règles de vie en société (Respect de la personne), des éléments de prise d'initiative (Ouverture à l'initiative argumentée dans un cadre prescrit) mais en les présentant sous la forme de « mots-messages ».

Or, un certain nombre de ces éléments sont bien décrits et développés dans les savoir agir. Par exemple, la démarche de raisonnement et d'analyse apparaît dans *Interpréter les différents modes opératoires*, la prise d'initiatives apparaît dans *Formaliser des propositions d'amélioration et/ou de remédiation*.

De la même manière, les travaux en cours sur le Baccalauréat Professionnel industries de procédés (qui portera sans doute une autre dénomination) ont également permis d'élaborer une présentation des attitudes comportementales.

Il est indiqué qu'elles seront évaluées au regard des compétences professionnelles associées dans le cadre des unités du diplôme, en non en termes d'évaluation autonome.

## **1.1 - Le respect des règles qualité et sécurité**

Les exigences des entreprises portant sur la compétence d'application des règles QHSE comportent plusieurs dimensions :

- le respect des consignes avec rigueur et constance dans le temps : *Appliquer les règles QHSE de manière stricte (sans écart, avec rigueur) et avec constance, régularité,*

- la compréhension du « pourquoi » des règles et des conséquences d'une non application,
- La capacité à identifier l'impact de ses actions, de ses gestes, sur la qualité et la sécurité et les risques liés à l'activité réalisée,
- la capacité à analyser la situation quelle qu'elle soit pour avoir la bonne réaction dans cette situation.

## **CAP CONDUCTEUR D'INSTALLATIONS DE PRODUCTION**

Il est précisé dans le Référentiel des Activités Professionnelles, en amont de la description de plusieurs activités, les impératifs de santé-sécurité-environnement sous la forme suivante : « Il s'agit de préserver, dans toutes les activités, la santé des personnes et d'assurer leur sécurité tout en préservant les biens et l'environnement. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de mettre en œuvre une démarche de maîtrise des risques : identification, estimation, évaluation, suppression/réduction des risques. »

Une activité porte sur l'application des règles d'hygiène, de santé, de sécurité et d'environnement. L'identification des risques est bien précisée, ainsi que la vigilance et la rigueur.

Le référentiel de certification décrit une compétence « CP06 : identifier des risques au poste » et une autre « appliquer des modes opératoires conformes aux objectifs de qualité et de sécurité ».

*Il manque la notion de constance et de régularité dans l'application de ces consignes et la capacité à identifier l'impact de ses actions, de ses gestes, sur la qualité et la sécurité et les risques liés à l'activité réalisée.*

Dans le règlement d'examen, l'épreuve EP2 (« Intervention durant la production ») permet d'évaluer ces deux compétences.

## **BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION**

Il est précisé dans le Référentiel des Activités Professionnelles, en amont de la description de plusieurs activités, les mêmes impératifs de santé-sécurité-environnement qu'au sein du CAP CIP.

De la même manière, une activité porte sur l'application des règles d'hygiène, de santé, de sécurité et d'environnement. L'identification des risques est bien précisée, ainsi que la vigilance et la rigueur.

Le référentiel de certification décrit une compétence « CP09 : identifier des risques pour la production, les biens, l'environnement, la personne et la sécurité » et une autre « appliquer les mesures de prévention de tous les risques identifiés ».

*Il manque, comme pour le CAP CIP, la notion de constance et de régularité dans l'application de ces consignes et la capacité à identifier l'impact de ses actions, de ses gestes, sur la qualité et la sécurité et les risques liés à l'activité réalisée.*

Dans le règlement d'examen, Ces deux compétences sont évaluées à travers l'intervention en conduite de la ligne sur incident, aléa ou dysfonctionnement, mais également à travers les indicateurs de performance pour le pilotage de la ligne.

## **BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL INDUSTRIES DE PROCÉDÉS**

Les éléments ci-dessous se réfèrent au dernier document de travail de décembre 2011.

Dans la définition de l'emploi, le respect des règles QHSE est indiqué : « Il exerce son activité de façon autonome au sein d'une équipe, sous la responsabilité d'un agent de maîtrise et dans le respect des procédures et des règles d'hygiène, de sécurité et d'environnement, apportant ainsi sa contribution au développement durable. (...) Pour l'ensemble des activités, il s'implique dans le système de management « QHSE » : Qualité – Hygiène – Sécurité – Environnement ».

Dans le référentiel des activités professionnelles, une fonction porte sur les règles QHSE. Par ailleurs, dans le référentiel de certification, plusieurs compétences portent sur l'identification des risques et l'évaluation de la situation.

### **1.2 – Le travail en équipe**

Les exigences des entreprises portant sur le travail en équipe comportent deux compétences clés :

- Communiquer au sein de l'équipe et transmettre les informations appropriées avec le vocabulaire adéquat et de manière ouverte et efficace,
- Prendre en compte dans son organisation l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs.

Cette deuxième compétence peut être complétée par l'élément suivant : organiser son activité pour permettre à l'équipe suivante de bénéficier de tous les éléments nécessaires au bon démarrage du poste.

## **CAP CONDUCTEUR D'INSTALLATIONS DE PRODUCTION**

Dans le référentiel de certification, la compétence « Communiquer » a été développée (CP01 : COMMUNIQUER ET RENDRE COMPTE AVEC L'OUTIL DE

COMMUNICATION ADAPTE), les savoir agir et les indicateurs de performance correspondent bien à la première compétence requise.

*Il manque néanmoins l'aspect portant sur l'ouverture aux autres.*

*Par ailleurs, il manque la compétence de prise en compte dans son organisation de l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs.*

La compétence « communiquer » ensuite évaluée sur la base de l'EP1 (« Conduite en mode normal »), avec comme consigne de prendre appui sur les critères de performance du référentiel de certification

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION**

Comme pour le CAP CONDUCTEUR D'INSTALLATIONS DE PRODUCTION, dans le référentiel de certification, la compétence « Communiquer » a été développée (CP01 : COMMUNIQUER ET RENDRE COMPTE AVEC L'OUTIL DE COMMUNICATION ADAPTE), les savoir agir et les indicateurs de performance correspondent bien à la première compétence requise.

*Il manque néanmoins l'aspect portant sur l'ouverture aux autres.*

*Par ailleurs, il manque la compétence de prise en compte dans son organisation de l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs.*

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INDUSTRIES DE PROCEDES**

Les éléments ci-dessous se réfèrent au dernier document de travail de décembre 2011.

Dans la définition de l'emploi, la communication est indiquée<sup>83</sup>.

Dans le référentiel des activités professionnelles, une fonction<sup>84</sup> porte sur la communication et permet de décrire des attitudes comportementales associées. De même, dans le référentiel de certification, plusieurs compétences portent cet axe :

C14 : Utiliser le langage technique adapté.

C15 : Traiter les informations.

C16 : Echanger de l'information (orale, écrite) avec le bon interlocuteur (interne ou externe), par un moyen approprié.

---

<sup>83</sup> « Il peut être amené à exercer des activités de communication et d'animation d'équipe ».

<sup>84</sup> Fonction 3 « information et communication interne et externe ».

Cette dernière compétence est nouvelle dans les référentiels industriels et particulièrement importante. Elle précise notamment : « Etablir et entretenir de bonnes relations avec les acteurs internes et externes de l'environnement professionnel » et l'on trouve les indicateurs suivants : « Qualité du service rendu, des informations échangées. », « Qualité d'écoute et d'expression ».

*Il manque cependant la compétence de prise en compte dans son organisation de l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs.*

### **1.3 – La démarche de raisonnement et d'analyse : analyser les situations, s'adapter, ...**

Les exigences des entreprises portent sur :

- la capacité à analyser une situation et à mettre en œuvre une démarche logique de résolution de problème,
- La capacité à appréhender des situations complexes et d'urgences.

#### **CAP CONDUCTEUR D'INSTALLATIONS DE PRODUCTION**

On trouve peu ces éléments dans le CAP, mais ils correspondent effectivement plutôt à un diplôme de niveau IV.

#### **BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION**

Dans le référentiel de certification, la compétence CP02 porte sur l'analyse de la situation : « S'informer et analyser la situation, informer au cours de l'activité professionnelle ».

*Cependant, dans la compétence CP08 : « Proposer des améliorations et des pistes de résolution de problèmes », la démarche d'analyse des situations problématiques n'est pas indiquée.*

Dans le règlement d'examen, la compétence CP02 est évaluée dans l'épreuve EP2 (« Intervention durant la production »).

#### **BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL INDUSTRIES DE PROCÉDÉS**

Les éléments ci-dessous se réfèrent au dernier document de travail de décembre 2011.

Dans le référentiel de certification, la compétence C2 : « Evaluer les risques en termes de sécurité, santé, environnement, qualité » comporte des éléments d'analyse de situation :

- Estimer pour chaque situation dangereuse la gravité des dommages potentiels et la probabilité d'occurrence des préjudices.
- Analyser les causes et les effets d'une défaillance.

La compétence C3 « participer à la proposition d'améliorations du procédé afin de faciliter la conduite, améliorer la qualité et/ou rendre plus sûre l'installation » comporte une analyse des causes et des conséquences.

## 1.4 – L'autonomie et l'implication

L'autonomie et l'implication peuvent se traduire dans différentes compétences, mais l'attente de l'entreprise porte également sur deux éléments transverses :

- d'une part l'implication dans l'équipe de travail : le fait d'apporter sa contribution aux objectifs communs, d'offrir son soutien aux collègues et de se préoccuper de l'impact de sa propre activité sur la leur,
- d'autre part l'envie d'apprendre et de progresser : capacité à évaluer ses forces et ses faiblesses, à se remettre en question, à accepter la critique, à analyser ses erreurs pour acquérir des compétences à partir de l'expérience

### CAP CONDUCTEUR D'INSTALLATIONS DE PRODUCTION

Dans le référentiel des activités professionnelles, le CAP datant de 2003 décrit la tâche « *Participer à la résolution de problèmes en groupe* ». Le nouveau CAP décrit deux activités en lien avec une prise d'initiatives et, dans cette description, le professionnel est plus directement actif : il propose au lieu de participer :

- A3T2 : Alerter en cas de dysfonctionnement et mettre en œuvre le mode opératoire adapté  
Résultats attendus : la communication orale ou numérique avec la hiérarchie est stabilisée.
- A5T1 : Proposer des pistes d'amélioration

### BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION

Dans le référentiel des activités professionnelles, les activités en lien avec « l'autonomie » et la prise d'initiatives sont clairement décrites, notamment dans l'activité A3 « Intervenir et réguler durant les opérations de production » et dans l'activité A5 « Participer à l'optimisation des opérations » :

- A3T1 : Corriger les dérives de la production dans les situations connues,
- A3T2 : Alerter en cas de dysfonctionnement et mettre en œuvre le mode opératoire adapté,
- A3T4 : Réagir aux situations non prévues (dysfonctionnement, aléas, etc.),
- A5T1 : Proposer des pistes d'amélioration,
- A5T4 : Identifier les sources d'amélioration et formuler des propositions.

Dans le référentiel de certification, la compétence CP08 : « Proposer des améliorations et des pistes de résolution de problèmes », traduit également l'implication de la personne.

## **BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL INDUSTRIES DE PROCÉDÉS**

Les éléments ci-dessous se réfèrent au dernier document de travail de décembre 2011.

Dans le référentiel de certification, la compétence C3 « participer à la proposition d'améliorations du procédé afin de faciliter la conduite, améliorer la qualité et/ou rendre plus sûre l'installation » traduit une forme d'implication.

L'implication dans l'équipe de travail, le fait d'apporter sa contribution aux objectifs communs, d'offrir son soutien aux collègues et de se préoccuper de l'impact de sa propre activité sur la leur, se retrouve dans les attitudes professionnelles proposées en début de référentiel.

*Dans les différents diplômes, l'envie d'apprendre et de progresser n'apparaît pas et le fait de contribuer à des objectifs communs au sein de l'équipe et de l'entreprise n'apparaît que pour le Baccalauréat Professionnel industries de procédés.*

## **2. Les exigences comportementales dans les référentiels des diplômes du bâtiment : une prise en compte inégale en fonction des référentiels**

### **2.1 - Brevet Professionnel Maçon et Bac Professionnel Interventions sur le Patrimoine Bâti : des visées larges et une recherche d'opérationnalité rapide**

Les diplômes ciblés pour un examen dans le cadre de l'étude sont le Brevet Professionnel Maçon et le Bac Professionnel Interventions sur le Patrimoine Bâti, qui présente la particularité de s'adresser à différents corps de métier (maçons, couvreurs et charpentiers) à partir d'un tronc commun et de contenus spécifiques à différents corps d'état. Nous examinerons successivement en quoi et comment les référentiels de certification de ces deux diplômes apportent des réponses aux exigences observées en matière de « compétences comportementales ».

Les titulaires du Brevet Professionnel Maçon sont en charge de réaliser « l'ensemble des travaux » de leur métier, en lien avec d'autres ouvriers, et assument la responsabilité de la bonne réalisation des travaux qui leur sont confiés. Ils sont

susceptibles d'évoluer, après expérience, vers des fonctions de chef d'équipe. Ils doivent donc maîtriser l'ensemble des exigences liées aux métiers du bâtiment, donc celles concernant l'encadrement de chantier. Ils doivent être « pleinement opérationnels » après quelques mois d'expérience en entreprise. Ils sont donc appelés en entreprise à intervenir comme professionnels confirmés, disposant d'une maîtrise technique du métier reconnue et capables de s'organiser sur un chantier donné.

Les titulaires du Bac Professionnel Interventions sur le Patrimoine Bâti sont décrits comme des ouvriers hautement qualifiés et dotés d'une large autonomie. Ils doivent être capables d'intervenir lors des différentes phases d'un chantier, dès l'analyse du bâtiment, en lien avec l'artisan, de mettre en œuvre de manière autonome leurs activités dans un environnement susceptible de générer des aléas, à savoir des chantiers sur bâti ancien, de contribuer à la révision de l'organisation des travaux. Ils ont également un rôle à jouer dans l'encadrement d'équipe (le référentiel précise « une petite équipe ») ainsi que dans le respect des règles de sécurité (« il veille à la sécurité »). Ils sont positionnés comme des professionnels capables d'évoluer vers des postes de « collaborateur direct du chef d'entreprise » voire vers la création ou la reprise d'entreprise artisanale.

Ces deux diplômes ont donc des visées très larges, à la fois en termes de compétences techniques visées et en termes de compétences de nature plus « transverse ». Ils visent une opérationnalité rapide de leurs titulaires et devraient donc en toute logique accorder une attention particulière aux compétences et ressources correspondant à des exigences fortes des entreprises.

## **2.2 - Implication et motivation**

Pour mémoire, les exigences des entreprises dans le secteur de l'artisanat du bâtiment portent essentiellement sur l'adoption par les professionnels d'une posture de recherche de progression, tant dans la qualité des techniques déjà connues que dans l'acquisition de nouvelles techniques, sur la présence d'aspirations personnelles chez les professionnels, ce dernier élément n'ayant pas vocation à trouver sa place dans un diplôme, ainsi que sur l'intérêt porté à l'apprentissage des gestes techniques du métier en situation professionnelle. Elles portent également sur la prise en compte des réalités économiques de l'entreprise.

### **BREVET PROFESSIONNEL MAÇON**

Peu d'éléments sont cités dans le référentiel d'activités en la matière, mis à part le fait qu'il est attendu des titulaires du BP qu'ils « proposent une solution à leur hiérarchie » en cas de dysfonctionnement constaté.

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INTERVENTIONS SUR PATRIMOINE BATI**

Le référentiel ne traite pas cette question en tant que telle.

*La capacité des candidats à aller vers les autres pour apprendre et évoluer n'est pas citée dans les référentiels. Elle ne fait pas non plus l'objet d'évaluation.*

### **2.3 - Rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques**

Les exigences des entreprises artisanales portent sur la recherche de finesse et de qualité d'exécution, sur le respect des préconisations et recommandations liées à la mise en œuvre des produits et techniques, ainsi que sur la capacité des professionnels à identifier les conséquences de leurs interventions sur les réalisations des autres corps d'état.

#### **BREVET PROFESSIONNEL MAÇON**

Le référentiel d'activités précise que les titulaires du BP maîtrisent les règles et normes techniques et prennent en compte les procédures qualité de l'entreprise. La réalisation d'un autocontrôle à chaque phase de réalisation est citée en fil conducteur dans les résultats attendus sur l'activité « mise en œuvre ».

Une compétence est spécifiquement consacrée à cette question (compétence C 4.2 « contrôler des ouvrages réalisés »). Elle porte à la fois sur le contrôle de l'implantation et sur le contrôle de l'aspect et de la finition.

Dans les compétences portant sur les réalisations techniques, les critères d'évaluation des compétences portant sur les réalisations techniques sont détaillés et permettent une évaluation de la qualité d'exécution. La question des autocontrôles n'est en revanche pas traitée de manière systématique dans les critères d'évaluation.

Cette compétence est visée dans les évaluations puisqu'elle fait l'objet d'une épreuve (E2/U20, « Réalisation et mise en œuvre »). En revanche, il n'est pas possible, au travers de ce type d'évaluation de mesurer la constance, l'attention accordée sur le long terme à la qualité des interventions techniques réalisées.

En matière de contrôle, il n'y a pas non plus d'épreuve d'évaluation spécifique. L'évaluation en matière de contrôle des réalisations est en effet intégrée parmi les compétences à évaluer dans le cadre de l'épreuve E3/U30 « Travaux spécifiques » qui est définie de manière très large et comporte à la fois des compétences transverses (« animer, diriger un groupe », « contrôler des ouvrages réalisés » et des compétences techniques très spécifiques « tracer des ouvrages, réaliser des étalements », ...)

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INTERVENTIONS SUR PATRIMOINE BATI**

Le référentiel d'activité précise que les titulaires du diplôme mettent en œuvre les interventions techniques de leur métier dans le respect des règles de l'art, les avis du CSTB et les DTU ainsi que des règles de restauration. Ils sont également en charge de « gérer la qualité du chantier ».

L'item « technicité » fait clairement mention de la capacité du titulaire du diplôme à vérifier la qualité des matières utilisées, remédier aux éventuelles altérations constatées et effectuer les travaux d'ajustement permettant d'obtenir le « fini » exigé. Une attention particulière est également accordée au respect du patrimoine bâti et à la nécessaire adaptation en termes d'interventions techniques, des interventions inadéquates pouvant engendrer des « désordres irrémédiables ».

Les résultats attendus aux différentes phases des réalisations techniques et pour les différents métiers sont décrits de manière très détaillée et permet d'identifier clairement les exigences fixées envers les titulaires du diplôme.

Une compétence porte exclusivement sur la qualité d'exécution (C 4.2), avec des critères d'évaluation adaptés aux spécificités du bâti ancien. Les critères d'évaluation utilisés pour l'ensemble des réalisations techniques sont suffisamment précis pour permettre une évaluation de la finesse d'exécution. En revanche, la thématique de l'autocontrôle n'est pas reprise de manière systématique (les autocontrôles sont systématiquement et spontanément réalisés par exemple).

Une épreuve est également consacrée à la question du suivi de l'activité et du contrôle (épreuve E3 – E 31 – « Présentation d'un dossier d'activité »), permettant de mettre en évidence de manière particulière la capacité des candidats à détecter des non-conformités.

*Les approches sont proches pour les deux diplômes et permettent d'une certaine manière la prise en compte des exigences des entreprises, même si la qualité et la finesse d'exécution ne sont pas évaluées en tant que telles ni la capacité des candidats à expliciter les désordres engendrés, le cas échéant, en cas de mauvaise exécution.*

### **2.4 - Constance dans le respect des règles**

Il existe plusieurs composantes de cette compétence, qui porte à la fois sur les règles de sécurité, essentielles dans le secteur du bâtiment, et sur les règles de vie au sein de l'entreprise, sur le chantier. En matière de sécurité, les exigences des entreprises portent plus particulièrement sur la capacité à appréhender les risques individuels et collectifs que présente chaque site d'intervention, à s'adapter à de

nouveaux sites en permanence, et à prendre en compte les risques spécifiques liés aux situations de co-activité. Il s'agit pour les professionnels de respecter les règles de manière constante et continue.

## **BREVET PROFESSIONNEL MAÇON**

Le référentiel d'activités précise que les titulaires du BP sont chargés de veiller à la sécurité sur le chantier et engage à ce que les professionnels soient formés en matière de sécurité au travail.

Le respect de la sécurité individuelle et collective, de l'environnement, des règles d'ergonomie sont cités comme des résultats attendus dans l'activité « organisation » ainsi que dans l'activité « mise en œuvre ».

La question du respect des règles de sécurité est traitée en filigrane dans les critères d'évaluation mais ne fait en revanche pas l'objet d'une compétence en tant que telle.

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INTERVENTIONS SUR PATRIMOINE BATI**

Le référentiel d'activités indique que les titulaires du diplôme interviennent dans le respect des règles de sécurité en particulier dans la phase d'organisation des zones de travail des équipes et mentionne le cas des situations de co-activité.

Le respect des règles de sécurité, dans leurs différentes dimensions, est intégré de manière transverse dans les « résultats attendus ». Une tâche est consacrée à la « protection de l'existant ». Elle inclut la protection des personnes. Il en va de même pour le respect des règles d'hygiène, de sécurité et de protection de la santé (tâche 17).

Une compétence est consacrée au respect des règles de sécurité (C 3.2). La thématique est ensuite traitée dans les critères d'évaluation de manière transverse aux différentes compétences.

*Les deux diplômes traitent donc de manière similaire la question de la sécurité, la principale différence étant que le Bac Pro IPB consacre une compétence à cette thématique, permettant de la mettre en exergue de manière plus marquée. A noter, si une attention renforcée est portée à la question de la sécurité dans ces deux diplômes, elle n'est pas traitée sous son angle « comportemental » : faire preuve de constance, de régularité dans le temps, mobiliser maîtrise de soi et attention, ... alors que ces éléments sont clairement cités comme des exigences par les entreprises.*

*Par ailleurs, le respect des règles de vie au sein de l'entreprise ou sur le chantier n'est pas véritablement traité dans les référentiels, alors que des critères d'évaluation pourraient être déclinés à l'occasion des compétences portant sur le travail en équipe par exemple.*

## **2.5 - Autonomie et prise d'initiatives**

L'analyse réalisée a permis de mettre en évidence que l'autonomie se décline par des compétences spécifiques au secteur d'activité et au métier. Les exigences exprimées par les professionnels de l'artisanat du bâtiment s'expriment essentiellement dans le champ de l'organisation et de la préparation du chantier. Il s'agit d'être en capacité d'appréhender d'un point de vue matériel ses besoins et son poste de travail : conditions d'accès, de circulation sur le chantier, présence des matériels, matériaux et outillages nécessaires, disposition des matériels sur le chantier, ... Elles ont également une composante organisationnelle : s'organiser avec les autres corps d'état, hiérarchiser ses tâches et ses activités, gérer ses priorités, ... Les exigences en termes d'autonomie sont particulièrement marquées dans le secteur de l'artisanat du bâtiment dans le sens où les professionnels ne sont pas systématiquement en situation de supervision par un hiérarchique.

### **BREVET PROFESSIONNEL MAÇON**

Le référentiel d'activités précise que les titulaires du BP sont autonomes, leur hiérarchie n'étant pas présente en permanence. Il mentionne une prise d'initiatives se rapportant à la réalisation des travaux, la justification de modes opératoires ou le choix des moyens et outils.

Le référentiel indique également que les titulaires du BP interviennent dans l'organisation de leur ouvrage et quantifie leurs besoins en matériels et matériaux.

La compétence C 2.1 (« Organiser le chantier ») répond aux exigences organisationnelles des entreprises. Les compétences C 2.2 (« Choisir des matériels et outillages ») et C 2.3 (« Quantifier et commander les besoins d'un ouvrage ») permettent d'apporter des réponses en matière d'organisation matérielle du chantier.

Cette compétence est clairement visée dans les évaluations puisqu'elle fait l'objet d'une épreuve (E1/U10, « Préparation d'un ouvrage »), le contexte de cette évaluation étant l'entreprise (« bureau ou zone réservée à l'étude des dossiers d'exécution des ouvrages »).

### **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INTERVENTIONS SUR PATRIMOINE BATI**

L'autonomie et la prise d'initiatives pour les titulaires du Bac Pro IPB sont exprimées sous l'angle de l'attention portée aux « découvertes fortuites » sur le chantier et de la capacité des professionnels à stopper l'intervention et alerter.

La capacité à proposer des matériels, matériaux et outillages est clairement prise en compte (compétences C 2.3 « Proposer des matériels, matériaux et outillages, C 2.4 « Quantifier les besoins pour l'équipe », C 3.1 « Organiser le poste de travail »). Plusieurs compétences sont également consacrées à l'organisation (compétence C 2.2 « Préparer l'intervention », ...)

*Les référentiels prennent donc à la fois en compte les aspects matériels et organisationnels visés par les entreprises.*

## **2.6 - Travail en équipe**

Le travail en équipe et le comportement en équipe de travail, exigences transverses à l'ensemble des secteurs, s'expriment d'une manière particulière dans l'artisanat du bâtiment. En effet, les professionnels peuvent être conduits à travailler de manière plus individuelle et autonome que dans d'autres secteurs. En revanche, les situations de communication et d'échanges d'information sur le chantier sont particulièrement fréquentes. Les exigences des entreprises artisanales portent sur la capacité des professionnels à prendre en charge différentes situations de communication et d'échanges d'informations portant sur les avancées du chantier, les difficultés rencontrées, les besoins en informations, matériels ou matériaux, ...

Notons que cette compétence nécessite également la maîtrise de savoirs de base, au travers de l'appréhension des documents professionnels et la capacité à communiquer, importantes pour un niveau CAP.

Enfin, la seconde composante de cette compétence porte sur la prise en compte des autres professionnels. Les exigences sont donc particulièrement marquées pour les professionnels exerçant une fonction de chef d'équipe, ce qui est potentiellement le cas des titulaires des deux diplômes analysés, qui sont chargées d'accueillir et d'accompagner les professionnels au sein de l'équipe, d'explicitier la nature des travaux à réaliser, de transmettre des consignes et également de fixer des objectifs clairs. A noter également, l'importance accordée à la capacité à transmettre ses savoir-faire.

## **BREVET PROFESSIONNEL MAÇON**

Le référentiel d'activités mentionne clairement le rôle d'encadrement et de tutorat joué par les titulaires du BP, qui doivent traduire en consignes orales les documents

d'exécution aux compagnons, conseiller les ouvriers, transmettre leur expérience et assurer le tutorat des personnes en formation.

La description des activités élargit les situations de travail en équipe à l'ensemble des interlocuteurs externes : entreprises des autres corps d'état, fournisseurs, clients, ... Les exigences sont essentiellement exprimées en termes de circulation d'information. Elle cite également nommément les situations d'encadrement de petite équipe et de tutorat (activité « communication »).

La compétence C 2.6 « Animer, diriger un groupe » est très détaillée sur le plan de l'animation et des relations avec les membres de l'équipe. Elle fait clairement appel à des ressources de nature émotionnelle : « l'écoute est attentive », « l'avis des interlocuteurs est pris en compte », « les avis contradictoires sont défendus », « la recherche d'un consensus est privilégiée », ...

Le rôle de tutorat et d'accompagnement à l'acquisition des compétences, pourtant souligné dans la description du métier et le référentiel d'activités, n'est pas traduit en termes de compétences.

En matière de maîtrise des savoirs fondamentaux, même si les diplômés de niveau IV ne sont pas les plus directement concernés au regard des exigences posées par les entreprises du secteur (appréhender un document écrit, communiquer oralement, compter), la capacité des candidats à appréhender des documents écrits (compétences C 1.1 « Collecter et classer des informations », C 1.2 « Décoder des documents » et C 2.4 « Produire des documents ») est traitée, ainsi que les capacités à communiquer oralement de manière claire et efficace (compétences C 2.5 « Communiquer, rendre compte » et C 2.6 « Animer, diriger un groupe »).

Ces compétences ne font pas spécifiquement l'objet d'une épreuve d'évaluation mais sont intégrées parmi les compétences à évaluer dans le cadre de l'épreuve E3/U30 « Travaux spécifiques » qui est définie de manière très large et comporte à la fois des compétences transverses (« animer, diriger un groupe », « contrôler des ouvrages réalisés ») et des compétences techniques très spécifiques « tracer des ouvrages, réaliser des étalements », ...)

## **BACCALAUREAT PROFESSIONNEL INTERVENTIONS SUR PATRIMOINE BATI**

Le référentiel d'activités fait clairement mention du rôle des titulaires du diplôme dans l'animation du travail d'une équipe et ses relations avec différents interlocuteurs externes à l'entreprise (« tâches »).

La capacité des candidats à travailler en équipe est détaillée dans la compétence C 2.1 « Rendre compte », mais elle est évoquée essentiellement sous un angle

technique, mis à part le critère d'évaluation portant sur l'adaptation du « langage à la communication avec les divers interlocuteurs »

Il en va de même pour l'animation d'équipe (compétence C 2.2 « Préparer l'intervention »).

*Les situations de travail en équipe et d'encadrement de proximité et les compétences qui y sont associées sont donc clairement traitées dans les deux référentiels des diplômes, même si leur dimension « comportementale » pourrait être plus marquée.*

### **3. Les exigences comportementales dans les référentiels des diplômes du commerce : une orientation client très marquée, une importance plus relative du travail en équipe**

Les référentiels de certification des diplômes de la filière commerce sont organisés en colonnes regroupant des « compétences » ou « savoir-faire » et des « critères d'évaluation », parfois des « conditions de réalisation ». Compte tenu de la nature des métiers, certaines compétences sont bien évidemment exclusivement centrées sur une dimension relationnelle.

Les diplômes ciblés pour un examen dans le cadre de cette étude sont le Baccalauréat Professionnel Commerce et le Brevet de Technicien Supérieur Management des Unités Commerciales. Nous examinerons successivement en quoi et comment les référentiels de certification de ces deux diplômes apportent des réponses aux exigences observées en matière de « compétences comportementales ».

La définition des activités des titulaires du Bac Pro Commerce sont en relation directe avec les compétences comportementales ciblées puisque leurs titulaires sont notamment en charge de « vendre, conseiller et fidéliser », les activités conduites l'étant en totale autonomie dans la relation au client et l'entretien de vente. Le référentiel stipule que le métier s'exerce dans un environnement changeant, qui se caractérise notamment par une réglementation accrue, une intensification de la concurrence et une évolution du comportement du consommateur, plus exigeant et mieux informé. Dans ce contexte, le référentiel stipule que « le rôle du vendeur est réaffirmé ».

Le BTS management des unités commerciales fait également clairement référence à la gestion de la relation avec la clientèle, les missions définies étant de mener des actions pour l' « attirer, l'accueillir et lui vendre des produits et/ou services répondant à ses attentes ». Les missions liées à la gestion de l'unité commerciale apparaissent

néanmoins prégnantes dans la présentation du métier, l'animation d'équipe étant nettement moins présente que dans le discours des entreprises.

### **3.1 – Sens du service client**

Pour mémoire, Les exigences des entreprises du commerce portent en la matière sur la capacité des professionnels à s'extraire de leur activité, à identifier les besoins du client, à aller vers lui de sa propre initiative et à orienter leur activité au service de la « satisfaction » ou du « service » client.

#### **BAC PRO COMMERCE**

L'importance de la relation clients apparaît dès le référentiel d'activités du diplôme : *« Pour exercer son métier, l'employé commercial doit, dans le cadre d'une organisation du travail définie faire preuve d'autonomie, de réactivité, notamment pour faire face aux variations de l'affluence de la clientèle, prendre des initiatives, ... »*

#### **BTS MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES**

Le référentiel traite cette question dès le référentiel d'activités, les résultats attendus de la fonction « gestion de la relation avec la clientèle » intégrant les items « comportement de toute l'équipe commerciale centré sur le client » et « évaluation méthodique et rigoureuse des effets des actions commerciales centrées sur la clientèle ». Un des critères de la compétence « accueillir, informer et conseiller » est également formulé dans le sens de la recherche du sens du service client : « toute l'équipe est centrée sur l'écoute et la satisfaction du client ».

*Les deux référentiels traitent donc de la question, avec un accent plus marqué dans le BTS, des éléments liés à la recherche de la satisfaction client étant intégrés dans les critères d'évaluation, à la différence du Bac Pro.*

### **3.2 – Relation clients**

L'exigence des entreprises du secteur porte sur la qualité de la relation interpersonnelle établie par les vendeurs avec leurs clients aux différentes étapes de l'entretien de vente, qui peuvent nécessiter des ressources comportementales différenciées : découverte des besoins, argumentation, traitement des objections, négociation, conclusion de la vente.

#### **BAC PROFESSIONNEL COMMERCE**

La qualité des relations clients est citée dès la définition de l'activité dans le référentiel du Bac Pro Commerce : « *Pour exercer son métier, l'employé commercial doit, dans le cadre d'une organisation du travail définie adopter les comportements et les attitudes indispensables à la relation client, maîtriser sa communication,...* ». Le référentiel mentionne la nécessaire mise en œuvre de « *techniques relationnelles adaptées aux différents comportements de clients* ».

La relation client est traitée d'un point de vue technique dans le référentiel d'activités, avec une mention des différentes étapes de l'entretien de vente, au cours desquelles sont mises en œuvre des « techniques » (techniques de fidélisation par exemple).

Les éléments figurant dans le référentiel de compétences revêtent pour certains un caractère technique. Ainsi, la compétence C1 « Animer » évoque-t-elle la réalisation d'une animation face à des clients, avec comme critères d'évaluation la qualité de l'argumentaire, la mise en œuvre et le choix de la technique d'animation, le caractère « professionnel » de la communication orale, et l'atteinte des objectifs en termes de vente.

La compétence 3.2 « Réaliser la vente de produits » évoque clairement la nature de la relation à établir avec les clients, en insistant sur la pratique de l'« écoute active » et l'adoption d'« attitudes et comportements » favorisant « l'accueil » et créant un « climat de confiance ». Il est également demandé dans les compétences de « rechercher les mobiles, les motivations et freins » du client, et d'« adopter l'attitude et le comportement adaptés au paralangage du client ».

Les attitudes et comportements attendus des vendeurs sont différenciés selon les étapes de l'entretien de vente. Ainsi, en phase de conclusion de la vente, il s'agit de « décoder les signes d'approbation communiqués par le client » et de faire preuve d'une attitude d'« empathie ». Lors de la conclusion de la vente, il s'agit par son attitude et ses propos de maintenir « un climat de confiance ». De même, en situation de traitement de réclamation, il s'agit par une « attitude et des propos adaptés », de « faciliter l'expression des motifs d'insatisfaction du client ».

Élément révélateur, dans l'épreuve portant sur la situation de vente (« E3 - Vente en unité commerciale »), le premier item figurant dans les critères d'évaluation est « l'attitude et les comportements professionnels requis pour faciliter la relation commerciale ».

## **BTS MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES**

La compétence C412 « Etablir le contact avec le client » révèle également des compétences comportementales à travers la formulation des critères :

- « *Les conditions favorables au bon déroulement de l'entretien avec le client sont mises en place.*

- *Un comportement d'écoute active est adopté. »*

De la même manière que pour le Bac Pro Commerce, les critères sont adaptés aux différentes étapes de l'entretien de vente. Les critères de nature « comportementale » sont en revanche moins présents dans le BTS.

*Les éléments de nature « comportementale », pourtant essentiels aux yeux des entreprises, semblent quelque peu minimisés dans les référentiels des diplômes analysés, en particulier le BTS, une primauté étant donnée aux éléments de nature plus technique (maîtrise des techniques de vente, de fidélisation, de questionnement, ...).*

### **3.3 - Respect des règles**

Exigence au cœur des différents secteurs d'activités étudiés, le respect des règles peut concerner différents aspects : règles de sécurité, règles d'hygiène, de qualité, ou encore règles de fonctionnement au sein de la structure. Pour les entreprises du commerce, il s'agit à la fois de maîtriser ces règles, et d'assurer leur respect dans la durée, de manière continue et fiable.

#### **BAC PROFESSIONNEL COMMERCE**

Dans le référentiel des activités professionnelles, les conditions générales d'exercice permettent aux rédacteurs d'introduire des éléments issus des compétences comportementales :

*« Le titulaire doit s'attacher à respecter la réglementation en matière d'hygiène et de sécurité, et adopter les comportements et attitudes conformes en vue de garantir la sécurité, notamment sanitaire, des produits. »*

Le nécessaire respect des règles d'hygiène, de sécurité, liées aux personnes, produits et équipements, couvrant une partie des règles devant être respectées en entreprise, apparaît dans le référentiel d'activités dès la fonction « Gestion des produits et gestion commerciale ». Les éléments requis vont au-delà du seul respect des règles puisqu'il est mentionné que le vendeur doit repérer les « anomalies et dysfonctionnements relatifs à la sécurité » et transmettre au responsable.

Dans le référentiel de compétences, une compétence est entièrement dédiée à cette thématique (savoir-faire 2.4 « Participer à la gestion et à la prévention des risques »). Des éléments présents dans les critères d'évaluation traduisent l'exigence de constance exprimée par les entreprises (« le suivi des règles d'hygiène est effectué régulièrement », « les règles sont strictement respectées », « le contrôle est effectué systématiquement », « l'attitude de prévention est effective et permanente », ...).

Le respect des règles est également régulièrement mentionné dans les critères d'évaluation des compétences, le référentiel précisant que ce critère est requis pour toutes les compétences terminales relevant des compétences 1.1 à 1.3 : « Organiser l'offre produits », « Participer aux opérations de promotion » et « Participer aux actions d'animation ». Il intègre la réglementation en vigueur, les règles d'hygiène et de sécurité et les consignes de travail données. Il en va de même pour les compétences 2.1 à 2.4 (« Approvisionner et réassortir », « Gérer les produits dans l'espace de vente », « Participer à la gestion de l'unité commerciale », « Participer à la gestion et à la prévention des risques »), le respect de la politique commerciale de l'enseigne ou du point de vente ayant été ajouté aux autres items.

Des critères d'évaluation portant sur le respect des règles figurent également dans la description des épreuves.

## **BTS MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES**

Si les titulaires du BTS MUC doivent respecter les règles, ils doivent également les faire respecter par les membres de leur équipe. Les résultats attendus dans la fonction « management de l'unité commerciale » évoquent en effet le « respect des valeurs et des procédures de l'entreprise par l'équipe commerciale ».

*Le respect des règles sur le long terme est ici clairement traité dans le Bac Pro, et apparaît en filigrane dans le BTS.*

### **3.4 – Comportement en équipe de travail**

Exigence clé pour l'ensemble des secteurs et métiers étudiés, les compétences en matière travail en équipe comportent une dimension de communication et de transmission d'informations au sein de l'équipe, et une dimension de prise en compte des autres membres de l'équipe de travail. Pour le secteur du commerce, les attentes exprimées par les entreprises concernent l'une et l'autre dimension.

## **BAC PROFESSIONNEL COMMERCE**

La dimension essentielle du travail en équipe est soulignée dans le référentiel d'activités du diplôme, dès la définition des activités mises en œuvre par les employés commerciaux : « *Pour exercer son métier, l'employé commercial doit, dans le cadre d'une organisation du travail définie gérer les priorités, travailler en équipe, ...* »

*Les éléments figurant dans le diplôme semblent ici nettement minimisés par rapport aux attentes des entreprises en matière de travail en équipe. Même si l'importance*

*de l'équipe est mentionnée en introduction au référentiel, cet item n'est pas repris dans les compétences et critères d'évaluation de manière directe.*

### **3.5 – Compétences managériales**

Pour le métier de Manager de rayon cible du BTS MUC, les attentes des entreprises du commerce se traduisent par deux éléments clés. Les attentes portent en effet plus particulièrement sur les capacités des managers à intervenir en tant qu'animateurs d'équipe : la capacité des managers à accompagner les membres de l'équipe depuis leur accueil au sein de l'entreprise et tout au long de leur parcours, et la création d'un climat favorable au sein de l'équipe de travail.

#### **BTS MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES**

Même si l'animation d'équipe ne trouve pas une place de premier plan dans la définition du métier, le référentiel d'activités commence par la fonction « management de l'unité commerciale », qui intègre le « management de l'équipe commerciale ». Il est ici clairement fait appel aux ressources émotionnelles des professionnels, les résultats attendus étant en la matière « le maintien en permanence d'une équipe commerciale professionnelle, organisée, performante et motivée ».

Les qualités managériales sont ainsi mises en avant à différents endroits du référentiel d'activités, tels que dans la fonction « recherche et exploitation de l'information », dans laquelle apparaît en résultats attendus « prise de décision efficace ».

La formulation des compétences et des critères d'évaluation met en avant les compétences comportementales devant être détenues en lien avec les exigences définies par les entreprises. On retrouve en effet bien les compétences liées à l'accompagnement recherchées : « former », « motiver et stimuler », même si les critères d'évaluation sont très techniques : « les actions sont conformes aux objectifs de formation », « les actions de formation sont compatibles avec le budget alloué », ou encore « la valorisation et la gratification des membres de l'équipe reposent sur des indicateurs compris et sélectionnés à bon escient ». Les nécessaires dimensions comportementales de cette compétence sont ainsi très peu valorisées et prises en compte.

Il en va de même pour la compétence « animer l'équipe », dont les critères d'évaluation sont essentiellement centrés sur des éléments techniques.

Des éléments de nature plus « comportementale » apparaissent dans la compétence « constituer et animer l'équipe projet », un des critères d'évaluation étant « l'équipe est fédérée et mobilisée dans le cadre de la réalisation du projet ».

Dans la méta-compétence C11 « Constituer une équipe commerciale professionnelle et motivée », « *L'écoute des membres de l'équipe et le style de relation mis en place créent une ambiance motivante* » est l'un des critères d'évaluation de la sous-compétence C114 « Motiver et stimuler ».

Dans la compétence C321 « Constituer et animer l'équipe projet », les critères ci-dessous expriment les comportements attendus :

- « *La communication au sein de l'équipe est efficace,*
- *L'équipe est fédérée et mobilisée dans le cadre de la réalisation du projet* »

*De la même manière que pour les compétences relevant de la relation client, le management est traité dans le BTS d'une manière essentiellement technique, au détriment d'éléments de nature plus comportementale, pourtant mis en évidence par les entreprises comme des besoins et même souvent des critères de recrutement.*

## **4. En conclusion : des ressources de nature « comportementale » globalement présentes dans les référentiels des diplômes mais qui mériteraient une attention renforcée**

Dans les différents secteurs étudiés, il apparaît que les référentiels des diplômes tiennent globalement compte des ressources de nature « comportementale » nécessaires pour exercer les métiers, mais de manière très inégale.

### **4.1 - Des questions de méthode**

La première problématique quant à la prise en compte de ces ressources tient de la méthode de travail utilisée pour l'élaboration des référentiels. Ainsi, dans certains référentiels, les ressources de nature « comportementale » sont-elles évoquées en introduction, dans la partie consacrée à la présentation des métiers et du secteur ou encore dans les activités, mais n'occupent aucune place dans les « savoirs » ou « connaissances » ni dans l'évaluation. C'est par exemple le cas pour le Baccalauréat Professionnel Industries de Procédés dans lequel quelques ressources émotionnelles sont citées dans la partie introductive mais pas dans la partie consacrée à l'évaluation.

Cela pose question du point de vue de l'importance accordée à ces éléments : s'agit-il d'informations données à titre indicatif pour préciser le contexte ? Ces éléments sont-ils à traduire en « compétences professionnelles » ? S'ils apparaissent dans les compétences, faut-il systématiquement les intégrer en tant que tels dans les critères d'évaluation ? Quelle place leur accorder dans les épreuves lors de l'évaluation ?

Par ailleurs, les méthodes utilisées pour élaborer les référentiels des diplômes varient sensiblement d'un secteur à un autre et parfois d'un diplôme à un autre<sup>85</sup>.

Dans les diplômes étudiés, par exemple, le CAP Conducteur d'Installations de Production sont organisés autour d'un référentiel d'activités composé de différentes « tâches » précisant le contexte de réalisation (situation de début, description de la tâche, conditions de réalisation, résultats attendus, autonomie), les « tâches » pouvant être considérées comme des compétences, au regard des définitions données précédemment (par exemple, la tâche A3T3 est libellée comme suit : « Conduire le système de production en mode dégradé selon les instructions du document de production, du dossier machine et du manuel de poste »). Les compétences sont ensuite détaillées selon trois items : données, savoir-agir et indicateurs de performance.

Le référentiel des activités professionnelles du Baccalauréat Professionnel Commerce est structuré autour de grandes « fonctions », elles-mêmes divisées en tâches (« implantation des produits », « gestion du linéaire », « gestion de l'espace de vente »), et faisant apparaître des éléments liés au contexte de réalisation ressemblant à ceux évoqués pour le CAP Conducteur d'Installations de Production. Le référentiel de certification est ensuite structuré autour d'« activités principales », de « compétences professionnelles » et de « compétences terminales ». Chaque compétence est enfin déclinée en « savoir-faire », « conditions d'évaluation » et « critères d'évaluation ».

Enfin, dans le bâtiment, le référentiel d'activités du Baccalauréat Professionnel Interventions sur le Patrimoine Bâti reprend une structure similaire dans les termes employés mais avec, par exemple, un niveau de détail très différent donné aux « résultats attendus », qui deviennent un élément majeur d'identification de la qualité de réalisation des différents travaux.

## **4.2 – Des questions de contenu**

L'appréhension des ressources de nature « comportementale » dans les référentiels des diplômes est également à effectuer du point de vue du contenu des référentiels.

---

<sup>85</sup> Voir CPC Etudes 2011-3

Or, en la matière, leur prise en compte est très inégale en fonction des diplômes et des thématiques.

Ainsi, les diplômes relevant des industries de procédés prennent globalement bien en compte les ressources liées à la démarche de raisonnement et d'analyse, ainsi que les règles de vie en société et les éléments liés à la prise d'initiative, le Baccalauréat Professionnel industries de procédés mettant en évidence les « attitudes comportementales ».

Cependant, il apparaît que si la question du respect des règles de sécurité est traitée, elle gagnerait à être explicitée en faisant appel aux notions de « constance et de régularité dans l'application des consignes » et de « capacité à identifier l'impact de ses actions, de ses gestes, sur la qualité et la sécurité et les risques liés à l'activité réalisée ».

Il s'agit en effet d'éléments indispensables à la pratique professionnelle et susceptibles de répondre de manière concrète à des difficultés rencontrées dans les entreprises, l'application des règles de sécurité sur la durée étant un véritable sujet de préoccupation dans ce secteur.

De même, la question du travail en équipe est elle aussi traitée dans les référentiels, mais sans référence à la problématique pourtant essentielle de l'organisation du relais avec l'équipe suivante. Pour une prise en compte complète des exigences des entreprises en la matière, il serait également opportun d'ajouter aux référentiels la compétence de prise en compte dans son organisation de l'activité des autres membres de l'équipe, des objectifs communs et de l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs.

La prise en compte de « l'envie d'apprendre et de progresser » serait également un plus dans les différents diplômes.

Les diplômes relevant du secteur du bâtiment prennent globalement en compte les exigences des entreprises en matière de ressources de nature « comportementale ». C'est le cas par exemple pour l'autonomie et la prise d'initiatives, très prisées par les entreprises artisanales du bâtiment, même si ces éléments pourraient être davantage détaillés. C'est également le cas pour ce qui concerne la finesse et la qualité d'exécution, certains référentiels étant de ce point de vue très détaillés. En revanche, il s'avère que la qualité et la finesse d'exécution ne sont pas évaluées en tant que telles ni la capacité des candidats à expliciter les désordres engendrés, le cas échéant, en cas de mauvaise exécution. Il s'agirait donc d'en faire un véritable objet d'évaluation.

De la même manière, et dans l'esprit des constats effectués pour les diplômes des industries de procédés, si une attention renforcée est portée à la question de la sécurité dans les diplômes examinés, elle n'est pas traitée sous son angle « comportemental » : faire preuve de constance, de régularité dans le temps, mobiliser maîtrise de soi et attention, ... alors que ces éléments sont clairement cités comme des exigences par les entreprises.

Cet élément nécessiterait donc une attention renforcée, passant peut-être par une forte collaboration entre l'équipe enseignante et l'entreprise d'accueil de l'élève, la constance et la régularité dans le temps ne pouvant s'observer que sur le long terme et non dans le cadre d'une évaluation ponctuelle.

En matière de tutorat et d'animation d'équipe, compétences de type « managérial » attendues par les artisans, il apparaît que ces éléments sont traités de manière préférentielle dans la définition des métiers et le cas échéant le référentiel d'activités. Le caractère « relationnel » ou « comportemental » des compétences associées pourrait être davantage marqué.

L'analyse des éléments associés à la relation client dans les diplômes du commerce suscite enfin de l'étonnement. En effet, les éléments de nature « comportementale », pourtant essentiels aux yeux des entreprises, semblent quelque peu minimisés dans les référentiels des diplômes analysés, en particulier le BTS, une primauté étant donnée aux éléments de nature plus technique (maîtrise des techniques de vente, de fidélisation, de questionnement, ...). Il en va de même pour le comportement en équipe de travail, les éléments figurant dans les référentiels se situant nettement en deçà des attentes des entreprises.

Transparaît donc dans les référentiels une véritable préoccupation des auteurs autour des compétences identifiées comme faisant appel à des ressources « comportementales » mais il semble que la réflexion amorcée n'ait pas été conduite jusqu'à son terme, c'est-à-dire une intégration de ces ressources aux référentiels en tant que composante à part entière des diplômes, tant dans la partie consacrée aux activités ou aux situations professionnelles à mener, dans la partie consacrée aux compétences qu'à la partie consacrée à l'évaluation, dans laquelle il devrait être possible de formuler des critères spécifiques, ce qui est rarement le cas.

## **Les points clés**

*L'hétérogénéité des pratiques et des méthodes utilisées en matière de rédaction de référentiels de certification ne facilite pas le repérage des éléments de nature « comportementale », « émotionnelle » ou « relationnelle » recherchés. En effet, selon*

*la méthode utilisée, ils apparaissent tantôt dans la définition du secteur, du contexte ou du métier, tantôt dans le référentiel d'activités, pouvant comporter ou pas des « résultats attendus », tantôt dans le référentiel de certification, qu'il s'agisse des compétences ou des critères d'évaluation, dont le type de formulation et le niveau de détail diffèrent d'un référentiel à l'autre. La question de leur lisibilité et de leur prise en compte par les enseignants et les évaluateurs est dès lors posée.*

*Dans les contenus des référentiels des diplômes étudiés, il apparaît que la prise en compte des ressources de nature « comportementale », « émotionnelle » ou « relationnelle » est réelle, traduisant une préoccupation des rédacteurs en la matière. Cependant, les approches utilisées et les niveaux de prise en compte sont très inégaux, quelques manques majeurs étant à combler pour répondre totalement aux exigences de l'activité de travail. Ainsi, par exemple, si les problématiques de respect des consignes et règles de sécurité sont en général prises en compte de manière systématique, la question de la capacité à respecter ces consignes dans le temps de manière fiable et régulière n'est pas abordée.*

*L'amélioration de la lisibilité de ces ressources et surtout de leur traduction opérationnelle à l'heure de former et d'évaluer les jeunes semble résider en partie dans un questionnement fort autour de la méthode d'élaboration des référentiels et de formulation des compétences et critères d'évaluation.*



# Conclusions et propositions

---

## **Des exigences incontournables à prendre en compte dans les diplômes**

Dans un environnement économique en profonde transformation, les activités et les organisations du travail sont de plus en plus demandeuses de compétences comportant une dimension comportementale, qu'il s'agisse d'assurer la relation client, de traiter des aléas, ou de traduire de manière opérationnelle la stratégie de différenciation mise en œuvre par son entreprise.

Ces exigences sont très fortement présentes dans la majorité des outils de gestion de ressources humaines. Elles se situent en effet au cœur des activités de travail et sont évaluées tant pour le recrutement que dans le cadre de l'évaluation des salariés.

Dans les industries de procédés, marquées par une recherche d'amélioration continue et une évolution technologique permanente, le respect des règles, qu'il s'agisse des règles qualité / sécurité ou des règles de vie dans l'entreprise, ainsi que le comportement en équipe de travail et la capacité à s'adapter s'avèrent fondamentaux pour les entreprises, en particulier lors du recrutement. Les industriels attachent une grande importance à ces compétences à dimension comportementale, il s'agit pour eux d'un socle nécessaire à la compétitivité des entreprises.

Dans les entreprises artisanales du bâtiment, c'est la capacité d'un professionnel à assurer la globalité d'une prestation en autonomie qui fait la différence. Une attention particulière est portée par les artisans à la motivation, l'implication dans l'activité, cette condition étant considérée comme indispensable pour l'exercice du métier et suffisant parfois à déclencher un recrutement. La rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques du métier est également très valorisée, ainsi que la capacité à respecter avec constance et régularité les règles et consignes de sécurité.

Pour les métiers de la vente, les entreprises sont très attentives, au-delà de la maîtrise des techniques de vente, à la capacité des professionnels à mettre en œuvre une relation client de qualité, tant en termes de priorité accordée au service client qu'en termes de relation interpersonnelle, souvent évaluée en tant que telle. La capacité à travailler en équipe constitue également un élément capital, en particulier dans les espaces de vente.

**Au terme de l'étude, il nous paraît indispensable de prendre en compte, d'une manière appropriée, ces exigences dans le cadre des diplômes de**

**l'enseignement professionnel. En effet, la réponse à ces exigences sera essentielle pour le recrutement et l'évolution des futurs professionnels.**

Le fait que le diplôme apporte une garantie sur la maîtrise de certaines compétences – à définir précisément - permettant de répondre à ces exigences est un facteur important de confiance de la part de l'ensemble des acteurs sociaux et notamment des employeurs dans la valeur de ce diplôme.

## **Vers une évolution de l'approche de la compétence professionnelle**

L'entrée dans le concept de compétence par l'action en situation en vue de produire un résultat donné et la notion de combinaison des ressources dans l'action, plus que d'addition de ces ressources, font consensus aujourd'hui.

L'analyse des exigences des entreprises montre que l'on se situe bien sur le plan de la compétence professionnelle, ainsi définie.

En effet, pour chacune de ces exigences, il s'agit tout d'abord d'obtenir un résultat. Ce résultat est bien de nature professionnelle et constitutif du métier, auquel il donne sens.

Pour ce faire, il est nécessaire de mobiliser différentes ressources :

- Des savoir-faire pratiques, techniques, procéduraux, méthodologiques, relationnels,
- Des ressources en termes de connaissances,
- Des ressources en termes de démarches d'analyse et de raisonnement,
- Des ressources d'une autre nature, notamment des ressources émotionnelles, ces ressources étant particulièrement requises dans les compétences clés exprimées par les entreprises,
- Des ressources physiques et physiologiques.

**Il s'agit donc d'envisager une conception de la compétence plus riche, mobilisant un ensemble de ressources, dont des démarches d'analyse et de raisonnement et des ressources émotionnelles qui paraissent essentielles au regard des exigences réelles du travail.**

**Parce que la compétence est intimement liée à la situation de travail, la prise en compte de cette approche de la compétence et de toutes ses dimensions dans la formation et l'évaluation doit s'appuyer avant tout sur les situations professionnelles.**

En effet, les conditions d'évaluation demeurent celles de l'évaluation de la compétence professionnelle :

- Identification claire de ce qui doit être évalué en lien avec des situations professionnelles,
- Evaluation s'appuyant sur des critères en lien avec les résultats attendus de l'activité professionnelle.

Il s'agit en outre d'intégrer la dimension du comportement dans l'expression de la compétence et des critères qui l'accompagnent.

Pour la formation et l'acquisition de ces compétences dans toutes leurs dimensions, il faut également réunir plusieurs conditions :

- L'approche « compétences » et le lien étroit avec les situations professionnelles,
- L'identification claire des exigences liées à l'activité professionnelle en matière de comportement,
- Une approche pédagogique qui s'appuie sur le fait de mettre les personnes en formation en situation professionnelle, de leur permettre d'analyser leurs expériences, leur comportement dans ces situations et de leur apporter un retour au regard des compétences attendues,
- Une approche non normative des ressources émotionnelles et de la dimension comportementale mobilisées dans les compétences professionnelles, afin de prendre en compte les personnes telles qu'elles sont sans figer un bon et un mauvais comportement.

Ces conditions d'acquisition et d'évaluation nécessitent une ingénierie adaptée pour définir les compétences professionnelles requises à partir de l'analyse des activités et des situations professionnelles ainsi que des résultats attendus.

## **Une évolution nécessaire de la méthodologie d'élaboration des référentiels des diplômes professionnels**

Dans les contenus des référentiels des diplômes étudiés, il apparaît que la prise en compte des exigences identifiées est réelle, traduisant une préoccupation des rédacteurs en la matière. Cependant, les approches utilisées et les niveaux de prise en compte sont très inégaux.

L'hétérogénéité actuelle des pratiques en matière de rédaction de référentiels de certification ne facilite pas le repérage des éléments de nature « comportementale », « émotionnelle » ou « relationnelle » recherchés. En effet, selon la méthode utilisée, ils apparaissent tantôt dans la définition du secteur, du contexte ou du métier, tantôt dans le référentiel d'activités, pouvant comporter ou pas des « résultats attendus », tantôt dans le référentiel de certification, qu'il s'agisse des compétences ou des critères d'évaluation, dont le type de formulation et le niveau de détail diffèrent sensiblement d'un référentiel à l'autre. La question de leur lisibilité et de leur prise en compte par les enseignants et les évaluateurs est dès lors posée.

**Au-delà de cette hétérogénéité, la lecture approfondie d'une dizaine de référentiels au regard d'une large enquête sur les exigences réelles du travail pour les métiers concernés, montre un décalage important entre, d'une part,**

**des référentiels cohérents et exhaustifs, mais portant sur un ensemble de compétences très large et très approfondi et, d'autre part, des exigences du travail portant essentiellement sur des compétences clés beaucoup plus ciblées.**

Dans ce sens, l'enquête a montré que les jeunes diplômés ne répondaient pas toujours aux exigences essentielles des employeurs et que ces exigences étaient difficiles à prendre en compte dans la formation.

Cette tentation du référentiel parfait et exhaustif, inhérente à la construction des diplômes et de toute certification, liée à un souhait de valorisation des métiers, des formations et des futurs professionnels, apparaît de fait contre-productive. En effet, les jeunes diplômés ne peuvent tout maîtriser et la délivrance du diplôme ne garantit pas qu'ils répondent aux exigences clés des employeurs.

Cela induit donc, comme nous l'évoquions plus haut, une perte de confiance des employeurs et des différents acteurs sociaux dans la valeur même du diplôme.

Il nous paraît donc nécessaire que les référentiels des diplômes professionnels :

- Soient élaborés selon une méthodologie plus homogène,
- Adoptent une forme plus utilisable par tous les acteurs, notamment les enseignants et les tuteurs, et donc plus simple, plus courte,
- Soient plus ciblés sur des compétences clés, dont la maîtrise par les jeunes diplômés est garantie par les méthodes d'évaluation, modalités et critères.

La présentation des secteurs d'activité, du ou des métier(s) ciblé(s) par le diplôme et des activités professionnelles a pour objet de permettre à tous les acteurs, notamment les enseignants et les futurs professionnels, de bien appréhender le métier.

Il s'agit donc d'adopter une présentation lisible, concrète, comportant les différentes facettes du métier. Cette présentation doit prendre en compte les exigences clés évoquées dans la présente étude, telles que, par exemple, le respect des règles qualité / sécurité / environnement dans les industries de procédés ou la rigueur dans la mise en œuvre des interventions techniques du métier dans l'artisanat du bâtiment.

Il nous semblerait pertinent que les référentiels s'appuient davantage sur quelques situations professionnelles significatives pour le métier visé (5 à 7 nous paraîtrait un bon panel).

Le référentiel de certification devrait faire apparaître clairement :

- Les compétences à évaluer en lien avec des situations professionnelles,
- Les critères d'évaluation en lien avec les résultats attendus de l'activité dans ces situations.

**Le fait d'organiser les référentiels autour d'une seule et même structure pourrait améliorer leur lisibilité et faciliter leur utilisation, tant pour la formation que pour l'évaluation.**

**Cette structure devrait permettre de centrer les référentiels sur les compétences mises en œuvre en situation professionnelle et leurs critères d'évaluation.**

Par exemple, les unités constitutives du diplôme pour le Bac Pro industries de procédés en cours de rénovation<sup>86</sup> comportent les unités suivantes :

- Préparation, organisation, surveillance et amélioration d'une production,
- Conduite d'un procédé ou d'un traitement,
- Intervention sur incident, aléa ou dysfonctionnement.

Cette structuration pourrait correspondre à des situations professionnelles clés ou « cœur de métier » (ou activités professionnelles clés) – à compléter - qui pourraient constituer la « colonne vertébrale » de l'ensemble des référentiels du diplôme.

A partir de ces situations, pourraient s'organiser la description des compétences et de leurs critères d'évaluation (ou indicateurs de performance).

Cette structuration pourrait également être utilisée pour l'évaluation. Elle pourrait également faciliter une modularisation de la formation.

Par ailleurs, les compétences et critères d'évaluation faisant l'objet de la certification doivent être choisis avec pertinence et se centrer sur l'essentiel du métier.

## **Des propositions pour une grille de questionnement et d'analyse qui permette d'intégrer les exigences réelles du travail au sein des référentiels**

Pour une compétence professionnelle donnée, il s'agit de formuler les « savoir agir » en intégrant les différents types de ressources, et notamment :

- Les démarches d'analyse et de raisonnement, par exemple *analyser ou évaluer les situations*,
- Les ressources émotionnelles contribuant au savoir agir, par exemple *établir et entretenir de bonnes relations avec les acteurs internes et externes de l'environnement professionnel*.

Il s'agit également de formuler des indicateurs de performance (ou des critères d'évaluation) qui permettent d'observer, dans la mise en œuvre de la compétence en situation, le fait que les différents types de ressources soient mobilisés, par exemple

---

<sup>86</sup> Bac Pro dont la dénomination définitive sera différente.

*logique du raisonnement d'analyse des causes de la panne ou qualité d'écoute et d'expression.*

**Les différents éléments que nous avons décrits dans cette étude peuvent apporter une grille de questionnement et d'analyse pour l'élaboration du référentiel de certification et notamment la formulation du contenu de la compétence (savoir-agir) et des critères ou indicateurs d'évaluation.**

Nous proposons ci-dessous une première trame de grille permettant de questionner l'activité professionnelle en portant attention à ces exigences clés.

- **Travail en équipe**

Pour ce ou ces métier(s), quelles sont les exigences en termes de travail en équipe ?

Dans les activités ou situations clés identifiées, la compétence de **communication** doit-elle être mobilisée ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

Dans les activités ou situations clés identifiées, le professionnel doit-il **prendre en compte les autres membres de l'équipe** ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

- **Respect des règles Qualité Hygiène Sécurité Environnement**

Pour ce ou ces métier(s), quelles sont les exigences en termes de respect des règles ?

Dans les activités ou situations clés identifiées, quelles sont les compétences requises en lien avec les règles QHSE et les indicateurs associés (en lien avec les compétences « techniques ») ?

Pour l'application des règles, quelles sont les différentes ressources mobilisées ? Quels sont les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

- **Relation client (lorsque le métier est en contact client)**

Pour ce ou ces métier(s), quelles sont les exigences en termes de relation client ?

Dans les activités ou situations clés identifiées, la compétence de **relation client** doit-elle être mobilisée ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont

les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

Dans les activités ou situations clés identifiées, le professionnel doit-il **avoir le sens du service client** ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont les indicateurs de la mise en œuvre de ces ressources sont observables, en lien avec le résultat attendu ?

- **Niveau d'autonomie**

Pour ce ou ces métier(s), quelles sont les exigences des entreprises en termes d'autonomie ?

Dans quelles activités ou situations, cette question se pose-t-elle ? Quelles compétences sont requises ? Avec quel niveau d'autonomie, d'exigence ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

- **Implication dans l'activité professionnelle**

Pour ce ou ces métier(s), comment se traduit l'implication ? Dans quelles activités ou situations ? Quelles compétences sont requises ? Quels résultats sont attendus ? Quelles sont les différentes ressources mobilisées pour atteindre ce résultat ? Quels sont les indicateurs observables de la mise en œuvre de ces ressources, en lien avec le résultat attendu ?

## **Des propositions pour intégrer dans les diplômes professionnels les compétences issues de l'analyse des exigences réelles du travail**

La pertinence des propositions ci-dessous est à examiner pour chaque référentiel au regard des exigences des entreprises pour les métiers concernés.

Nous proposons d'intégrer notamment les éléments clés ci-dessous :

- **Travail en équipe**

Nous proposons d'intégrer une compétence détaillée sur la communication en équipe, comme c'est le cas dans bon nombre de référentiels : *Communiquer au sein de l'équipe et transmettre les informations appropriées avec le vocabulaire adéquat et de manière ouverte et efficace.*

Les ressources portant sur l'ouverture aux autres devraient être prises en compte, comme c'est le cas dans certains diplômes, par exemple à travers des savoir agir du type « *Etablir et entretenir de bonnes relations dans l'équipe* » et des indicateurs tels que « *qualité d'écoute et d'expression* ».

Nous proposons de développer la prise en compte des autres membres de l'équipe, par exemple dans une compétence portant sur l'organisation de l'activité ou dans la compétence sur le travail en équipe.

Cela peut se traduire, en fonction des métiers, par des savoir agir tels que :

- *Prendre en compte dans son organisation l'activité des autres membres de l'équipe, les objectifs communs et l'impact de ses propres actions sur les collègues et sur l'atteinte des objectifs collectifs,*
- *Organiser son activité pour permettre à l'équipe suivante de disposer de tous les éléments nécessaires au bon démarrage du poste,*
- *Organiser son activité pour se rendre disponible pour le client, prioriser ses activités pour prendre en compte le client.*

- **Respect des règles**

Le respect des règles est déjà bien pris en compte dans la plupart des diplômes. Il s'agit effectivement de développer ces exigences à travers une ou plusieurs compétences.

Nous proposons de porter un point d'attention sur la rigueur, la constance et la régularité dans les indicateurs de performance.

- **Relation client (lorsque le métier est en contact client)**

Il nous semble important de mettre en exergue les ressources comportementales attendues en matière de relation client aux différentes étapes de l'entretien de vente, de manière à éviter l'écueil qui consisterait à n'évaluer que les techniques de vente, nécessaires mais non suffisantes dans la mise en œuvre de la compétence, par exemple :

- *Traiter les réclamations dans le respect des procédures en vigueur dans l'entreprise et en adoptant une attitude permettant de conserver une relation commerciale de qualité avec le client.*

- **Autonomie**

Il s'agit de s'interroger sur la traduction de cette exigence en termes de compétences professionnelles en fonction du métier, par exemple :

- *Identifier et prévoir l'ensemble des matériels, matériaux et outillages nécessaires à la réalisation de son chantier.*

- **Implication dans l'activité professionnelle**

Il s'agit de s'interroger sur la traduction de cette exigence en termes de compétences professionnelles en fonction du métier, par exemple :

- *Argumenter et traiter systématiquement l'ensemble des objections formulées par le client en prenant appui sur les éléments pertinents et en faisant preuve de ténacité,*
- *Mettre en œuvre toutes les actions nécessaires pour analyser et traiter le problème en cas de panne sur l'équipement,*

- *Identifier et prévoir l'ensemble des matériels, matériaux et outillages nécessaires à la réalisation de son chantier.*

Lorsque ces différents éléments sont pris en compte, nous proposons d'éviter des formulations trop génériques dans les référentiels, du type : « il exerce son activité de façon autonome ».

Nous proposons également que les éléments relevant clairement du domaine de l'entreprise ne soient pas pris en compte. Il s'agit notamment de la « loyauté envers l'entreprise » et de « l'implication dans les objectifs de l'entreprise ».

Par ailleurs, parmi l'ensemble des exigences que nous avons mises à jour, trois éléments transverses à tout métier et à toute activité professionnelle pourraient faire l'objet d'une réflexion sur la manière de les prendre en compte, en lien notamment avec le socle commun des connaissances et des compétences et la poursuite de l'acquisition de ce socle.

Il s'agit des éléments suivants :

- Le respect des règles de vie en entreprise (politesse, respect des autres, ...),
- L'implication dans l'équipe de travail : apporter sa contribution aux objectifs communs, offrir son soutien aux collègues et travailler en collaboration avec eux,
- La capacité d'apprendre et de progresser en questionnant, en analysant son expérience, en tirant parti de ses erreurs, des remarques faites par des tiers, ...

## **Les prescriptions des référentiels de certification : des conditions nécessaires mais non suffisantes ...**

Les référentiels représentent des outils essentiels pour la formation et l'acquisition des compétences professionnelles dans toutes leurs dimensions. Cependant, comme nous l'avons évoqué, il faut également que **la formation elle-même repose sur une approche compétences et un lien étroit avec les situations professionnelles.**

En effet, les expériences conduites dans les domaines de la logistique et de l'hôtellerie restauration montrent que, lorsque les ressources comportementales sont prises en compte dans le référentiel de certification, il reste à créer les conditions nécessaires à leur acquisition au cours du parcours de formation ainsi que les outils et modalités permettant de les évaluer, notamment en situation professionnelle. Pour ce faire, un outillage a été conçu en vue de faciliter, d'une part l'organisation des périodes de mise en situation en entreprise, qui doivent s'articuler autour d'un ciblage progressif des compétences visées, et d'autre part des évaluations, à l'aide

d'un outil simple et accessible prenant en compte les comportements professionnels, en lien direct avec les situations dans lesquelles ils sont mis en œuvre.

Il s'avère essentiel de formaliser à chaque étape les attentes en termes de comportements professionnels, afin que le jeune identifie clairement ce qui est attendu de lui, certaines expériences insistant sur la pratique de l'auto-évaluation par les jeunes.

Plus largement, l'acquisition des compétences professionnelles repose sur le fait de mettre les personnes en formation en situation professionnelle, de leur permettre d'analyser leurs expériences, leur comportement dans ces situations et de leur apporter un retour au regard des compétences attendues.

Pour produire pleinement leurs effets, de telles démarches impliquent **une évolution dans la posture professionnelle des enseignants**, qui doivent pouvoir travailler et évaluer des compétences professionnelles et les comportements qui y sont associés au plus près de la situation de travail et pas seulement en classe. En effet, ces approches partent du postulat selon lequel la mise en situation professionnelle est indispensable à la mise en œuvre des comportements recherchés. De la même manière, une telle approche sous-entend que les professionnels impliqués dans la formation et l'évaluation des jeunes soient en mesure de porter un jugement objectif sur les comportements professionnels adoptés.

Les acteurs engagés dans ces démarches, dont certaines sont en phase de lancement, s'accordent pour reconnaître que cette approche ne peut être efficace qu'à la condition qu'une collaboration étroite soit instaurée et développée entre école et entreprise. Cette collaboration, dans sa mise en œuvre opérationnelle, doit être basée sur des outils décrivant les compétences d'un point de vue technique et comportemental, tout en recherchant une simplicité d'utilisation, tant en phase de formation qu'en phase d'évaluation. Des critères d'évaluation des comportements très précis ont ainsi été formulés dans le secteur de l'hôtellerie-restauration pour chaque niveau de maîtrise des compétences.

Cette approche permet d'établir un véritable lien entre le référentiel de certification, la construction et l'outillage de la formation et de l'évaluation, dans le respect du rôle et du statut du référentiel de certification.

# Bibliographie

---

## Ouvrages

AFRIAT C., GAY C., LOISIL F. *Mobilités Professionnelles et compétences Transversales*. CAS, 2006

BELLIER S. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert, 1998

CADIN L., GUERIN F., PIGEYRE F. *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie*. 3<sup>ème</sup> Edition, Dunod, Paris, 2007

CARRE P., CASPAR P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, 1999

COUDRAY M-A., GAY C. *Le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*. Masson, 2009

DENIMAL Ph. *Classification, qualification compétences*. Paris, Editions Liaisons, 2004

EVEQUOZ G. *Les compétences clés : pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris, Editions Liaisons, 2004

GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Editions Robert Laffont, 1997

GOLEMAN D. *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris, Editions Robert Laffont, 1999

GOLEMAN D., BOYATZIS R., MAC KEE A. *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris, Editions Pearson Education France, 2010

JOUVENOT C., PARLIER M. *Elaborer des référentiels de compétences : principes et méthodes*. ANACT, 2005

KATZ R.L. *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review, Vol. 51, 1974.

LE BOTERF G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'organisations, 1995

LE BOTERF G. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Editions d'organisation, 1997

LE BOTERF G. *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisations, 2008 et 2010

MASSON A., PARLIER M. *Les démarches compétences*. Collection Agir sur, Edition ANACT, 2004

PENSO-LATOUCHE A. *Savoir-être : compétence ou illusion*. Paris, Editions Liaisons, 2000

ROBBINS S. JUDGE T. GABILLIET Ph. *Comportements Organisationnels*. Pearson Education, 2006

ZARIFIAN Ph. *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris, Editions Liaisons, 2004

### **Articles**

“Compétences transversales” et “compétences transférables” : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, Centre d’Analyse Stratégique, La note d’analyse Travail Emploi, avril 2011, n°219

GARDNER H., HATCH T., ‘Multiple Intelligences Go to School’ in Educational Researcher, 1989

GENDRON B. *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l’enseignant, la figure de leadership en pédagogie*. BREST, 5<sup>ème</sup> colloque questions de pédagogie dans l’enseignement supérieur, juin 2008.

MAYEN P, METRAL J-F., TOURMEN C. *Les situations de travail, références pour les référentiels* Recherche et formation (en ligne), 2010

PERRENOUD Ph. *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l’éducation (Montréal). 1998, XXIV(3) : 487-514.

### **Manuels et guides pratiques**

Dictionnaire des compétences – Responsables locaux de santé publique, présenté au docteur Jocelyne SAUVE dans le cadre du projet FORCES/EXTRA par Julie DUFORT, RV, Santé Communautaire, Octobre 2006, Québec

Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation, Retz, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, 2005

éditeur Direction générale de l'enseignement scolaire  
contact Bureau des diplômes professionnels  
accès internet [www.eduscol.education.fr/cpc](http://www.eduscol.education.fr/cpc)  
date de parution août 2012  
conception graphique Délégation à la communication