

UNIVERSITE FRANCOIS – RABELAIS DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE « Sciences de l’Homme et de la Société »

VAL de LOire Recherche en Management (VALLOREM – E.A. 6296)

THESE présentée par

Jean-François GARCIA

Soutenue le : 3 décembre 2015

pour obtenir le grade de : **Docteur de l’Université François – Rabelais de Tours**

Discipline/Spécialité : **Sciences de Gestion**

**POLITIQUE D’INTEGRATION DES NOUVEAUX EMBAUCHES ET
EFFETS SUR LA QUESTION DE LA COMPETENCE COLLECTIVE :
LE CAS DE SNCF INFRASTRUCTURE TERRITOIRE DE
PRODUCTION ATLANTIQUE**

THÈSE dirigée par :

Monsieur BRILLET Franck

Professeur des Universités, Université Paris 2 Panthéon-Assas, CIFIOP

RAPPORTEURS :

Madame SCOUARNEC Aline

Professeur des Universités, Université de Caen

Monsieur VALAX Marc

Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin, Lyon 3

JURY :

Monsieur BRILLET Franck

Professeur des Universités, Université Paris 2 Panthéon-Assas, CIFIOP

Madame HULIN Annabelle

Maître de conférences HDR, Université François-Rabelais, Tours

Monsieur MEIER Olivier

Maître de conférences HDR, Université Paris Est

Monsieur PERETTI Jean-Marie

Professeur émérite, Université de Corte / ESSEC Business School

Madame SCOUARNEC Aline

Professeur des Universités, Université de Caen

Monsieur VALAX Marc

Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin, Lyon 3

Monsieur LEFEBVRE Christophe

Personne entreprise, DRH Direction Maintenance et Travaux Atlantique

Remerciements

Au moment d'écrire ces lignes, je ne peux m'empêcher de penser au long chemin parcouru depuis le début de cette aventure que constitue la thèse. En effet, les trois premières années ont été compliquées à gérer principalement parce qu'il a fallu concilier les impératifs issus de mon activité professionnelle au sein d'une entreprise aéronautique et l'avancement de mon travail de thèse. Dans le même temps, mon nouveau rôle de papa m'a forcément mis à contribution même si j'ai dû faire des sacrifices sur le temps à consacrer à mes enfants. Je compte me rattraper dans les mois qui viennent. Au regard de ce contexte, en juillet 2013, j'ai décidé de prendre une décision importante : quitter mon poste de Gestionnaire RH (officiellement intervenu le 31 décembre 2013) pour favoriser mon ambition (devenir enseignant chercheur) en me consacrant pleinement à mon travail de recherche. Je dois dire que le soutien conjoint et sans faille de Samuel Grandval (Maître de conférences HDR à l'Université du Havre) et de ma famille (en particulier de mon épouse et de mes parents) a été à ce moment-là prépondérant. Je leur réitère encore aujourd'hui tous mes remerciements. De plus, c'est à cette même époque que j'ai sollicité Franck Brillet (Professeur des Universités à Tours) pour être mon co-directeur de thèse et ce, suite à la mutation de Samuel Grandval à l'Université du Havre. Là aussi, je tiens une nouvelle fois à remercier Franck Brillet de m'avoir accepté comme doctorant. Par conséquent, j'ai l'intime conviction que ce mois de juillet 2013 a véritablement constitué un tournant quant à mon avenir professionnel.

Je tiens donc à remercier mes deux directeurs de thèse, le Professeur Franck Brillet et Monsieur Samuel Grandval. Leur disponibilité, leurs encouragements et leurs conseils tout au long de mon travail de recherche ont été très précieux. Je me suis toujours senti soutenu et c'est très valorisant. A ce titre, j'estime que leur rôle a été déterminant et je tiens ainsi à leur formaliser toute ma gratitude. Je mesure aussi l'importance du rôle de Franck Brillet dans l'obtention de mon poste d'ATER à l'IAE de Tours. Merci beaucoup, car si j'aime la recherche l'enseignement est une vraie passion.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury de thèse, les Professeurs Aline Scouarnec (Université de Caen), Franck Brillet (Université Paris 2 Panthéon-Assas CIFEOP) et Jean-Marie Peretti (IAE de Corse, ESSEC Business School, Aix-Marseille University) ainsi que Madame Annabelle Hulin (Université François-Rabelais de Tours) et Messieurs Olivier Meier (Institut de Recherche en Gestion de Paris-Est) et Marc Valax (Université Jean Moulin

de Lyon 3). Je les remercie très sincèrement d'avoir accepté d'évaluer mon travail. J'avoue que c'est pour moi un véritable honneur que d'avoir un jury d'un tel niveau.

Ma reconnaissance s'adresse aussi à tous les membres du laboratoire VALLOREM ainsi qu'à tous les enseignants de l'IAE de Tours, à commencer par sa directrice, Madame Coutelle-Brillet qui est toujours très disponible et qui est à l'origine du renouvellement de mon poste d'ATER. Merci encore. Leurs nombreux conseils, à l'occasion notamment des séminaires doctoraux et des réunions d'axes, ont contribué à poser des jalons supplémentaires pour me permettre d'avancer plus efficacement. Le soutien de mes collègues doctorants mérite également d'être souligné. Ils ont toujours été présents et leurs conseils ou le récit de leurs expériences m'ont souvent permis de rebondir dans les moments les plus difficiles.

Durant ces années de doctorat, j'ai également eu l'opportunité d'échanger avec des enseignants extérieurs, notamment à travers les congrès auxquels j'ai participé (AGRH, IAS). Je tiens ici à les remercier car ces discussions ont toujours été très fructueuses et très intéressantes. Je pense plus particulièrement à Nathalie Montargot (Professeur associé à ESC La Rochelle) pour sa disponibilité et son aide très substantielle dans le cadre de l'utilisation du logiciel Alceste, à Ewan Oiry (Professeur à l'école des sciences de la gestion de Montréal) pour tous ses conseils très précis et enrichissants, et aux membres du Groupe de Recherche Thématique « Gestion des compétences » de l'AGRH dont les remarques se sont avérées très pertinentes et constructives. Un grand merci à Ewan Oiry de m'avoir donné la chance de participer à ce GRT.

Ma thèse n'aurait pas été possible sans le concours de SNCF Infrastructure (SNCF Réseau depuis le 1^{er} juillet 2015). A ce titre, je tiens à remercier plus particulièrement Monsieur Christophe Lefebvre, le DRH du pôle Infra Territoire de Production Atlantique ainsi que Monsieur Courcier, le Directeur de l'établissement centre. Leur disponibilité, leur sens de l'écoute et leur aide pour faciliter l'exercice de mon étude empirique se sont avérés prépondérants. Cette étude n'aurait pas non plus été possible sans la participation active des 48 nouveaux agents, des 3 directeurs de proximité et des 3 formateurs que j'ai reçu en entretien. Merci à vous pour votre collaboration et votre confiance.

Enfin, cette thèse ne serait pas non plus ce qu'elle est si je n'avais pas bénéficié de l'aide continue de ma famille : mon épouse Cécile, mes parents Annie et Jean-Guy et ma sœur Alice. Ils ont toujours cru en moi et m'ont encouragé dans les moments de doute. Je pense aussi à mes deux fils adorés Baptiste (6 ans) et Quentin (4 ans). Je vous aime tous. Merci pour tout.

Résumé

Depuis quelques années, la question de l'intégration des nouveaux embauchés a principalement été abordée sous l'angle de la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire « à la façon dont les entreprises (organisations) socialisent leurs collaborateurs » (Lacaze et Perrot, 2010) en leur apprenant les « ficelles » d'un métier (Schein, 1968). Au regard du contexte de notre société contemporaine où se mêlent de façon concomitante incertitude économique, intensification de la concurrence entre les firmes, accroissement des départs en retraite et chômage de masse, l'expertise RH en termes de développement des compétences devient un facteur clé de succès pour les organisations. En effet, celles-ci sont de plus en plus confrontées à des problématiques d'attractivité et/ou de fidélisation des salariés. D'où la nécessaire identification et la compréhension de facteurs d'adaptation à de nouveaux environnements. On peut citer, entre autres, le maintien et le développement des compétences collectives qui renvoient à la nécessité de conserver voire d'accroître la performance organisationnelle (d'Arcimoles et Saulquin, 2008) au travers de l'interdépendance qui existe entre les individus et les équipes (Zarifian, 1995). Désireux de s'inscrire dans ce contexte, cette recherche s'intéresse à l'influence d'une politique d'intégration des nouveaux entrants sur la transformation et le renouvellement d'une compétence collective. En d'autres termes, notre question de recherche s'intéresse aux effets d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés sur la compétence collective.

Même si le cadre théorique mobilisé s'articule principalement autour de la gestion des ressources humaines, il recouvre d'autres champs disciplinaires tels que le management stratégique avec le concept de capacité d'absorption, l'économie, la psychologie ou encore la finance avec les acceptions liées à l'intégration. L'apprentissage organisationnel se situant au croisement de la gestion des ressources humaines et du management stratégique. Partant de cette interrogation, notre méthodologie de recherche a consisté à mener une étude de cas approfondie au sein de SNCF et ce, dans un contexte spécifique : l'ouverture prochaine à la concurrence du marché ferroviaire pour les voyageurs. L'étude de cas a été réalisée auprès de l'établissement centre de la branche Infrastructure, Maintenance et Travaux, Territoire de Production Atlantique. Pour ce travail de recherche, des données primaires, secondaires et complémentaires ont été mobilisées : entretiens semi-directif, recueil de documents écrits, travail d'observation.

Il ressort de l'analyse des données qu'à l'instar de la formation, le processus d'intégration contribue au renouvellement des compétences des salariés en mettant plus spécifiquement à l'épreuve les compétences collectives existantes. Dans notre cas d'étude, ce sont essentiellement des savoirs tacites qui sont mobilisés dans le sens où certaines pratiques sont difficiles à appréhender via le recours aux seules procédures, d'où les nombreuses interactions informelles ; ce qui explique l'émergence de deux nouvelles formes de compétence collective : les scénarii d'interaction et la co-construction de solutions *ad hoc*. C'est ainsi que le processus d'intégration a pour effet de transformer les compétences collectives via également de nouveaux attributs constitutifs (dont l'intention prospective). Par ailleurs, cette recherche tend à mettre en exergue deux pistes de réflexion : assimiler la capacité d'absorption à une compétence organisationnelle et promouvoir le savoir coopérer ainsi que le savoir évoluer (autour d'une approche renouvelée du rôle de tuteur) au rang de méta-compétences voire comme deux compétences stratégiques pour l'organisation.

Mots clés : processus d'intégration, compétence individuelle, compétence collective, renouvellement des compétences, capacité d'absorption, apprentissage organisationnel.

Abstract

In recent years, the issue of the integration of new employees was mainly addressed in terms of organizational socialization, that is to say « *the way businesses (organizations) socialize their employees* » (Lacaze and Perrot, 2010) by teaching them the « *tricks* » of a business (Schein, 1968). Given the context of our contemporary society that combines economic uncertainty concomitantly with increased competition between firms, increased retirements and mass unemployment, the HR expertise in terms of skills development becomes a key factor for success for organizations. Indeed, they are increasingly confronted with issues of attractiveness and / or retention of employees. Hence the necessary identification and understanding of adaptation to new environments. These include, among others, the maintenance and development of collective skills which refer to the need to maintain or even increase organizational performance (d'Arcimoles and Saulquin, 2008) through the interdependence between individuals and teams (Zarifian, 1995). Wishing to register in this context, this research focuses on the influence of a policy to integrate new entrants into the transformation and renewal of collective competence. In other words, our research question focuses on the effects of a policy of integrating new employees on the collective competence.

Although the theoretical framework mobilized revolves mainly around the management of human resources, it covers other disciplines such as strategic management with the concept of absorptive capacity, economics, psychology or finance with the meanings related to integration. Organizational learning lying at the crossroads of human resources management and strategic management. Based on this question, our research methodology was to conduct a thorough case study within SNCF and this in a specific context: the next opening to competition of the railway market for travelers. The case study was carried out with the establishment center of the Infrastructure branch, Maintenance and Works, Atlantic Production Territory. For this research, primary, secondary and complementary data were mobilized: semi-structured interviews, collection of written materials, observation work.

It appears from the data analysis that, like training, the integration process contributes to the renewal of employee skills and more specifically by testing existing collective skills. In our case study, it is essentially tacit knowledge that is mobilized in the sense that certain practices are difficult to understand only through the use of procedures, where many informal interactions; This explains the emergence of two new forms of collective competence: the scenarios of interaction and co-construction of *ad hoc* solutions. Thus, the integration process has the effect of transforming the collective skills via also new constitutive attributes (including prospective intention). Furthermore, this research tends to highlight two lines of thought: assimilate the absorptive capacity to an organizational competence and promote knowing cooperate and knowing evolve (around a renewed approach to the role of tutor) to the level of meta-skills even as two strategic skills to the organization.

Keywords : integration policy, individual competence, collective competence, skills renewal, absorptive capacity, organizational learning.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	4
Résumé en anglais.....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux.....	10
Liste des figures.....	12
Liste des annexes.....	14
Introduction.....	15
PREMIERE PARTIE. INTEGRATION DES NOUVEAUX EMBAUCHES ET COMPETENCE COLLECTIVE : CADRE THEORIQUE.....	30
<i>Chapitre 1. De la compétence individuelle à la compétence collective.....</i>	<i>33</i>
1.1. Le contexte : la dimension stratégique.....	36
1.1.1. De l'approche fondée sur les ressources.....	36
1.1.2. ...au management stratégique des compétences.....	38
1.1.3. Le management stratégique des compétences : vers de nouvelles contributions de la gestion des ressources humaines ?	40
1.2. Le concept de compétence individuelle.....	42
1.2.1. Les fondements de la compétence individuelle.....	44
1.2.1.1. La compétence individuelle : un concept au carrefour d'autres notions... 44	
1.2.1.2. Les différentes approches de la compétence individuelle.....	45
1.2.1.3. Les différentes théories de la compétence dans une approche stratégique 48	
1.2.2. La compétence individuelle : des caractéristiques en évolution ?	50
1.2.2.1. Les caractéristiques de la compétence individuelle.....	50
1.2.2.2. La compétence individuelle : vers de nouveaux axes de convergence conceptuels	53
1.2.2.3. La compétence individuelle : quelle approche pour notre recherche ?	57
1.3. Le concept de compétence collective.....	59
1.3.1. Les définitions de la compétence collective.....	59
1.3.1.1. Un concept complexe... ..	59
1.3.1.2. ...qui renvoie à des contextes d'usage.....	62
1.3.2. Les caractéristiques de la compétence collective.....	64
1.3.2.1 Les facteurs de création et de développement de la compétence collective.....	64
1.3.2.1.1. Les facteurs individuels et organisationnels.....	65
1.3.2.1.2. Le rôle des règles dans les équipes.....	67
1.3.2.1.3. L'influence des instruments de gestion.....	70
1.3.2.2 Les attributs de la compétence collective.....	74
1.3.3. Les résultats attendus d'une gestion des compétences collectives.....	79
1.3.3.1. La compétence collective : quel(s) lien(s) avec la performance ?	80
1.3.3.2. La compétence collective et la performance : vers de nouvelles perspectives.....	83

Chapitre 2. De la capacité d'absorption à l'apprentissage organisationnel..... 91

2.1. Le concept de capacité d'absorption.....	94
2.1.1. La capacité d'absorption : définitions et caractéristiques.....	94
2.1.1.1. Des définitions qui s'articulent autour de l'article fondateur de Cohen et Levinthal (1990)	95
2.1.1.2. Les caractéristiques de la capacité d'absorption.....	97
2.1.1.3. Un concept constitutif d'une capacité dynamique.....	99
2.1.2. Les déterminants de la capacité d'absorption.....	100
2.1.2.1. Les facteurs interagissant sur la capacité d'absorption.....	101
2.1.2.2. Les conditions préalables et les antécédents liés à la capacité d'absorption.....	102
2.1.2.3. Capacité d'absorption vs outputs organisationnels.....	103
2.1.3. Un concept en évolution.....	103
2.1.3.1. Des modèles fondateurs aux nouvelles perspectives.....	104
2.1.3.2. La capacité d'absorption : quel(s) lien(s) avec l'apprentissage organisationnel ?	106
2.1.3.3. Capacité d'absorption individuelle vs capacité d'absorption organisationnelle et l'influence de la GRH.....	109
2.1.3.4. De la capacité d'absorption à la capacité d'appropriation ?	112
2.1.4. De la capacité d'absorption à la capacité de transformation.....	113
2.2. L'apprentissage organisationnel.....	115
2.2.1. L'apprentissage organisationnel : généralités.....	115
2.2.1.1. L'apprentissage organisationnel : entre définitions et processus.....	116
2.2.1.2. L'apprentissage organisationnel : vers un concept plus global autour de l'entreprise apprenante ?	117
2.2.2. Les déterminants de l'apprentissage organisationnel.....	119
2.2.3. Les fondements de l'apprentissage organisationnel.....	120
2.2.3.1. Les différentes acceptions de l'apprentissage organisationnel.....	120
2.2.3.2. De l'apprentissage au désapprentissage.....	121

Chapitre 3. L'intégration des nouveaux embauchés : un outil de transformation des compétences collectives ? 126

3.1. La notion d'intégration des nouveaux embauchés.....	128
3.1.1. D'un point de vue normatif.....	129
3.1.2. D'un point de vue constructiviste.....	129
3.2. Une vision multiforme de l'intégration.....	130
3.2.1 L'approche transversale.....	130
3.2.1.1. L'approche RH.....	131
3.2.1.1.1. L'approche gestionnaire.....	131
3.2.1.1.2. L'approche de Wright, McMahan et McWilliams (1994)	132
3.2.1.2. L'approche stratégique.....	133
3.2.1.3. L'approche financière.....	133
3.2.2. L'approche pluridisciplinaire.....	134
3.2.2.1. L'approche économique.....	134
3.2.2.2. L'approche psychologique.....	136
3.3. L'intégration : des déterminants aux stratégies organisationnelles.....	139
3.3.1. Les déterminants liés à une intégration réussie.....	140
3.3.3.1. Du point de vue de la socialisation organisationnelle.....	140
3.3.3.2. Du point de vue générationnel.....	143

3.3.2. Les stratégies d'intégration.....	146
3.3.2.1. Présentation des stratégies d'intégration.....	146
3.3.2.2. La place de l'intégration d'un point de vue processuel.....	149
3.3.2.3. L'intégration du point de vue des pratiques opérationnelles.....	152

SECONDE PARTIE. LE CAS DE SNCF INFRASTRUCTURE : ETUDE EMPIRIQUE..... 160

Chapitre 4. Du positionnement épistémologique à la présentation du terrain..... 162

4.1. Le positionnement épistémologique de la recherche.....	164
4.1.1. Le choix du positionnement : l'interprétativisme.....	164
4.1.2. Une démarche de recherche abductive, par exploration hybride.....	165
4.2. Le design de la recherche.....	166
4.2.1. La présentation de la question de recherche avec les propositions associées.....	167
4.2.1.1. La question principale de recherche.....	167
4.2.1.2. Les propositions de recherche.....	168
4.2.2. L'unité d'analyse.....	169
4.2.3. Les critères d'interprétation des résultats.....	170
4.3. L'approche qualitative par étude de cas.....	172
4.3.1. Les caractéristiques d'une démarche qualitative.....	172
4.3.2. Le choix d'une approche qualitative.....	174
4.3.3. Le choix de l'étude de cas.....	175
4.3.3.1. Présentation générale.....	177
4.3.3.2. Une démarche exploratoire.....	178
4.4. Les caractéristiques du cas étudié.....	180
4.4.1. Présentation de la branche SNCF Infrastructure.....	183
4.4.2. Présentation de l'Infrapôle Centre.....	184
4.4.2.1. Les principales caractéristiques de l'Infrapôle Centre.....	184
4.4.2.2. Les données RH de l'Infrapôle Centre : les emplois et le processus de formation.....	185

Chapitre 5. Méthodologie de la recherche et présentation du périmètre d'analyse..... 190

5.1. Le dispositif de recueil des données.....	192
5.1.1. Le recueil des données primaires par entretiens semi-directifs.....	192
5.1.1.1. Les objectifs de l'entretien semi-directif.....	193
5.1.1.2. Les caractéristiques de l'échantillon.....	194
5.1.1.3. Le guide d'entretien.....	197
5.1.1.4. De la réalisation des entretiens à la prise en compte des difficultés méthodologiques.....	201
5.1.1.4.1. La réalisation des entretiens.....	201
5.1.1.4.2. Les précautions méthodologiques du chercheur.....	203
5.1.2. Le recueil des données secondaires par l'analyse documentaire.....	204
5.1.3. Le recueil des données complémentaires par l'observation.....	206
5.2. Le traitement des données.....	207
5.2.1. Le traitement des données par les entretiens semi-directifs.....	207
5.2.1.1. Les méthodes d'analyse de contenu.....	208
5.2.1.2. Le choix méthodologique : analyse thématique manuelle des données et analyse lexicale.....	209
5.2.1.2.1. L'analyse thématique manuelle de contenu.....	210

5.2.1.2.2. L'outil d'analyse lexicale : Alceste.....	214
5.2.2. Le traitement des données par l'analyse documentaire.....	216
5.2.3. Le traitement des données par l'observation.....	217
5.3. La fiabilité et la validité de la recherche.....	219
5.3.1. La fiabilité de la recherche.....	219
5.3.2. La validité de la recherche.....	220
5.3.2.1. La validité de l'étude de cas.....	220
5.3.2.2. La validité d'une approche interprétative.....	222
5.4. Eléments de synthèse : méthodologie de la recherche.....	223
Chapitre 6. Analyse et discussion des résultats.....	227
6.1. Analyse des résultats de l'étude de cas.....	229
6.1.1. Les univers sémantiques issus du traitement statistique des données textuelles.....	231
6.1.2. La rhétorique illustrant les caractéristiques d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés.....	234
6.1.2.1. La gestion de carrière.....	235
6.1.2.2. La communauté de travail.....	236
6.1.2.3. La transmission du métier.....	237
6.1.2.4. L'écart entre théorie et pratique.....	238
6.1.2.5. L'importance de la sécurité.....	239
6.1.3. L'évolution des discours au regard des variables retenues.....	240
6.1.3.1. La gestion de carrière.....	241
6.1.3.2. La communauté de travail.....	245
6.1.3.3. La transmission du métier.....	249
6.1.3.4. L'écart entre théorie et pratique.....	254
6.1.3.5. L'importance de la sécurité.....	259
6.1.4. L'impact des facteurs individuels et organisationnels sur l'intégration.....	262
6.1.4.1. Au niveau individuel.....	263
6.1.4.1.1. La coopération.....	263
6.1.4.1.2. Les interactions affectives.....	264
6.1.4.2. Au niveau organisationnel.....	267
6.1.4.2.1. Les facteurs susceptibles d'impacter positivement l'intégration....	268
6.1.4.2.2. Les facteurs susceptibles d'impacter négativement l'intégration....	271
6.1.5. Les effets du processus d'intégration sur les compétences.....	274
6.1.5.1. Les manifestations des compétences individuelles.....	274
6.1.5.2. Les manifestations des compétences collectives.....	276
6.1.6. Eléments de synthèse.....	277
6.2. Discussion des résultats.....	280
6.2.1. La portée d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés... ..	280
6.2.2. ... au regard de la capacité d'absorption.....	286
6.2.3. La question de la transformation des compétences collectives.....	290
6.2.3.1. Les déterminants.....	290
6.2.3.2. Entre contextes d'usage et capacité de désapprentissage.....	293
Conclusion.....	304

Liste des tableaux

Tableaux du chapitre 1

Tableau 1.1 : Grille d'analyse des processus combinant compétence individuelle, collective et organisationnelle.....	43
Tableau 1.2 : Les caractéristiques de la compétence.....	51
Tableau 1.3 : Les deux niveaux de règles.....	69
Tableau 1.4 : Les facteurs de création et de développement, les attributs et les résultats attendus de la compétence collective.....	79

Tableaux du chapitre 2

Tableau 2.1 : Les fondements de la théorie de la compétence.....	107
Tableau 2.2 : Les compétences qu'une entreprise peut déployer.....	108
Tableau 2.3 : Les dimensions de l'entreprise apprenante.....	118
Tableau 2.4 : Définitions du désapprentissage.....	122

Tableau du chapitre 3

Tableau 3.1 : Besoins individuels en adéquation potentielle avec les objectifs des entreprises.....	142
Tableau 3.2 : Les principales divergences.....	142
Tableau 3.3 : Les valeurs professionnelles en fonction des générations.....	143
Tableau 3.4 : Exemples d'incompréhensions entre générations.....	145
Tableau 3.5 : Les stratégies d'intégration des nouveaux collaborateurs.....	147
Tableau 3.6 : Les stratégies d'intégration des entreprises.....	148
Tableau 3.7 : Les points clés destinés à créer de la valeur lors du processus d'intégration.....	152
Tableau 3.8 : Les principales pratiques d'un processus d'intégration.....	153

Tableau du chapitre 4

Tableau 4.1 : Les différents paradigmes	164
Tableau 4.2 : La grille de collecte des données	171

Tableau 4.3 : La grille de lecture des données	171
Tableau 4.4 : Distinction entre méthodologie quantitative et qualitative	173
Tableau 4.5 : Choix d'une méthode qualitative	178
Tableau 4.6 : Les sept caractéristiques de l'intégration	181
Tableau 4.7 : Le profil des quatre emplois	186

Tableau du chapitre 5

Tableau 5.1 : Composition de l'échantillon des nouveaux embauchés	196
Tableau 5.2 : Composition de l'échantillon des directeurs de proximité et des formateurs	197
Tableau 5.3 : Phases et contenu du guide d'entretien (nouveaux embauchés et DPX)	199
Tableau 5.4 : Phases et contenu du guide d'entretien à destination des formateurs	200
Tableau 5.5 : Les principales sources documentaires internes	205
Tableau 5.6 : Les principales sources documentaires externes	205
Tableau 5.7 : Le dictionnaire des thèmes simplifiés	213
Tableau 5.8 : L'analyse verticale et horizontale des données collectées.....	214
Tableau 5.9 : Vocabulaire utilisé et opérations effectuées par <i>Alceste 2015</i>	215
Tableau 5.10 : Les critères de fiabilité de la recherche	220
Tableau 5.11 : Les facteurs de validité de la recherche	222
Tableau 5.12 : Les critères de validité d'une recherche de type interprétative	223
Tableau 5.13 : La méthodologie suivie lors de la phase exploratoire et de validité de la recherche	224

Tableau du chapitre 6

Tableau 6.1 : Caractéristiques lexicométriques du <i>corpus</i> traité par <i>Alceste 2015</i>	230
Tableau 6.2 : Les formes caractéristiques des six classes	234
Tableau 6.3 : Profil des six classes	241
Tableau 6.4 : Les facteurs internes qui contribuent à renforcer la capacité d'absorption	265
Tableau 6.5 : Les facteurs externes qui contribuent à renforcer la capacité d'absorption	266
Tableau 6.6 : Les manifestations des compétences individuelles	275
Tableau 6.7 : Les manifestations des compétences collectives	276
Tableau 6.8 : Synthèse de l'analyse des résultats de l'étude de cas	278
Tableau 6.9 : Les stratégies d'intégration des nouveaux collaborateurs	283
Tableau 6.10 : Les deux niveaux de règles	296

Liste des figures

Figures du chapitre 1

Figure 1.1 : Position du chapitre 1.....	33
Figure 1.2 : Plan du chapitre 1.....	35
Figure 1.3 : La hiérarchisation des compétences.....	48
Figure 1.4 : Grille de lecture de l'évaluation de l'employabilité à partir des compétences individuelles.....	55
Figure 1.5 : Les conditions pour « agir avec compétence » (Le Boterf, 2006).....	57
Figure 1.6 : Les contextes d'usage propres au concept de compétence collective.....	63
Figure 1.7 : Le processus collectif issu des interactions.....	72
Figure 1.8 : Proposition d'un modèle théorique.....	84

Figures du chapitre 2

Figure 2.1 : Position du chapitre 2.....	91
Figure 2.2 : Plan du chapitre 2.....	93
Figure 2.3 : Modèle de la capacité d'absorption de Minbaeva et <i>al.</i> , 2003.....	111

Figures du chapitre 3

Figure 3.1 : Position du chapitre 3.....	126
Figure 3.2 : Plan du chapitre 3.....	128
Figure 3.3 : Modèle d'ajustement mutuel entre l'individu et l'organisation de Dufour et Lacaze (2010)	141
Figure 3.4 : Les processus opérationnels de management du capital humain.....	150
Figure 3.5 : Les différents types de rencontres	153

Figures du chapitre 4

Figure 4.1 : Position du chapitre 4.....	162
--	-----

Figure 4.2 : Plan du chapitre 4.....	163
Figure 4.3 : Modes de raisonnement et connaissances scientifiques	166
Figure 4.4 : Les différentes dimensions de la contextualisation	174

Figures du chapitre 5

Figure 5.1 : Position du chapitre 5.....	190
Figure 5.2 : Plan du chapitre 5.....	191
Figure 5.3 : Les niveaux d'inférence lors de la création d'une catégorie	211
Figure 5.4 : Les principales étapes des deux phases de la recherche	225

Figures du chapitre 6

Figure 6.1 : Position du chapitre 6.....	227
Figure 6.2 : Plan du chapitre 6.....	228
Figure 6.3 : Arbre de classification	232
Figure 6.4 : Modèle de la capacité d'absorption.....	288
Figure 6.5 : Les nouveaux attributs de la compétence collective.....	292
Figure 6.6 : Une conception tripartite de la compétence collective	295

Liste des annexes

Les annexes présentées dans ce document apportent des éléments d'explications supplémentaires au regard de l'étude empirique (Infrapôle Centre – SNCF Infra Territoire de Production Atlantique).

ANNEXE 1 – COLLECTE DES DONNÉES – ÉTUDE DE CAS EXPLORATOIRE...348

Annexe 1.1 – Guide d'entretien exploratoire.....	349
Annexe 1.2 – Liste des entretiens effectués auprès des nouveaux embauchés.....	350
Annexe 1.3 – Liste des entretiens effectués auprès des directeurs de proximité.....	352
Annexe 1.4 – Liste des entretiens effectués auprès des formateurs.....	352
Annexe 1.5 – Liste des articles de la revue de presse professionnelle et non professionnelle	353
Annexe 1.6 – Liste des plaquettes et documentations.....	355
Annexe 1.7 – Extraits du journal de bord du chercheur.....	356
Annexe 1.8 – Exemple de retranscription d'un entretien « nouvel arrivant ».....	358
Annexe 1.9 – Exemple de retranscription d'un entretien « directeur de proximité ».....	380
Annexe 1.10 – Exemple de retranscription d'un entretien « formateur ».....	404

ANNEXE 2 – PRÉSENTATION INFRAPÔLE CENTRE..... 434

Annexe 2.1 – Glossaire	435
------------------------------	-----

ANNEXE 3 – TRAITEMENT DES DONNÉES..... 436

Annexe 3.1 – Liste préliminaire de codes	437
Annexe 3.2 – Définitions des codes.....	439
Annexe 3.3 – Fiche de synthèse avec les points saillants (exemple d'un entretien avec un nouvel embauché).....	442
Annexe 3.4 – Le dictionnaire des thèmes illustrés.....	449

Introduction

La propension des entreprises à embaucher des nouveaux salariés dépend d'une multitude de facteurs : la conjoncture économique, l'évolution démographique, la législation du travail plus ou moins accommodante, les politiques nationales publiques menées à un instant t, etc. Si la question de l'embauche de nouveaux collaborateurs est donc impactée par les circonstances environnementales du moment, elle est aussi régulièrement corrélée à des problématiques opérationnelles très concrètes pour les entreprises : en amont, se pose le problème de l'attractivité de la firme (comment inciter les candidats à postuler ?) et en aval, des interrogations perdurent sur les moyens les plus efficaces pour fidéliser les salariés ; cette tendance est d'autant plus renforcée avec l'arrivée de nouvelles générations souvent considérées comme différentes et moins prompt à se lier durablement à une entreprise (Brillet et *al.*, 2009).

La notion même de nouveaux embauchés mérite d'être précisée. Pour notre part, nous considérons que dès lors qu'un nouveau collaborateur intègre une entreprise, il fait immédiatement figure de nouvel entrant et ce, quel que soit le type de contrat paraphé (CDI, CDD, intérimaire, apprenti, stagiaire,...). Afin d'intégrer dans les meilleures conditions leurs nouvelles recrues, les organisations sont de plus en plus nombreuses à prévoir un accompagnement, communément appelé « plan d'intégration » ou « parcours d'intégration ». En effet, les enjeux en la matière sont importants, à commencer par ceux ayant trait à la gestion des emplois : pallier les difficultés de recrutement, planifier et mettre en œuvre le remplacement des salariés issus du baby-boom, partager la culture de l'entreprise, transmettre le savoir-faire, pérenniser la cohésion sociale, développer la performance de la firme ou encore, s'adapter aux attentes des nouvelles générations tout en menant en parallèle des actions visant à harmoniser les relations intergénérationnelles. Par extension, la mise en place d'un processus d'intégration pour les nouveaux embauchés doit conduire l'organisation à initier et à développer une démarche de maintien, de réactualisation et si possible, d'élargissement des compétences.

En appréhendant ainsi la relation susceptible de se nouer entre processus d'intégration des nouveaux entrants et développement des compétences, l'objectif général de notre recherche est de montrer en quoi un dispositif RH particulier peut, via le développement des compétences individuelles, contribuer à transformer les compétences collectives en place. Cette prospective paraît d'autant plus opportune que si l'intégration a déjà donné lieu à des travaux, ils se sont focalisés, non pas sur les compétences, mais sur la socialisation organisationnelle (voir notamment les travaux de Lacaze et Perrot, 2010).

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET ACTUALITE DU SUJET

Notre travail de recherche doit être appréhendé à la lumière d'enjeux à la fois managériaux et théoriques.

UN CONTEXTE MANAGERIAL AUX FORTS ENJEUX

Trois niveaux d'analyse caractérisent le contexte managérial de notre travail de recherche : une conjoncture économique et un marché du travail « en tension » (il est ici fait référence aux métiers pour lesquels il est difficile de recruter et ce, pour des raisons structurelles qui sont indépendantes de la conjoncture, (Pole Emploi, 2013)), l'évolution de la législation en matière de formation professionnelle et enfin, l'évolution démographique.

La perspective de renouveler les compétences constitue à bien des égards un objectif commun de toute fonction RH et ce, d'autant plus à notre époque marquée par une intensification de la compétition entre les firmes et par un environnement de plus en plus volatile et instable. Ces nouvelles caractéristiques qui ont été amplifiées par la crise issue de la faillite de la banque Lehman Brothers en septembre 2008 doivent donc inciter les entreprises à faire évoluer leur politique RH autour de différents axes : anticiper le risque de perte de compétences et piloter le changement.

Notre environnement contemporain se caractérise aussi par une forte progression du chômage dans un contexte de crise sans précédent. Au 1^{er} septembre 2014, le taux de chômage s'établissait en France à 9,7% de la population active contre 6,8% en mars 2008, soit une progression de près de trois points. Les bouleversements économiques et financiers de cette période ne sont pas sans effets sur cette tendance. Du point de vue de la gestion des RH, il en résulte par exemple que les salariés en poste sont de moins en moins mobiles et en ce sens, ne sont pas encore prêts à assumer des risques associés au départ volontaire de leur entreprise. Par conséquent, les compétences sont de plus en plus difficiles à attirer. D'où l'importance pour une organisation, de disposer d'une forte capacité d'attraction de manière à pouvoir « séduire » de futurs candidats.

La tendance de ces dernières années à la précarisation des emplois, à l'instabilité du tissu économique et à la rapidité des changements organisationnels risque d'accroître les ruptures et transitions dans les parcours professionnels et par extension, conduit à positionner le développement des compétences comme un enjeu incontournable voire stratégique. D'où la

nécessité de bien percevoir les facteurs d'adaptation à un nouvel environnement organisationnel et ce, à travers le prisme de deux perspectives :

- la perspective de l'employeur, confronté au défi de l'intégration de ses nouveaux salariés ;
- la perspective de l'individu, qui face aux réorientations professionnelles subies ou souhaitées, cherche à maîtriser les risques liés à l'intégration dans une nouvelle organisation.

La première perspective, d'ordre organisationnel, permet de mettre en exergue l'étape aval du recrutement. Celle-ci est censée répondre aux questions suivantes : quelles sont les actions que l'entreprise met en œuvre pour faciliter l'intégration de ses nouvelles recrues ? Pour quels résultats espérés ?

La seconde perspective, d'ordre individuel, rappelle que la question de l'intégration implique l'existence d'une adéquation des attentes entre les deux principales parties, l'organisation et le nouvel arrivant. En effet, l'environnement professionnel, tel qu'il est perçu par ce dernier, apparaît comme un déterminant au bon déploiement de ses compétences.

Traditionnellement, les organisations ont recours à la formation professionnelle pour développer les compétences de leurs salariés. En la matière, les dernières évolutions législatives visent à promouvoir les dispositifs de formation voire même à y inclure une obligation de résultat : Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle, ANI du 7 janvier 2009 sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels et la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale du 5 mars 2014.

En créant le compte personnel de formation (CPF), cette loi renforce considérablement les obligations des employeurs puisque les entreprises passent désormais d'une obligation de payer à une obligation de formation. Avec cette réforme, l'entretien professionnel devient obligatoire tous les deux ans, lequel est complété, tous les six ans, par une évaluation du parcours du salarié. A défaut de respecter cette obligation, les employeurs de 50 salariés et plus s'exposent à des pénalités financières (abondement de 100 heures du CPF et versement d'une pénalité à l'OPCA).

Le législateur accorde donc une place centrale à la formation comme moyen d'acquisition et de développement des compétences. La formation n'est pas univoque en soi mais peut, au contraire, se concrétiser par l'intermédiaire de diverses pratiques. En instaurant un parcours

d'intégration pour ses nouveaux embauchés, l'entreprise déclenche un cursus de formation avec des méthodes pédagogiques qui peuvent là aussi varier d'une organisation à l'autre. Fort de leur portefeuille de compétences et le cas échéant, de leur expérience professionnelle passée, les nouveaux entrants sont censés participer activement au développement des compétences. Ils sont donc appelés à transmettre leur savoir, leur savoir-faire, voire leur savoir-être et, en ce sens, ils participent eux aussi au déploiement des bonnes pratiques.

La part qu'occupe les seniors dans la population active est croissante : ainsi, selon l'INSEE (2011), la part des 55 ans et plus devrait s'établir à 16,8% en 2020 contre 7,7% en 1995. Au-delà du vieillissement de la population, les réformes de l'Etat français sur les retraites ne sont pas sans incidences sur l'augmentation du nombre de départs en retraite. En effet, la réforme de 2013 qui rétablie partiellement la retraite à 60 ans se traduit par près de 65 000 départs supplémentaires. D'où des enjeux importants à la fois en termes de formation mais aussi de renouvellement des compétences. Comment éviter la déperdition du savoir ? Comment rester compétitif dans un monde en constante mutation ? La compensation des départs en retraite par le recrutement de nouveaux salariés ne constitue pas une simple opération mathématique. A l'épreuve de l'innovation, les nouvelles générations, souvent plus promptes à s'adapter aux nouvelles technologies et à des méthodes de travail différentes (exemples de nouvelles compétences requises : savoir administrer, favoriser la responsabilisation, savoir animer une équipe...) sont appelées à transmettre leurs compétences individuelles et ce faisant, à transformer les compétences collectives existantes. En effet, le temps de l'individualisation des dispositifs RH a sans doute atteint son paroxysme ces dernières années (Besseyre des Horts, 2015) dans le sens où il crée parfois des situations de tension voire de rivalité au sein d'un même collectif de travail ce qui peut être source de désengagement professionnel mais également de baisse de la productivité. Dans ce cadre, les entreprises seraient amenées à initier la mise en place d'un « mix compétences » au sein duquel l'émergence de nouvelles compétences collectives serait encouragée. Ce regain d'intérêt pour le niveau meso des compétences (le niveau micro a trait aux compétences individuelles et le niveau macro renvoie aux compétences stratégiques (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2010)) n'est pas propre à certains secteurs d'activité tel que le transport ferroviaire où le travail d'équipe est inhérent aux missions à effectuer ; il prend également de l'importance avec le développement des attentes envers certaines compétences telles que l'esprit d'équipe ou encore l'aptitude à être force de proposition.

CONTEXTE THEORIQUE

La compréhension du contexte théorique implique de prendre en considération trois dimensions : le management stratégique, la gestion des compétences et l'intégration des nouveaux embauchés.

En marge de cet objectif de renouvellement des compétences, coexiste la nécessité de performance qui n'est par essence jamais acquise. Les chercheurs en management stratégique s'accordent d'ailleurs pour considérer que les entreprises obtiennent et maintiennent leur avantage concurrentiel du fait de leur capacité à renouveler leurs compétences et à en développer de nouvelles (Teece et *al.*, 1997). En effet, les compétences acquises en entreprise sont amenées à s'éroder au fil du temps dans le sens où elles perdent progressivement leur pertinence et leur utilité jusqu'au moment où elles deviennent désuètes voire complètement obsolètes (Helfat et Peteraf, 2003). Certains auteurs évoquent le phénomène d'inflation des compétences (Foucher 1996a, Bouteiller 1997, Caspar 2000, Confessore 2002), c'est-à-dire « *l'augmentation du niveau d'exigence des emplois* » (Bouteiller, 1997). Depuis quelques décennies, l'évolution rapide des technologies concourt à rendre les emplois de plus en plus complexes, ce qui accroît encore l'importance de disposer de connaissances pointues. De son côté, Bouteiller (1997) insiste sur le fait que plus l'écart de compétences est élevé, plus il faudra du temps pour le combler. Par extension, plus les coûts engendrés pour remonter seront conséquents, plus il sera difficile de combler les écarts de compétences et par mimétisme, les coûts directs (en termes de formation, de non-conformité des produits, de productivité, etc.) et indirects (en termes de performance organisationnelle, de réclamations clients, d'employabilité des salariés, de tensions sociales, etc.) de la non-compétence accumulée auront probablement tendance à s'accroître.

Non seulement le lien entre recrutement des nouveaux entrants et renouvellement des compétences ne va pas de soi mais il n'est pas non plus direct. En effet, encore faut-il que la firme dispose de ce que les auteurs appellent communément une capacité d'absorption, c'est-à-dire, l'aptitude à acquérir la connaissance externe, à l'absorber, à la combiner aux connaissances déjà existantes et au final, à pouvoir s'en prévaloir pour atteindre les objectifs stratégiques. Cette capacité à renouveler les compétences est elle-même dépendante d'autres facteurs : la motivation de l'organisation pour apprendre (apprentissage organisationnel) et la capacité à apprendre via notamment l'instauration de routines (capacités dynamiques). Ces routines

peuvent, le cas échéant, être corrélées à des ressources (engagement de personnes et salariés mis à disposition) ou encore à des objectifs d'apprentissage. Face à un environnement marqué ces dernières années par de fréquentes mutations et changements rapides, ces routines renvoient à des processus simples mais à des résultats plutôt imprévisibles. A titre d'exemple, nous pouvons citer celui qui vise à acquérir, intégrer et reconfigurer des ressources (humaines) afin de s'adapter aux nouvelles exigences du marché. La flexibilité apparaît alors comme le pendant essentiel des entreprises dotées d'une capacité d'absorption.

Historiquement, il faut remonter aux années 1980 pour que les domaines du management stratégique et de la gestion des ressources humaines commencent véritablement à étudier la thématique des compétences (Rouby et Thomas, 2004). C'est ainsi que « *le management stratégique s'intéresse à la gestion stratégique des compétences organisationnelles (niveau macro), tandis que la gestion des ressources humaines (GRH) privilégie la gestion des compétences individuelles (niveau micro) et dans une moindre mesure, collectives (niveau meso)* » (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2010). Nous observons que les premiers travaux ont porté sur la dimension individuelle de la compétence. En effet, White (1959) et Mc Clelland (1973) ont alors cherché à déterminer les ressorts de la performance individuelle. De la même façon, c'est suite aux travaux de Penrose (1959) et de Wernerfelt (1984) sur les ressources organisationnelles et repris ensuite par Prahalad et Hamel (1990) que les entreprises ont « *cherché à repérer, identifier, caractériser et mobiliser les compétences clés de la firme* » (Retour et Krohmer, 2006). Quelques années plus tard, de nouvelles recherches ont permis de poser les bases d'un nouveau concept, celui des capacités dynamiques (Teece, Pisano et Shuen, 1997). A l'occasion de ces recherches, les auteurs avaient pour objectif de comprendre le lien entre la création de ressources et la mise en place de processus d'apprentissage. Selon Koenig (1994), l'apprentissage organisationnel est un « *phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences, qui plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* ». Dans le cadre de notre recherche, cette approche plus stratégique est importante puisque de plus en plus, l'avantage concurrentiel d'une entreprise s'explique par les combinaisons de ressources dont elle a pu faire l'apprentissage et qui sont, par définition, difficilement imitables. Ces combinaisons sont aussi appelées « *savoir-faire collectifs* ».

La prééminence du rôle de la compétence collective est reprise par les travaux de Retour et Krohmer (2006). En effet, ces auteurs considèrent, d'une part, que les compétences collectives sont les éléments constitutifs des compétences stratégiques dans le sens où ces dernières

résultent de la combinaison de compétences collectives détenues dans une même entreprise. D'autre part, qu'elles constituent un facteur de développement des compétences individuelles. Par extension, le maintien et le renouvellement des compétences collectives renvoient à la nécessité de conserver voire d'accroître la performance organisationnelle (d'Arcimoles et Saulquin, 2008) et ce, au travers de l'interdépendance qui existe entre les individus et les équipes (Zarifian, 1995).

Que ce soit d'un point de vue théorique ou pratique, le niveau d'analyse des compétences par les compétences collectives demeure le point d'ancrage entre les deux autres niveaux (compétences individuelles et compétences stratégiques). Selon Rouby et Thomas (2009), les compétences collectives (meso niveau) constituent « *le point de passage obligé entre les niveaux individuel (micro niveau) et stratégique (macro niveau) des compétences* ». Toutefois, l'articulation entre les différents niveaux reste difficile à établir (Teulier et Lorino, 2005).

Dans ce contexte, quels sont les facteurs susceptibles de favoriser et de créer les conditions d'un renouvellement des compétences ? Au niveau opérationnel, plusieurs leviers d'actions peuvent être actionnés. L'entreprise peut par exemple décider de mener une politique dynamique en matière de formation professionnelle (interne) et/ou de favoriser le recrutement de nouveaux embauchés (externe) et ce, dans le dessein commun de favoriser la création et le déploiement de nouvelles compétences. Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix de porter notre attention sur ce dernier exemple qui, de notre point de vue, recouvre des facteurs qui sont particulièrement prégnants dans notre société contemporaine : d'une part, la capacité d'attraction de la firme qui se manifeste à la fois par sa capacité à attirer les meilleurs talents et une fois recrutés, à les fidéliser et d'autre part, la capacité de l'organisation à favoriser l'apprentissage en continue de ses salariés (l'empowerment), ce qui contribue a fortiori à développer leur employabilité.

De la même façon, la capacité à se transformer et à évoluer en permanence devient un facteur clé de succès. L'objectif est alors de créer dans l'environnement un point d'inflexion (Grove, 1996) en déstructurant ce que les acteurs considèrent comme établi (Shrivastava et Schneider, 1984). La déstructuration passe par la création, l'élimination, l'augmentation ou la diminution radicale de certains facteurs (Kim et Mauborgne, 1999). Par conséquent, la gestion du changement doit être élevée au rang de priorité. L'ère de la transformation nécessite une organisation capable de s'adapter rapidement, notamment en faisant évoluer ses objectifs lorsque les circonstances l'exigent (Labowitz et Rosansky, 1997). Cette nouvelle ère est

également suscitée par le nouveau cheminement entrepris par la gestion des ressources humaines.

Le glissement contemporain de la notion de GPEC à celle de GPECT (Gestion Prévisionnelle des Emplois, des Compétences et des Territoires) traduit une évolution de la GRH. En effet, l'émergence du territoire répond à un besoin concret pour les entreprises, celui « *d'anticiper les mutations économiques que vivent au quotidien les entreprises sur ce nouvel espace d'action qui est le territoire* » (Everaere et Glée, 2014 : 74). Cette nouvelle forme de GRH vise notamment à favoriser les mobilités interentreprises (ANI du 13 janvier 2013). Dans ce contexte, la question des nouveaux embauchés va devenir de plus en plus prégnante puisque la mutualisation des ressources doit conduire à améliorer la performance économique des entreprises. En pratique, la mise en place d'une telle politique de GRH implique de la part des acteurs en présence une double exigence : d'un côté, des nouveaux arrivants qui sont déterminés à partager leurs compétences avec les salariés déjà en poste et de l'autre côté, l'organisation qui encourage le savoir coopérer (tant vis-à-vis des nouveaux entrants que des autres salariés) et le structure, par exemple, à travers l'instauration d'un processus d'intégration. Au final, cette évolution constitue peut-être la prémisse d'une nouvelle méta-compétence : le savoir coopérer.

LES CONSIDERATIONS INHERANTES AU CHOIX DE LA RECHERCHE

Compte tenu des nombreux apports déjà existants sur le thème de la socialisation organisationnelle, cette recherche se propose d'étudier la question de l'intégration des nouveaux embauchés sous un angle novateur, celui de ses effets sur les compétences collectives.

Au regard de la littérature, nous pouvons constater que les enjeux issus de l'intégration des nouveaux embauchés sont souvent analysés via le prisme de la socialisation organisationnelle. En effet, depuis les travaux de Feldman (1976) et de Van Maanen (1978), les chercheurs se sont régulièrement appropriés le thème de la socialisation des nouveaux arrivants. Historiquement, cet intérêt est apparu dans les années 80 autour des phénomènes culturels dans la gestion d'une organisation. Certains auteurs comme Peters et Waterman (1982) considèrent que les valeurs culturelles fortes et partagées constituent un facteur important de coordination des processus organisationnels, d'engagement affectif du personnel, voire même de performance économique de l'organisation. C'est donc très naturellement que l'attention s'est portée sur les processus

d'acculturation qui permettent à une firme de transmettre ses valeurs à son personnel. Pour les chercheurs, la socialisation apparaît comme un « *processus par lequel une personne apprend les valeurs, normes et comportements requis pour lui permettre de participer comme membre de l'organisation* » (Van Maanan, 1976). C'est donc dans une perspective plutôt mécaniste qu'ils ont étudié l'impact des pratiques et caractéristiques organisationnelles et ce, au regard de certains critères de socialisation tels que la satisfaction au travail, l'implication affective portée à l'organisation ou encore l'intention d'y rester fidèle (citons par exemple, Allen et Meyer, 1990 ; Jones, 1986 ; Saks, 1996). Or, depuis maintenant une vingtaine d'années et la vague des fusions acquisitions, cette vision de la socialisation a fait l'objet de nombreuses critiques aussi bien d'ordres pragmatique que théorique ou même déontologique. Le modèle d'entreprise dirigé par un fondateur visionnaire cède progressivement la place à un autre modèle, celui des conglomérats internationaux régis par des financiers. Dans ce type d'organisation, le collaborateur est souvent un acteur qui veille à conserver son employabilité. En ce sens, le lien devient de plus en plus étroit avec les compétences et plus précisément, entre politique RH et renouvellement des compétences individuelles et collectives. Dans le cadre de notre recherche, il importe donc de compléter les travaux antérieurs portant sur l'intégration des nouveaux embauchés par une démarche orientée compétence. Pour être plus précis, il nous paraît particulièrement opportun de s'attacher principalement aux compétences collectives (d'un point de vue sémantique, si le concept est souvent employé indifféremment au singulier et au pluriel, des auteurs tels que Michaux (2003) et Krohmer (2004) précisent qu'il existe différentes formes de compétences collectives) dans le sens où notre société contemporaine tend à « *redonner au collectif ses lettres de noblesse dans un contexte qui, depuis plusieurs décennies, a vu une montée de l'individualisme avec sa traduction dans l'entreprise par la personnalisation excessive des relations humaines* » (Besseyre des Horts, 2015). Par ailleurs, l'intérêt d'initier une recherche sur la question du lien entre politique d'intégration (précisons ici que dans cette thèse, nous employons indifféremment « politique d'intégration » et « processus d'intégration ») et compétence collective et a fortiori entre politique d'intégration et transformation d'une compétence collective est renforcé par l'absence de travaux en la matière.

QUESTION PRINCIPALE DE LA RECHERCHE

Au regard du cadre contextuel ainsi précisé, notre question de recherche s'articule autour de deux principaux niveaux d'analyse :

- la mesure de l'influence de l'intégration des nouveaux entrants sur le renouvellement des compétences collectives ;
- l'influence des facteurs organisationnels et individuels sur la capacité du processus d'intégration à transformer (dans le sens de renouveler) une compétence collective.

Au final, ces deux niveaux d'analyse doivent permettre d'identifier l'impact de la politique d'intégration des nouveaux entrants sur la faculté de l'organisation à maintenir, acquérir et/ou renouveler les compétences.

Une fois les niveaux d'analyse identifiés, deux questions de recherche peuvent être formulées :

1. Quelles sont les principales caractéristiques de la politique d'intégration ?
2. Dans quelle mesure un dispositif d'intégration peut favoriser les contributions des nouveaux entrants ?

De ces questions de recherche, une question principale de recherche peut être formulée :

En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?

Dans cette perspective, notre recherche entend soutenir les acceptions suivantes : nous considérons que la fonction Ressources Humaines ne doit pas se « contenter » de gérer la phase recherche et sélection mais doit également s'appropriier pleinement la phase aval du recrutement en instaurant un véritable processus d'intégration à l'attention des nouveaux embauchés. En ce sens, nous partons du postulat que « *la réussite d'un recrutement se joue à 50% en amont et à 50% en aval* » (Lacaze et Perrot, 2010). En effet, un recrutement n'est terminé qu'une fois que le nouvel entrant est parfaitement intégré dans sa nouvelle structure. A l'heure où les départs en retraite sont toujours plus nombreux avec en filigrane le risque de déperdition du savoir, où la conjoncture économique exacerbe de manière continue la compétition entre les firmes avec le risque de voir leur compétitivité décliner, la compétence détenue ou mobilisable devient un facteur clé de succès. Dans ce contexte, la firme doit activer les processus qui lui permettent d'acquérir, de maintenir voire même de renouveler les compétences en interne. Ce travail de thèse vise ainsi à montrer qu'en instaurant une politique d'intégration pour ses nouveaux embauchés, l'organisation se donne les moyens de transformer les compétences et en particulier les compétences collectives qui sont prépondérantes dans de plus en plus de secteurs d'activité.

Loin d'être automatique, il appartient à l'organisation de mettre en place les conditions optimales destinées à favoriser le déploiement de nouvelles contributions.

PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre travail de recherche s'articule autour d'une étude de cas approfondie dans un contexte à la fois particulier (un EPIC qui se prépare à l'ouverture prochaine de son secteur d'activité à la concurrence) et spécifique (activité ferroviaire). Ce contexte singulier (une entreprise publique en mutation au regard de la fin programmée de sa situation monopolistique) impose des allers-retours perpétuels entre cadre théorique et recherche empirique, ce qui justifie le recours à une démarche de type abductive.

L'étude de cas approfondie a été menée au sein de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux Territoire de Production Atlantique (TPA, voir le glossaire en annexe 2.1). Au sein de cette branche Infrastructure, nous nous intéressons à un établissement en particulier : l'Infrapôle centre. En outre, notre analyse s'est centrée sur une catégorie de salariés : le collègue exécution. En effet, cette catégorie de personnel est l'objet de campagnes successives d'embauches rendues nécessaires à la fois en raison des nombreux départs en retraite et pour pallier le fort accroissement du plan de charge lié à des opérations de régénération du réseau et à un programme de voies ferroviaires nouvelles. Afin de renforcer la validité interne de notre recherche, nous avons également réalisé des entretiens auprès des responsables hiérarchiques des nouvelles recrues (directeur de proximité - DPX) ainsi qu'avec des formateurs appartenant au centre de formation SNCF de Fleury les Aubrais (45). La collecte des données s'appuie donc sur des entretiens semi-directifs mais aussi sur un recueil documentaire et une observation non participante. La triangulation des données est importante puisqu'elle est une condition de fiabilité de la recherche. Quant au traitement des données collectées, il a conduit à combiner analyse lexicométrique des données via le logiciel Alceste et analyse thématique de contenu (manuelle) tels que préconisés par Huberman et Miles (2003).

PLAN DE LA THESE

Afin de répondre à notre question de recherche, deux parties structurent notre travail de thèse. Dans une première partie, nous développerons le cadre théorique et conceptuel et dans une seconde partie, nous exposerons la démarche empirique mise en œuvre. La figure 0.1 reprend la dynamique d'ensemble de la thèse.

Trois chapitres composent notre première partie. Les deux premiers s'intéressent aux concepts mobilisés dans le cadre de cette recherche et le troisième chapitre a vocation à mettre en perspective lesdits concepts au regard d'un dispositif RH spécifique, celui de l'intégration des nouveaux embauchés.

1. **Le premier chapitre** apporte les éclairages théoriques propres au concept de compétence et sera abordé selon une vision transversale mobilisant stratégie et gestion des ressources humaines. L'étude est ensuite recentrée sur les deux niveaux de compétences pour lesquels nous avons fait le choix de porter une attention toute particulière, la compétence individuelle et la compétence collective.

2. **Le deuxième chapitre** est consacré au développement des éléments conceptuels issus de la capacité d'absorption. En effet, lorsqu'une entreprise a l'objectif de maintenir, d'acquérir et à fortiori de renouveler ses compétences en interne dans le but d'optimiser sa performance, elle doit au préalable veiller à disposer d'attributs organisationnels lui permettant d'atteindre cet objectif. Dans le cadre de notre recherche, il semble opportun de corréler la capacité d'absorption à d'autres concepts, à commencer par la capacité à se transformer et à l'apprentissage organisationnel. Les liens mis ainsi en évidence doivent permettre d'appréhender les différents éléments théoriques qui fondent la capacité d'une entreprise à intégrer en son sein de nouvelles compétences et en particulier celles qui sont issues de l'externe.

3. **Le troisième chapitre** propose, quant à lui, un cadre théorique de l'intégration des nouveaux entrants tout en s'attachant à le mettre en perspective au regard des concepts mobilisés précédemment.

La seconde partie de notre étude est destinée à préciser le design de la recherche : méthodologie, résultats obtenus, retour sur le cadre conceptuel. Pour ce faire, cette partie comprend trois chapitres.

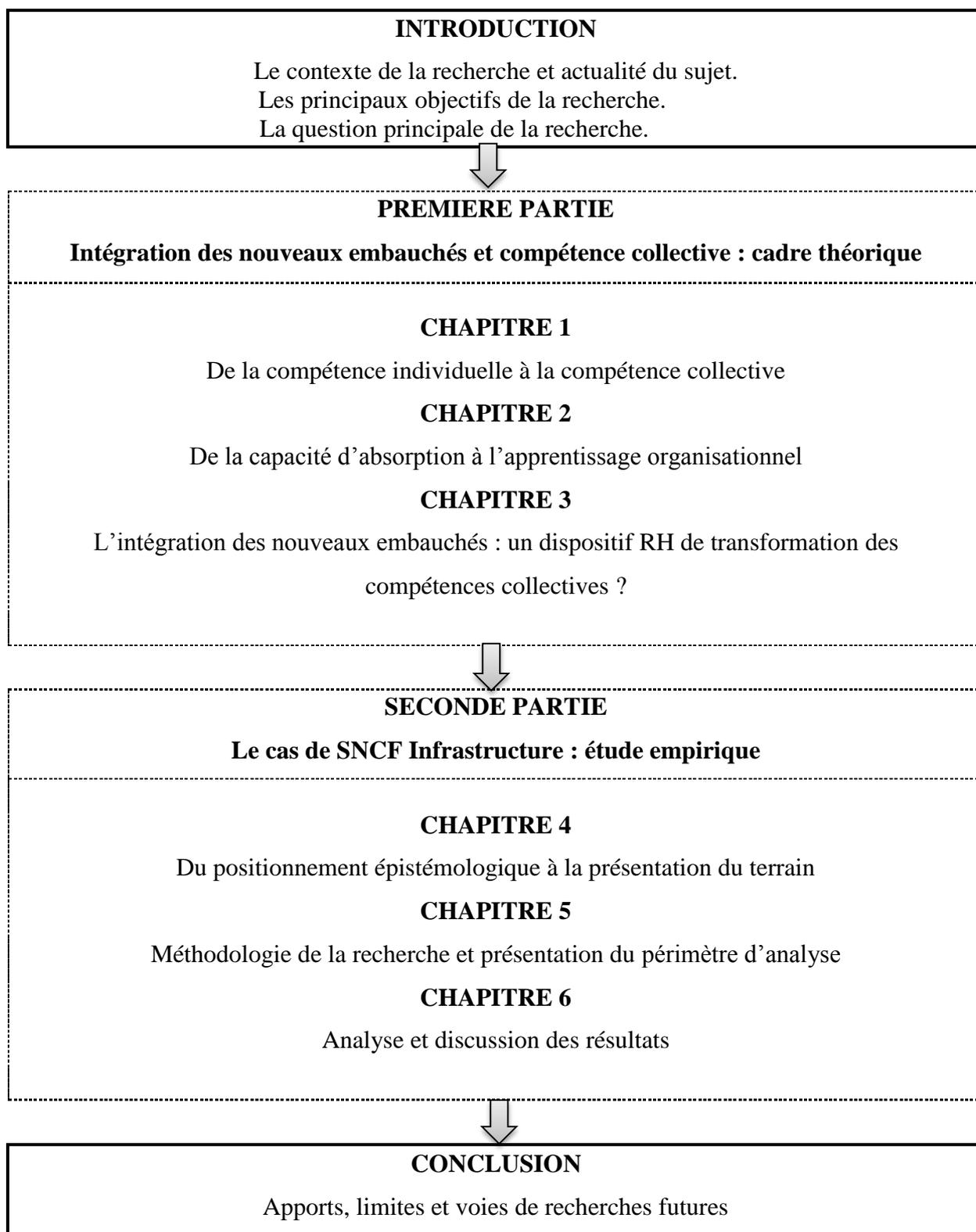
1. **Le quatrième chapitre** présente le positionnement épistémologique retenu ainsi que ses conséquences méthodologiques (approche qualitative par étude de cas). En outre, ce chapitre détaille le terrain de recherche tout en explicitant le design associé.

2. **Le cinquième chapitre** s'intéresse, quant à lui, au dispositif de recueil et de traitement des données ainsi qu'aux dimensions inhérentes à la fiabilité et à la validité du travail de recherche.

3. **Le sixième chapitre** est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats issus de l'étude de cas. Ces résultats sont analysés au regard du cadre théorique décrit dans notre première partie.

En conclusion, nous exposons les principaux éléments de synthèse de notre travail de recherche. Nous portons également une attention toute particulière à mettre en exergue les apports et limites de notre étude, tout en suggérant des voies de recherche qui pourraient être envisagées dans le futur.

Figure 0.1 : Déroulement général de la thèse



PREMIERE PARTIE

Intégration des nouveaux embauchés et compétence
collective : cadre théorique

INTEGRATION DES NOUVEAUX EMBAUCHES ET COMPETENCE COLLECTIVE : CADRE THEORIQUE

Les rapprochements théoriques entre la notion d'intégration des nouveaux embauchés et le concept de compétence contribuent à faire émerger certains enjeux :

- faire de l'intégration des nouveaux entrants un facteur de développement des compétences individuelles et collectives d'une entreprise ;
- maintenir voire renouveler les compétences pour permettre à une organisation de s'adapter avec efficacité à un environnement socio-économique mouvant et incertain ;
- identifier les prérequis organisationnels indispensables en vue d'atteindre ces objectifs.

C'est ainsi que ces enjeux seront abordés dans cette première partie, elle-même articulée autour de trois chapitres.

Pour comprendre les liens susceptibles d'unir les différents concepts ou théories en présence, il est nécessaire d'en mesurer les fondements théoriques. **Le premier chapitre** vise ainsi à préciser le concept de compétence. Dans la mesure où notre étude entend centrer son analyse sur deux types de compétences en particulier, nous proposons un état des lieux des différents éléments théoriques fondant la compétence individuelle et collective et ce, au prisme de notre question de recherche mais en s'attachant à synthétiser les enseignements en fin de chapitre.

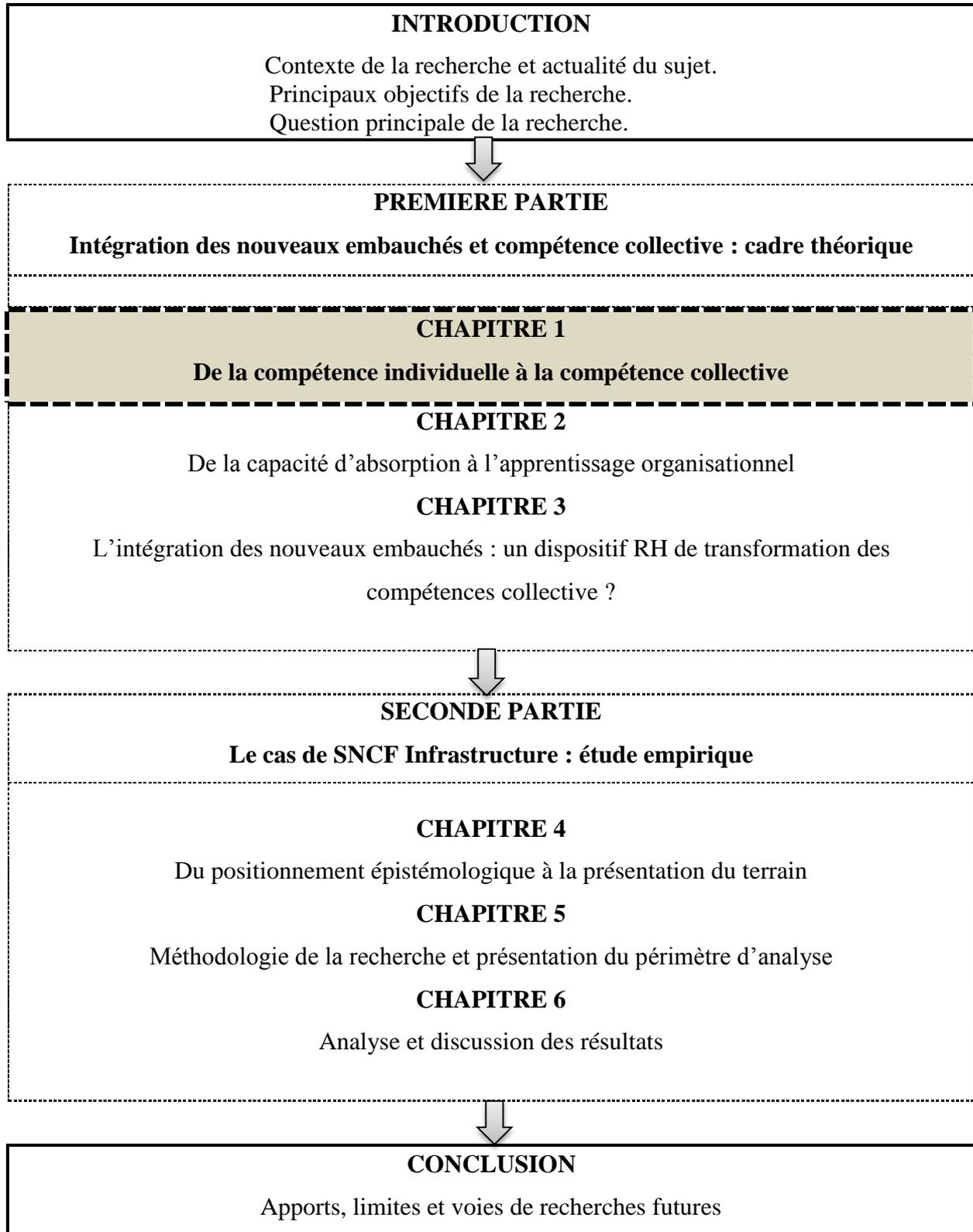
Le second chapitre présente les facteurs organisationnels susceptibles de peser sur la relation naissante entre intégration et compétence collective. En effet, la capacité d'absorption et certains concepts associés concourent à procurer à l'organisation les conditions optimales en vue de favoriser l'acquisition, l'assimilation, la transformation et l'application de nouvelles compétences issues de l'externe.

Dans un troisième chapitre, nous exposons le cadre théorique de l'intégration des nouveaux entrants tout en s'attachant à le mettre en perspective au regard des concepts mobilisés précédemment ; cela doit nous conduire à justifier la question principale de notre recherche ainsi que les propositions de recherche retenues.

Cette première partie a donc pour objectif d'exposer les éléments théoriques nécessaires pour appréhender le rôle d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés sur la transformation des compétences collectives via le développement des compétences individuelles.

CHAPITRE 1 : DE LA COMPETENCE INDIVIDUELLE A LA COMPETENCE COLLECTIVE

Figure 1.1 : Position du chapitre 1



La compétence et plus précisément la compétence collective constitue un des principaux objets de cette recherche.

Même si le modèle dominant dans nombre d'entreprises restent encore celui de la performance et de la compétence individuelle, « *les exigences en faveur d'une pratique plus collective du travail et de la performance* » se multiplient (Defélix et al., 2014). En ce sens, « *la performance est de plus en plus présentée comme relevant d'une production collective* » (Defélix et al., 2014) et ce lien a même été démontré par certains auteurs (Bataille, 2001 ; Michaux, 2005). En filigrane de ce lien, stratégie et compétence collective apparaissent donc comme des concepts étroitement imbriqués l'un à l'autre. De manière complémentaire, d'autres travaux (Arrègle, 1995) mettent en exergue le lien entre ressources et compétences en définissant les compétences comme un mode de coordination des ressources qui permettent d'accumuler, de développer les ressources et d'en créer de nouvelles.

Historiquement, c'est l'approche par les ressources qui est à la base de la genèse des courants issus du management stratégique des compétences, de la connaissance ou encore des capacités dynamiques (Prévoit et al., 2010). Cette approche qui est apparue au milieu des années 80 est devenue le paradigme dominant en stratégie. Elle s'avère particulièrement bien adaptée pour appréhender le comportement et les stratégies des entreprises (Das et Teng, 2000). Dans un souci de cohérence conceptuelle et de contextualisation, elle est l'objet de la première section de ce chapitre (1.1).

Le concept de compétence s'est développé, quant à lui, au début des années 90. Il se caractérise par sa pluridisciplinarité. En effet, on retrouve ce concept aussi bien dans le champ du management stratégique (Hamel et Prahalad, 1990 ; Hitt et Ireland, 2006), de la gestion des ressources humaines (Courpasson et Livian, 1991 ; Defélix et al., 2006) que de l'organisation du travail (Zarifian, 2001 ; Tarondeau, 2003). En pratique, c'est de la combinaison des compétences individuelles de chacun des membres du collectif de travail que doit émerger la compétence collective (Retour et Krohmer, 2006 ; Richebé, 2007). Dans ce cadre, nous abordons dans une deuxième section le concept de compétence individuelle (1.2) avant de détailler dans une troisième section les principales dimensions de la compétence collective (1.3).

La figure 1.2 présente le plan de ce premier chapitre.

Figure 1.2 : Plan du chapitre 1

1.1 Le contexte : la dimension stratégique

1.1.1. De l'approche fondée sur les ressources...

1.1.2. ...au management stratégique des compétences

1.1.3. Le management stratégique des compétences : vers de nouvelles contributions de la gestion des ressources humaines ?

1.2. Le concept de compétence individuelle

1.2.1. Les fondements de la compétence individuelle

1.2.1.1. La compétence individuelle : un concept au carrefour d'autres notions

1.2.1.2. Les différentes approches de la compétence individuelle

1.2.1.3. Les différentes théories de la compétence dans une approche stratégique

1.2.2. La compétence individuelle : des caractéristiques en évolution ?

1.2.2.1. Les caractéristiques de la compétence individuelle

1.2.2.2. La compétence individuelle : vers de nouveaux axes de convergence conceptuels ?

1.2.3. La compétence individuelle : quelle approche pour notre recherche ?

1.3. Le concept de compétence collective

1.3.1. Les définitions de la compétence collective

1.3.1.1. Un concept complexe...

1.3.1.2. ...qui renvoie à des contextes d'usage

1.3.2. Les caractéristiques de la compétence collective

1.3.2.1. Les facteurs de création et de développement de la compétence collective

1.3.2.1.1. Les facteurs individuels et organisationnels

1.3.2.1.2. Le rôle des règles dans les équipes

1.3.2.1.3. L'influence des instruments de gestion

1.3.2.2. Les attributs de la compétence collective

1.3.3. Les résultats attendus d'une gestion des compétences collectives

1.3.3.1. La compétence collective : quel(s) lien(s) avec la performance ?

1.3.3.2. La compétence collective : vers de nouvelles perspectives

1.1. LE CONTEXTE : LA DIMENSION STRATEGIQUE

Ces dernières années, notre société contemporaine est marquée par une plus forte précarisation de l'emploi, une instabilité du tissu économique et des changements de plus en plus rapides qui accroissent les risques de ruptures et la prépondérance des transitions dans les parcours professionnels de chacun. D'où la nécessaire identification et la compréhension de facteurs d'adaptation à de nouveaux environnements. On peut citer, entre autre, le maintien et le développement des compétences collectives qui renvoient à la nécessité de conserver voire d'accroître la performance organisationnelle (d'Arcimoles et Saulquin, 2008) au travers de l'interdépendance qui existe entre les individus et les équipes (Zarifian, 1995). Il est en effet indispensable de considérer que les compétences acquises sont amenées à s'éprouver au fil du temps jusqu'à devenir parfois complètement obsolètes (Helfat et Peteraf, 2003). A la manière d'un produit, Bouteiller (2000) pour les compétences individuelles et Helfat et Peteraf (2003) pour les compétences stratégiques rappellent que les compétences suivent un cycle de vie (lancement, croissance, maturité et déclin). Le cycle de vie des compétences stratégiques est à mettre en perspective avec celui des concurrents qui exercent leur capacité d'imitation rendant incontournable leur renouvellement ou leur recombinaison (Bueno Merino et Grandval, 2010).

Pour bien appréhender ce contexte, il importe donc de mesurer au préalable la dimension stratégique de la compétence (1.1) avant d'aborder le concept de compétence individuelle (1.2), dont la combinaison est une condition de l'émergence de la compétence collective (1.3).

1.1.1. De l'approche fondée sur les ressources...

Dans le prolongement des travaux précurseurs de Penrose (1959), l'approche par les ressources est apparue au milieu des années 80 avec l'article fondateur de Wernerfelt (1984) et au gré de ses développements successifs, certains auteurs (Prévot et *al.*, 2010) considèrent même qu'elle est devenue le paradigme dominant en stratégie. Selon Wernerfelt (1984), les ressources doivent être comprises comme des « *actifs (matériels et immatériels) qui sont liés de façon permanente à l'ensemble de l'activité de production de l'entreprise. Ces ressources peuvent être tangibles et intangibles, matérielles (actifs physiques) et immatérielles (processus humains et organisationnels)* ». D'autres auteurs complètent cette définition en considérant que « *les ressources de l'entreprise englobent tous les facteurs-entrée : tangibles et incorporels, humains et autres, qui sont détenus ou contrôlés par l'entreprise et qui entrent dans la production de*

biens et de services pour satisfaire les besoins humains » (Amit et Schoemaker, 1993). Quant à Barney (1991), il définit les ressources comme « *les actifs, les capacités, les processus organisationnels, les informations, etc., qui sont contrôlés par l'entreprise et qui lui permettent de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies qui améliorent son efficacité et son efficacité* ». Pour l'auteur, il convient de classer les ressources en trois catégories distinctes :

- le capital physique qui à trait aux actifs tangibles (ex : les équipements d'une entreprise) ;
- le capital organisationnel, qui comprend par exemple les règles et les procédures (les routines), la culture de l'entreprise ou encore, les relations formelles et informelles inter et intra firme ;
- le capital humain qui renvoie (notamment) au niveau d'éducation et de formation, au portefeuille de connaissances et compétences et à la gestion des ressources humaines.

Selon Métais (2004), cette approche revêt trois principaux niveaux d'analyse :

- le premier niveau est celui des ressources ou encore des « particules élémentaires ». L'approche resource-based view (RBV) s'est d'abord constituée à partir de l'idée selon laquelle les entreprises sont hétérogènes sur le plan des ressources qu'elles utilisent (Wernerfelt, 1984 ; Teece, 1984 ; Barney, 1991). Cela signifie que l'entreprise n'entend pas seulement optimiser un stock de ressources dans le but d'assurer sa position sur des axes produits-marchés, mais souhaite en parallèle utiliser efficacement sa capacité à créer de nouveaux avantages concurrentiels en créant pour cela des ressources dites stratégiques. Par définition, ces dernières constituent à la fois des actifs tangibles et intangibles qui sont difficilement imitables, substituables et échangeables car elles sont issues de processus d'apprentissage propres à l'organisation (Collis, 1991) ;
- le deuxième niveau concerne les compétences. Ce concept a donné lieu à de multiples définitions dans le domaine du management. En stratégie, l'intérêt se porte davantage sur les compétences organisationnelles susceptibles de fonder un avantage concurrentiel. De la sorte, il est possible de déceler la capacité d'une entreprise à combiner et à déployer ses ressources de manière à atteindre l'objectif qu'elle s'est initialement fixé (Grant, 1991 ; Amit et Schoemaker, 1993). En pratique, ces compétences correspondent à des routines organisationnelles (Nelson et Winter, 1982). De son côté, Arrègle (1995) définit les compétences comme un mode de coordination des ressources qui au final, permet d'accumuler, de développer les ressources et d'en créer de nouvelles ;

- un troisième niveau renvoie au support de la mise en œuvre des compétences. Les acceptions développées dans la littérature sont là aussi très diverses et se chevauchent en partie. C'est ainsi que certains auteurs parlent plutôt de capacités organisationnelles (Collis, 1991) et d'autres de capacités dynamiques (Teece et *al.*, 1997 ; Eisenhardt et Martin, 2000). Mais leur point commun est de s'intéresser principalement aux aptitudes de l'entreprise à renouveler, augmenter et adapter ses capacités stratégiques (Teece et *al.*, 1997). Elles représentent un ensemble de processus organisationnels, formels ou pas, qui conditionnent la possibilité pour la firme d'optimiser l'utilisation des ressources existantes et de favoriser ainsi le développement de nouvelles ressources et compétences.

Aujourd'hui, on constate que la théorie des ressources a servi de base à la genèse des courants fondés sur le management stratégique des compétences, la connaissance, les capacités dynamiques et l'approche relationnelle. En marge des différentes synthèses proposées (Kraaijenbrink et *al.*, 2010), les travaux récents qui mobilisent l'approche originelle de la théorie des ressources peuvent être présentés à travers trois volets (Prévot et *al.*, 2010) :

- « *le retour aux travaux de Penrose avec une actualisation de ses modèles et propositions ;*
- *le couplage à d'autres domaines de recherche en sciences de gestion comme le marketing (...);*
- *le test des modèles au sein d'industries présentées comme propices à l'observation du management des ressources des firmes ».*

1.1.2. ...au management stratégique des compétences

Comme le souligne Prévot et *al.*, (2010), la perspective fondée sur le management stratégique des compétences (*Competence Based Management* pour certains auteurs, *Competence Perspective* pour d'autres) fait suite à l'article fondateur de Prahalad et Hamel (1990). Si certains auteurs y voient une théorie à part entière (Foss et Knudsen, 1996 ; Freiling et *al.*, 2008), pour d'autres, elle doit davantage être qualifiée de « *théorie intermédiaire* » que de « *grande théorie* » qui elle, s'applique invariablement, quelque soit les circonstances (Sanchez et Heene, 2010). Cette nouvelle perspective est la traduction de l'échec épistémologique de l'approche stratégique fondée sur l'économie industrielle et la théorie des ressources (Sanchez et Heene, 1997). C'est ainsi qu'initialement, le management stratégique des compétences s'attache à

unifier la théorie et la pratique en prenant en compte diverses approches dans la recherche en stratégie, qu'elles soient cognitives, systémiques ou dynamiques (Prévoit et *al.*, 2010).

A cet égard, il est opportun de rappeler une dimension essentielle de notre étude : la question de recherche retenue ne peut se limiter à l'adoption d'une grille de lecture exclusivement RH. En effet, en filigrane du lien à établir entre politique d'intégration des nouveaux embauchés et transformation d'une compétence collective se pose la question de la stratégie d'entreprise notamment du point de vue de l'apprentissage organisationnel. La mise en place d'un processus d'intégration répond à un objectif organisationnel que la direction des ressources humaines doit soutenir en tant que *business partner*. Dans cette optique, il est nécessaire de bien appréhender les travaux qui ont été réalisés sur le lien entre stratégie et compétence.

C'est à la fin des années 80 que le concept de compétence a commencé à se développer en stratégie. Cette émergence est issue de deux principaux facteurs : l'évolution de la situation économique ainsi que le regain d'intérêt porté aux problématiques liées notamment à l'apprentissage organisationnel. Historiquement, ce sont les tenants de l'école évolutionniste qui ont proposé les fondements de l'approche par les compétences en s'appuyant sur l'analyse RBV (Wernerfelt, 1984 ; Barney, 1986 ; Dosi et Nelson, 1994) et les travaux sur les *core-competencies* (Prahalad et Hamel, 1990). En étudiant les entreprises américaines et japonaises, Hamel et Prahalad (1989, 1995) constatent qu'au cours de la décennie 80, les entreprises qui ont réussi ne sont pas celles qui ont suivi des stratégies génériques mais celles qui ont poursuivi des objectifs ambitieux voire même disproportionnés au vu de leurs capacités et de leurs ressources. Ils considèrent que le succès de ces firmes se justifie principalement par leur propension à savoir résonner en compétences clés, en portefeuille de compétences plutôt qu'en portefeuilles d'activités.

Les auteurs opposent ainsi la doctrine du « *strategic intent* » à celle du « *strategic fit* ». Il s'agit en effet de dépasser le paradigme de l'adaptation, centré sur le lien entreprise/environnement et prisonnier d'une représentation en terme de « *taux de croissance, de part de marché, de prix et de coûts* » (Castro & *al.*, 1998). « *L'intention stratégique* » se veut une démarche proactive et non plus seulement adaptative, qui s'appuie sur les ressources comme support du développement stratégique (Castro & *al.*, 1998). Guidée par une vision du futur, la firme configure ses compétences et capacités de façon à produire des avantages compétitifs, sources d'une position concurrentielle dominante et soutenable dans la durée. La vision partagée oriente

le développement des compétences fondamentales de l'entreprise (Metais et Roux-Dufort, 1997), car comme l'indique Greffeuille (1994), l'apprentissage organisationnel ne peut que difficilement provenir d'un processus d'intrapreneurship non dirigé. C'est ainsi qu'en instaurant un processus d'intégration, SNCF se conforme à cette doctrine en adoptant une démarche résolument proactive avec en perspective la préparation de l'entreprise aux enjeux de demain incarnés par l'ouverture à la concurrence de son marché domestique. A cet égard, les ressources humaines (et notamment les nouvelles recrues) constituent des ressources clés qui concourent à reconfigurer l'organisation et à fortiori, à permettre son développement.

Au final, la compétence semble recouvrir plusieurs caractéristiques : les actifs, les ressources, les connaissances et les pratiques propres à l'entreprise. Cependant, c'est la combinaison des différentes compétences, individuelles (niveau micro), organisationnelles (niveau macro) et collectives (niveau méso) qui est à la base de la compétence stratégique, elle-même étant à la source de la création de valeur pour l'entreprise. Toutefois, si des auteurs (Javidan, 1998) ont tenté de clarifier les concepts issus du management stratégique des compétences, le vocabulaire utilisé demande encore à être uniformisé. Par exemple, si certains auteurs traitent des cœurs de compétences (Prahalad et Hamel, 1990), le BCG (Boston Consulting Group) préfère évoquer la notion de plate-forme stratégique. Une autre clarification conceptuelle semble nécessaire, celle portant plus spécifiquement sur les contributions RH issues du management stratégique des compétences. En d'autres termes, quelles peuvent être les traductions RH de « *l'intention stratégique* » ?

1.1.3. Le management stratégique des compétences : vers de nouvelles contributions de la gestion des ressources humaines ?

Afin d'appréhender le rôle stratégique de la fonction RH sur les compétences, il convient tout d'abord d'en comprendre les différentes dimensions. Les travaux de Retour (2005 ; Retour et *al.*, 2009) identifient quatre niveaux de compétence :

- la compétence individuelle qui est rattachée à une personne. La définition la plus consensuelle est sans doute celle qui fait référence au triptyque savoir, savoir-faire, savoir-être (Courpasson et *al.*, 1991 ; Durand, 2000) ;
- la compétence collective qui est rattachée à un collectif de travail ou à une équipe et elle est le fruit de la combinaison des compétences individuelles (Bataille, 2001 ; Retour et Krohmer, 2006) ;

- la compétence organisationnelle qui est rattachée à l'organisation (Barney, 1991 ; Grant, 1991), à ce qu'elle « *sait faire* » (Tywoniak, 1998). Ce concept renvoie au modèle des ressources et compétences (MRC). Pour les tenants de ce modèle, l'avantage concurrentiel d'une firme s'explique par une valorisation optimale des ressources et compétences (Barney, 1991) ;
- la compétence environnementale qui est rattachée à des entités ou acteurs qui se situent en dehors du périmètre de l'organisation (clients, fournisseurs...) mais dont les actions sont susceptibles d'impacter de manière directe le fonctionnement de la firme. En d'autres termes, cette compétence peut se traduire par un savoir-faire faire ou un savoir-faire ensemble. Il s'agit donc pour l'organisation de déterminer d'une part, les compétences destinées à être mobilisées en interne et d'autre part, celles qui sont appelées à être mises en œuvre en externe.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons volontairement fait le choix de limiter notre recherche aux deux premières compétences qui feront ainsi l'objet de nouveaux développements théoriques. En effet, notre question de recherche s'intéresse au lien entre politique d'intégration des nouveaux embauchés et compétence collective et en ce sens, la compétence individuelle est sous-jacente puisque l'émergence d'une compétence collective implique la mobilisation et la combinaison de compétences individuelles.

Après avoir précisé les différentes dimensions du concept de compétence, il importe d'identifier les principales contributions de la fonction RH dans le cadre d'un management stratégique des compétences. Par extension, certaines actions conduisent à renforcer le rôle stratégique de la gestion des ressources humaines. Comme le précise Retour (2005), dès lors que l'on admet que la compétence est « *une intégration interfonctionnelle et l'échange de capacités qui vont être mobilisées dans un domaine d'activité stratégique (DAS) : par exemple, le développement d'un nouveau produit [...]* », l'enjeu stratégique est alors « *d'acquérir, maîtriser et développer les ressources et compétences permettant à l'organisation de se différencier de ses concurrents [...]* ». Le contexte ainsi établi, les apports de la fonction RH peuvent s'articuler autour de quatre niveaux (Meignant, 1992) :

- soutenir le management en vue de faire évoluer le rôle du manager de proximité afin qu'il intègre les exigences d'une organisation apprenante ;
- instaurer les moyens favorisant l'acquisition (recrutement), le développement (formation, mobilité...), et la stimulation (vision partagée, politique salariale...) des détenteurs des compétences clés ;

- participer au processus stratégique de l'entreprise (identifier les postes clés, les compétences clés, les savoir-faire collectifs, les métiers en évolution, etc.) et mettre en place des outils dédiés ; à titre d'exemple, une approche prospective peut s'avérer particulièrement pertinente pour accompagner les individus dont l'emploi serait amené, à terme, à évoluer (Boyer, Scouarnec, 2009). Cette démarche, qui peut être appréhendée dans le cadre de la GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) « *est de l'ordre de l'anticipation, même imparfaite, des changements, des discontinuités, des éventualités. L'objectif n'est pas de décrire l'état futur le plus probable mais d'élaborer différents cheminements ou développements plausibles compte tenu des degrés de liberté des acteurs en jeu* » (Scouarnec, 2002 : 2, cité par Brillet et Hulin, 2010). Au final, elle doit permettre de distinguer différents types de métiers (Boyer, Scouarnec, 2005, 2009, cités par Brillet et Hulin, 2010) : les métiers perdus ou en obsolescence (les activités sont appelées à disparaître), les métiers en survie positive ou en transformation (les compétences requises doivent évoluer), les métiers naissants ou en émergence (métiers qui mettent à l'épreuve des compétences rares) ;
- organiser le travail de telle sorte que l'ensemble des compétences mobilisées autour d'un projet commun ait la possibilité de se rencontrer (apprentissage organisationnel).

1.2. LE CONCEPT DE COMPETENCE INDIVIDUELLE

En introduction de cette section et après avoir distingué précédemment les quatre niveaux inhérents à la compétence, il convient de souligner ici l'importance des processus associés à celle-ci. En effet, comme les compétences se manifestent notamment « *au travers des pratiques de gestion des ressources humaines* » (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2012 : 63), il s'avère ainsi que compétences et processus sont étroitement imbriqués. De manière à opérationnaliser ce lien, le tableau 1.1 ci-après propose une grille d'analyse en se limitant aux compétences individuelles, collectives et organisationnelles :

Tableau 1.1 : Grille d'analyse des processus combinant compétence individuelle/collective/organisationnelle (Charles-Pauvers, Schieb-Bienfait, 2009)

Type de compétence Eléments d'analyse	Compétence individuelle	Compétence collective	Compétence organisationnelle
Facteurs individuels	- Implication. - Compétences requises, détenues, potentielles.	Relations informelles.	- Valoriser. - Faire confiance. - Déléguer.
GRH	- Recrutement. - Intégration. - Formation. - Evaluation cohérente avec les objectifs (autonomie, initiative).	- Mobilité professionnelle. - Formation.	Formation aux métiers et à la gouvernance.
Processus organisationnels	- Acceptation et participation active aux processus liés à la démarche compétence. - Apprentissage individuel.	- Management de proximité. - Apprentissage collectif.	- Donner du sens et créer le collectif : proposer une vision, faire connaître les résultats, les enjeux collectifs, les avancées. - Instrumenter : démarche compétence, apprentissage organisationnel. - Animer : convivialité, valorisation. - Faire partager et recevoir un feed-back : communication avec l'extérieur.
Structure	Organisation du travail, avec choix d'autonomie et d'initiative.	- Organisation des collectifs. - Interactions formelles.	Structure de gouvernance où toutes les parties prenantes sont représentées.
Identité, valeurs	- Adhésion aux valeurs. - Expérience ou comportement en adéquation avec les valeurs.	Comportements en groupe, modes de prise de décision.	Respect et mise en œuvre du modèle de gouvernance.

Dans le cadre de notre recherche, nous serons amenés à questionner certains éléments issus de cette grille d'analyse de manière à préciser le rôle du processus d'intégration des nouveaux embauchés sur la compétence collective. Exemples : le processus d'intégration est-il exclusif de la compétence individuelle ? Serait-il opportun d'intégrer le concept de capacité d'absorption dans cette grille ?

Après avoir exposé les fondements de la compétence individuelle (1.2.1), nous nous attacherons à en détailler les caractéristiques (1.2.2).

1.2.1. Les fondements de la compétence individuelle

Avant d'exposer les différentes approches inhérentes à la compétence individuelle (1.2.1.2), il nous semble pertinent d'explicitier au préalable les notions sous-jacentes (1.2.1.1). A ce titre et à travers sa chaîne de transformation, Mack (1995) s'attache à distinguer quatre principales notions : la donnée, l'information, la connaissance et la compétence.

1.2.1.1. La compétence individuelle : un concept au carrefour d'autres notions

D'un point de vue opérationnel, la distinction entre connaissance et compétence est souvent un exercice emprunté d'incertitudes. Dans ce contexte, les points de divergence voire de convergence méritent d'être précisés. Dans la littérature anglo-saxonne, le terme « knowledge » désigne à la fois la connaissance et le savoir. Or, selon Bruneau et Pujos (1992), ces deux notions ne doivent pas être assimilées l'une à l'autre. Ils tentent de justifier cette différence en considérant que si le savoir est la résultante de l'acquisition d'un certain nombre d'informations, la connaissance « *nécessite un travail d'identification pour parvenir à restituer une information* » (Jehan, 2012 : 38). Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix d'employer indistinctement ces deux notions. En effet, si l'on se réfère au triptyque savoir savoir-faire et savoir être, le savoir renvoie directement aux connaissances (théoriques). Toutefois, entre connaissance et compétence des distinctions sont notables : c'est ainsi que dans sa chaîne de transformation, Mack (1995) identifie les quatre notions suivantes :

- **la donnée** : en exerçant une action, l'individu mobilise des données. Celles-ci peuvent prendre différentes formes : des lettres, des schémas ou encore, des numéros. En général, la donnée n'est pas rattachée à un but et en ce sens, on peut considérer qu'elle est neutre. Le développement, ces dernières années, des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) favorise son accessibilité et donc, son traitement ;
- **l'information** : pour échanger avec une personne ou avec un collectif, l'individu a, le plus souvent, besoin de recourir à des informations dont l'interprétation est corrélée au contexte. Ces informations peuvent soit résulter d'un travail d'organisation des données, soit traduire le sens véhiculé par les données (Davenport et Prusak, 1998) ;
- **la connaissance** : les interactions entre les processus cognitifs en constituent le fondement. Par définition, ceux-ci ne sont pas statiques mais évoluent avec les changements de l'environnement, avec l'expérience professionnelle ou encore, avec les valeurs de référence propres à chaque individu (Bender et Fish, 2000). Selon Davenport

et Prusak (1998), la connaissance découle de la valorisation de l'information, c'est-à-dire qu'elle est issue de la réflexion de l'individu. D'où l'émergence de deux logiques : si l'information est explicite, la connaissance est implicite car inexprimée. Certains auteurs (Nonaka et Takeuchi, 1995) préfèrent plutôt insister sur le rôle explicite ou tacite de la connaissance. Plus précisément, une connaissance est explicite lorsqu'elle est exprimée par des mots, des chiffres voire des symboles ; par extension, elle est identifiable (Polanyi, 1996, Nonaka et Takeuchi, 1995 ; Berthon, 2001) et donc transférable. A contrario, la connaissance tacite ne peut être verbalisée, ce qui restreint sa capacité de transfert (Spender, 1996). Elle provient alors de l'expérience de chaque individu et en ce sens, elle est étroitement liée à l'action ;

- **la compétence** : elle constitue la dernière étape de la chaîne de transformation développée par Mack (1995). Elle met à l'épreuve les ressources et s'exerce dans l'action (Muffato, 1998 ; Ermine, 2001). En d'autres termes, la compétence est corrélée à la mise en œuvre de la connaissance. Ce concept étant de nature polysémique, nous exposons dans la prochaine section les différentes approches de la compétence.

1.2.1.2. Les différentes approches de la compétence individuelle

Tout chercheur qui s'intéresse à la compétence prend rapidement la mesure de ce que voulait signifier Le Boterf (1994) quand il comparait cette notion à un « *attracteur étrange* ». Cette difficulté à s'accorder sur une définition commune peut se justifier par sa nature pluridisciplinaire. En effet, hormis les sciences de gestion, d'autres disciplines se sont appropriées cette notion : les sciences de l'éducation, la psychologie du travail, l'ergonomie ou même l'économie.

Historiquement, ce sont d'abord les psychologues qui ont utilisé cette notion : en 1959, White s'attache ainsi à identifier chez les salariés les facteurs susceptibles d'impacter leur performance. Dès les prémices de cette notion, c'est donc la dimension individuelle de la compétence qui est révélée et progressivement, ce concept a mis en évidence différentes approches (Jehan, 2012) :

- des savoirs disponibles, c'est-à-dire, un « *ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites type, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Ils sédimentent et structurent les acquis personnels* » (de Montmollin, 1986) ;
- des savoirs en action. Dans cette optique, la compétence résulte de la « *combinaison de ressources, c'est la faire sortir de l'ordre des savoirs pour la situer dans l'ordre de*

l'action, dans celui des décisions prises et des responsabilités exercées par un salarié » (Lichtenberger, 2006) ;

- savoir exercer certaines tâches. Dans ce cadre, *« les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée »*. Ces comportements *« mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises »* (Levy-Leboyer, 1996) ;
- savoir adopter un comportement proactif. Dans ce contexte, la compétence peut se définir comme *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté »* (Zarifian, 1999).

A défaut d'une définition consensuelle et outre le fait qu'ils mettent en évidence le caractère composite de la compétence, les approches du MEDEF (Mouvement des Entreprises de France, Deauville, 1998) tout comme les travaux de nombreux chercheurs en gestion des RH permettent de stabiliser des éléments de définition autour d'un triptyque savoir (connaissances), savoir-faire (maîtrise technique) et savoir-être (comportements). Le Boterf (2006) évoque quant à lui un autre triptyque : le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir. Le premier suppose d'être en capacité de combiner et de mobiliser certaines ressources telles que le savoir-faire, les connaissances ou encore les réseaux. Au regard de notre recherche, le savoir agir renvoie par exemple à la capacité pour un nouvel embauché à utiliser à bon escient les compétences acquises (qu'elles soient issues de l'expérience professionnelle antérieure ou des formations suivies en centres de formation SNCF). Le second renvoie à la fois à la motivation du salarié et à son environnement de travail (incitatif ou pas). En ce sens, le vouloir agir met en exergue la capacité des collaborateurs déjà en place au sein de l'organisation à intégrer la connaissance externe (le concept de capacité d'absorption est abordé dans le chapitre 2). Enfin, le pouvoir agir à trait à des facteurs organisationnels tels que l'organisation du travail ou le style de management qui conditionnent certains comportements individuels (prendre des risques, faire preuve d'initiative...). En d'autres termes, la seule motivation du salarié pour intégrer et participer au déploiement des compétences acquises n'est pas suffisante ; par ses actions, l'organisation doit, en parallèle, susciter des comportements proactifs (ex : fixer des objectifs collectifs) voire les organiser (ex : sessions de retours d'expérience). Adoptant une grille de lecture plus globale de la notion, Oiry (2005, cité par Jehan, 2012), préfère mettre en évidence les cinq attributs suivants de la compétence :

- la compétence est propre à l'individu, c'est-à-dire, qu' « *elle permet de centrer l'intérêt sur la personne indépendamment du contexte organisationnel* » (Parlier, 1994) ;
- la compétence est hétérogène, c'est-à-dire, qu'elle s'exerce par l'intermédiaire de différents savoir-faire et/ou différents comportements qui s'agrègent (Bellier, 1999) ;
- la compétence est contextualisée, dans le sens où elle est « *indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste* » (Le Boterf, 1994) ;
- la compétence est dynamique, c'est-à-dire, qu'elle « *reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement)* » (Parlier, 1994) ;
- les référentiels de compétences renvoient invariablement à une définition objective du travail (Wolf, 1994).

Les recherches anglo-saxonnes, quant à elles, distinguent plutôt les « *hard competences* » des « *soft competences* ». Les premières regroupent les connaissances et les aptitudes individuelles à exercer une tâche tandis que les secondes font références aux comportements, aux motivations ou encore, aux traits de personnalité.

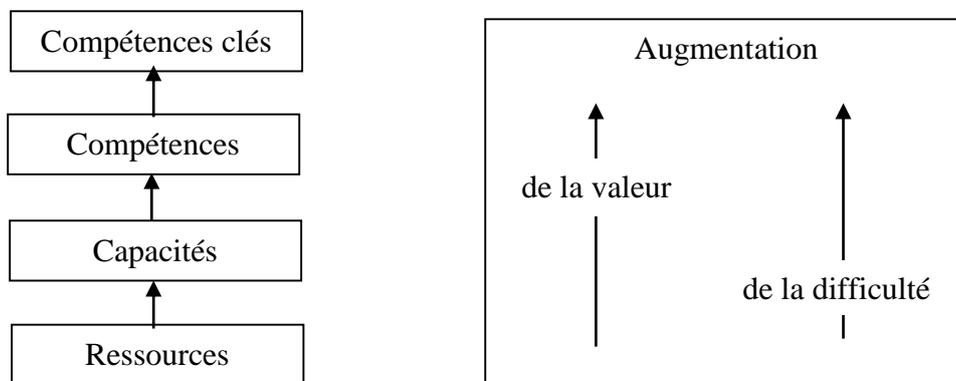
D'une manière générale, nous pouvons observer que le développement du concept de compétence est souvent associé à des changements environnementaux : il faut gérer les compétences (voire gérer par les compétences) pour rompre avec le principe du travail prescrit, hérité du Taylorisme et accroître ainsi les capacités à faire face aux nouvelles conditions de complexité, d'incertitude ou encore d'intensification et de modification de la concurrence. En s'intéressant à une entreprise en mutation (SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA), notre étude, qui présente la singularité de lier compétence et intégration des nouveaux entrants, paraît donc particulièrement adaptée au contexte théorique. Dans le cadre ainsi décrit, la gestion des compétences repose sur l'analyse de l'environnement et la prise en compte en amont de la stratégie de l'entreprise. Le renouveau des pratiques RH (ex : considérer le processus d'intégration comme un levier de développement des compétences) qui s'inscrit dans le « modèle de la compétence » se concrétise de manière transverse. En parallèle, les méthodes, les processus et les missions des professionnels RH comme du management sont transformés. Selon Fluck (2001), le rôle du manager de proximité s'articule autour de quatre axes : se positionner en tant qu'entrepreneur (c'est-à-dire, être le garant de la performance collective), faire preuve de pédagogie, être capable d'animer et d'accompagner. De son côté, la fonction RH tend à évoluer vers un rôle d'expertise et de conseil interne au service du management.

1.2.1.3. Les différentes théories de la compétence dans une approche stratégique

Alors que les ressources humaines sont de plus en plus considérées comme un actif immatériel qui peut être à la base d'un avantage concurrentiel (voir chapitre 1, section 1.1), la question des compétences ne relève pas de la seule politique de gestion des ressources humaines. Les enjeux sont aussi d'ordre stratégique. Dans ce cadre, deux théories dérivées de l'approche par les ressources peuvent être explicitées : la théorie des compétences clés et la théorie du Competence-based Management.

La théorie des compétences clés est issue de l'article fondateur de Prahalad et Hamel (1990). Selon ces auteurs, les compétences clés renvoient à l'idée d'apprentissage collectif centré sur la coordination des capacités de production et d'intégration de différentes technologies. Javidan (1998) souligne les limites de cette définition qu'il juge trop restrictive : orientation trop limitée à la production et absence de hiérarchie entre capacités, compétences et compétences clés. Dans le but d'enrichir cette définition, l'auteur propose ainsi une « *hiérarchie des compétences* ». La figure 1.3 ci-après vise à la schématiser :

Figure 1.3 : La hiérarchie des compétences (d'après Javidan, 1998)



En bas de la hiérarchie, les ressources font référence aux *inputs* intégrés à la chaîne de valeur de l'entreprise. Au deuxième niveau, les capacités traduisent l'aptitude de l'organisation à exploiter ses ressources. Les capacités renvoient à des processus et à des routines qui permettent de susciter les interactions entre les ressources. Au troisième niveau, les compétences se révèlent à l'occasion de l'intégration et de la coordination des capacités. Enfin, au quatrième et dernier niveau, les compétences clés découlent, quant à elles, des interactions existantes entre les compétences issues des *Strategic Business Units* (SBU). C'est ainsi que les différents niveaux de la hiérarchie sont en étroite relation.

La théorie du Competence-based Management (CBM) est issue principalement des travaux de Sanchez (Citons par exemple : Sanchez et *al.*, 1996 ; Sanchez et Heene, 1997 ; Sanchez, 2004). En vertu de cette théorie, les compétences doivent être au centre du management stratégique des organisations. Ce courant met en évidence divers postulats :

- les compétences peuvent prendre diverses formes et à ce titre, se développer au sein des différents niveaux de l'organisation (top management, service RH, service production, etc.) (Chiesa et Manzini, 1997) ;
- les compétences n'ont pas une durée de vie homogène (Mozakowski et McKelvey, 1997). En effet, si certaines d'entre elles peuvent avoir tendance à devenir rapidement obsolètes, d'autres sont plus enclines à se maintenir dans le temps et ce, sans subir de modifications majeures ;
- les compétences peuvent provenir de l'interne comme de l'externe (Durand, 1997 ; Stein, 1997). Concrètement, cela signifie que certaines organisations, en plus de la capacité à valoriser les compétences possédées par ses salariés, détiennent la capacité d'accéder, à l'extérieur de leur propre entité, à de nouvelles heuristiques et de les exploiter.

Au final, ce courant met en exergue « *l'importance du développement de différents modes de compétences à différents niveaux pour développer un vrai avantage ainsi que les interrelations dynamiques qui existent entre les différents niveaux* » (Moraux, 2014 : 122). Les apports théoriques de ce courant présentent donc un réel intérêt pour notre recherche dans le sens où, indirectement, l'influence potentielle des nouveaux embauchés sur le développement des compétences est reconnue. Pour ce faire, il appartient à l'organisation de renforcer sa capacité d'absorption (une section ci-après est consacrée à ce concept) de manière à pouvoir déployer plus efficacement (en interne) les compétences de ses nouvelles recrues. A ce stade, le niveau d'exigence requis pose question : la capacité pour une entreprise à exploiter de nouvelles compétences issues de l'externe peut-elle être considérée comme une compétence clé ? De plus, on peut s'interroger sur la pertinence des dispositifs RH. Par exemple, la mise en place d'un processus d'intégration est-il suffisant pour permettre ce déploiement ? En outre, s'il est admis que les compétences acquises sont amenées à s'éprouver au fil du temps jusqu'à devenir parfois complètement obsolètes (Helfat et Peteraf, 2003), le rôle des nouveaux embauchés devient alors stratégique puisqu'ils sont censés contribuer au renouvellement des compétences. En effet, Bouteiller (2000), pour les compétences individuelles et Helfat et Peteraf (2003) pour les compétences stratégiques, s'attachent également à rappeler que les compétences suivent un cycle de vie (lancement, croissance, maturité et déclin). Le cycle de vie des compétences

stratégiques est à mettre en perspective avec celui des concurrents qui exercent leur capacité d'imitation rendant incontournable leur renouvellement ou leur recombinaison (Bueno Merino et Grandval, 2010).

1.2.2. La compétence individuelle : des caractéristiques en évolution ?

La littérature (principalement des chercheurs spécialisés en gestion des ressources humaines) s'est attachée depuis les années 90 à préciser les caractéristiques inhérentes au concept de compétence individuelle (1.2.2.1). Des travaux récents tendent à montrer que ce concept est susceptible d'être rapproché de notions voisines, à commencer par celle de l'employabilité (1.2.2.2).

1.2.2.1. Les caractéristiques de la compétence individuelle

La fonction RH peut aborder la question de la compétence individuelle de plusieurs façons et ainsi la caractériser différemment. La culture d'entreprise, sa taille ou encore sa position concurrentielle sur son marché constituent autant de critères qui peuvent le cas échéant influencer sur ce choix. Elle peut ainsi considérer que seules les compétences requises pour un poste ou un emploi sont opportunes et nécessitent d'être considérées. Elle peut aussi avoir une vision plus large de la compétence individuelle et soutenir que la compétence individuelle doit être analysée au regard des compétences potentiellement mobilisables. Par ailleurs, selon les outils RH en vigueur dans l'entreprise, ces deux logiques peuvent coexister : l'analyse des compétences requises lors de l'entretien annuel d'évaluation et l'analyse des compétences mobilisables lors de l'entretien de carrière ou à l'occasion des revues de personnel.

Selon Retour (2005), il importe d'aller au-delà de ces deux approches et pour ce faire, il dresse le panorama suivant des différents niveaux de raisonnement possible :

- les compétences requises et leurs quatre caractéristiques (Veltz et Zarifian, 1994) : des procédures associées à des opérations, du prescriptif, de l'individuel et de la stabilité ;
- les compétences mobilisées par l'individu dans son poste ou dans son emploi. Deux cas de figure peuvent selon lui se présenter : le salarié met en œuvre des compétences qui dépassent le cadre formel de celles qui sont requises pour sa fonction ou à contrario, le salarié ne dispose pas de l'ensemble des compétences requises pour répondre aux attentes de la fonction ;

- les compétences détenues à un moment précis. Ce niveau fait référence à un individu dont le périmètre du poste ou de l'emploi ne lui permettrait pas d'exploiter telle ou telle compétence ;
- les compétences potentielles d'un collaborateur. Dans les organisations, ce niveau à trait souvent à la gestion de carrière et concerne principalement les potentiels et/ou les hauts potentiels ; ce qui implique, par exemple, la mise en place de revue de carrière et/ou de revue de potentiels.

Au-delà des différentes façons d'aborder la compétence individuelle, le tableau 1.2 ci-après tente, de manière plus globale, de synthétiser les principaux éléments caractérisant la compétence individuelle :

Tableau 1.2 : Les caractéristiques de la compétence (d'après Loufrani-Fedida, 2006)

Caractéristiques récurrentes de la compétence	Eléments de compréhension	Auteurs
Principe de spécificité	La compétence est un attribut de la personne .	Courpasson et Livian (1991), Stroobbants (1993), Nordhaug (1994)
Principe d'action	La compétence se construit dans l'action .	Meignant (1990), Gilbert et Parlier (1992), Le Boterf (1994), Malglaive (1994)
Principe de finalité	La compétence s'exerce en fonction d'un objectif à atteindre . Être compétent implique d'avoir démontré une capacité à faire et à posséder des connaissances en vue de la réalisation d'un but à atteindre. La compétence est inséparable de la performance , qui n'est rien d'autre que l'action réussie dans un contexte donné.	De Montmollin (1991), Gilbert et Thionville (1990), Le Boterf (1994), Leplat (1991), Gilbert et Parlier (1992)
Principe de contingence	La compétence est fortement contingente à une situation de travail donnée et correspond donc à un contexte. Un individu n'est pas compétent en lui-même mais par rapport à quelque chose. En effet, des personnes qui possèdent des connaissances ou des capacités peuvent ne pas savoir les mobiliser de façon pertinente en situation de travail. Par conséquent, c'est la situation qui révèle les compétences réelles détenues par l'individu .	Gilbert et Thionville (1990), Le Boterf (1994), Malglaive (1994), Zarifian (2001)

Principe cognitif	La compétence repose sur un ensemble de savoirs , plus précisément sur le triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être ».	Gilbert et Parlier (1992), Donnadiou et Denimal (1993), Nordhaug (1994, 1996), Durand (2000)
Principe combinatoire	La compétence est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être. La compétence est structurée, composée d'éléments en interaction dynamique les uns par rapport aux autres qu'elle combine. Elle relève de l'ordre du « savoir mobiliser ».	Chomsky (1970), Leplat (1991), Aubret et <i>al.</i> , (1993), Le Boterf (1994), Lévy-Leboyer (1996)
Principe dynamique et cumulatif	La compétence est un processus en construction permanente . Elle est en perpétuel renouvellement. Il faut voir en ce renouvellement un aspect cumulatif et non un renouvellement par destruction de la compétence antérieure. Dès lors, la compétence s'acquiert et se transmet par des processus d'apprentissage et de formation. Elle est porteuse d'une dynamique d'apprentissage.	Chomsky (1970), Leplat (1991), Gilbert et Parlier (1992), Donnadiou et Denimal (1993), Malglaive (1994), Durand (2000)
Principe de visibilité et de reconnaissance	La compétence doit être reconnue par le regard d'autrui pour acquérir une crédibilité. Elle est un construit social.	Gilbert et Thionville (1990), Merchiers et Pharo (1992), Aubret et <i>al</i> (1993), Le Boterf (1994), Parlier (2000)
Principe de régularité	La compétence suppose une régularité, une fiabilité dans son exercice. Elle doit s'inscrire dans la durée. Pour se faire, la compétence nécessite un renouvellement permanent , ce qui oblige à une maintenance si on ne veut pas la voir s'épuiser. Son exercice est alors nécessaire pour qu'elle se maintienne.	De Montmollin (1991), Le Boterf (1994)

Loin d'être anodin, **le principe de finalité** a fait l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs. En effet, certains auteurs insistent sur le fait qu'agir avec compétence ne représente pas moins qu'une obligation de résultat. Plus précisément, Segrestin (2004) considère que « *la compétence s'efforce de saisir les capacités qu'une personne ou un groupe sont susceptibles de mobiliser pour satisfaire aux exigences d'une mission ou pour le dire encore plus nettement, pour parvenir à un résultat* ». Selon lui, il s'agit de « *stimuler leur initiative en direction des buts qui leur sont assignés* ». Cette position est partagée par Reynaud (2001) qui reconnaît que « *la compétence dit que le salarié a une obligation de résultat et pas seulement une obligation de moyens* ».

Précisons également que certains principes contribuent à mettre en évidence les enjeux soulevés par notre travail de recherche. **Le principe combinatoire** met par exemple en exergue l'importance, pour les nouveaux embauchés, d'être en capacité de mobiliser sur le terrain, les connaissances acquises (qu'elles soient issues de leur expérience professionnelle antérieure ou des formations suivies à SNCF). De son côté, **le principe dynamique et cumulatif** illustre la pertinence de notre question de recherche : le renouvellement des compétences a ainsi vocation à transformer les compétences existantes et non à les détruire. En outre, **le principe de visibilité et de reconnaissance** permet d'insister sur le rôle prégnant de certaines personnes (ex : le responsable hiérarchique, le tuteur, le formateur) en matière de validation des compétences acquises. Enfin, **le principe de régularité** est lui aussi important pour notre recherche. En effet, s'il est reconnu que la compétence doit perpétuellement se renouveler, il convient alors d'instituer des processus qui permettent d'assurer sa maintenance. Pour ce faire, l'organisation peut décider de recourir à des dispositifs RH tels que celui de l'intégration des nouveaux embauchés. Dans cadre, ceux-ci peuvent être perçus comme des contributeurs de compétences.

1.2.2.2. La compétence individuelle : vers de nouveaux axes de convergence conceptuels ?

La littérature récente montre qu'il existe une attente, tant pour les chercheurs que pour les praticiens, à décloisonner la compétence individuelle en lui trouvant des liens avec d'autres concepts ; par extension, cela contribuerait à dépasser conceptuellement les traditionnels liens entre les différents niveaux de la compétence. C'est ainsi que certains travaux (Loufrani-Fedida et al., 2014) cherchent à préciser les axes de convergence existants entre compétences individuelles et employabilité. Les deux concepts visent à promouvoir les actes de responsabilisation de l'individu : celui-ci est invité à devenir un acteur à part entière de son devenir professionnel et ce, aussi bien du point de vue du développement de ses compétences individuelles que de son employabilité (Hallier, 2009). A ce titre, et « *dans une certaine mesure, les concepts partagent ainsi une mise au second plan du collectif, de l'organisationnel, pour développer des analyses individualisées de la relation d'emploi et des conditions de GRH* » (Loufrani-Fedida et al., 2014). En pratique, les organisations ont régulièrement recours ont mêmes outils pour opérationnaliser ces deux concepts : la formation continue et la mobilité (Dietrich, 2010 ; Raoult et al., 2011). La loi « Borloo » (du 18 janvier 2005) relative aux accords de GPEC, incite les entreprises à piloter l'employabilité à travers le développement des compétences individuelles (Baruel-Bencherqui et al., 2010). Même si des points de convergence sont ainsi perceptibles, « *les concepts sont initialement ancrés dans des conditions*

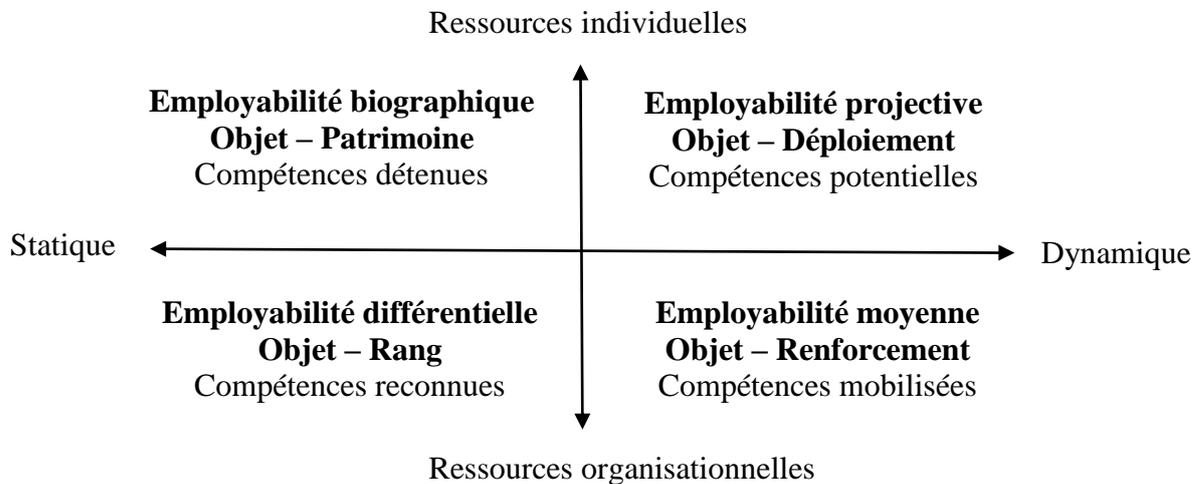
de validité et des problématiques différentes. Issues des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie du travail, les compétences individuelles se focalisent sur la problématique de l'individu au travail au sein des organisations. A l'inverse, issue plutôt de réflexions en économie, l'employabilité est envisagée dans le contexte du marché du travail » (Loufrani-Fedida et al., 2014). En d'autres termes, deux logiques semblent coexister : une compétence individuelle qui se concentre sur la situation de travail et le niveau interne/intra-organisationnel (Zarifian, 2001), et l'employabilité qui renvoie au marché du travail et donc à l'externe (Gazier, 2003). En outre, Loufrani-Fedida et al. (2014) insistent aussi sur les divergences en termes de transférabilité des compétences individuelles. En effet, alors que les recherches portant sur les compétences individuelles excluent toute décontextualisation et toute déconnexion à la situation de travail, l'employabilité porte au contraire « *l'emphase sur le potentiel de transfert des compétences individuelles dans une autre situation de travail et d'emploi. (...) Il en résulte ainsi une difficulté d'interprétation et d'opérationnalisation du lien entre compétences individuelles et employabilité »* (Loufrani-Fedida et al., 2013 : 9). Un consensus semble donc s'établir entre les chercheurs qui s'intéressent aux compétences individuelles pour réfuter toute possibilité de transfert (Benarrosh, 1999). Plus précisément, deux arguments justifient cette position (Dietrich, 2010) : la contingence des compétences individuelles qui les rend inextricable à leur contexte et les enjeux stratégiques qui imposent un retour sur investissement des démarches compétences.

Les recherches contemporaines qui traitent de l'articulation entre compétences individuelles et employabilité dénotent donc l'existence d'un débat à la fois « *structurant et ouvert »* mais « *avec des visions contrastées »* (Loufrani-Fedida et al., 2014 : 7) :

- soit l'employabilité est vue comme une juxtaposition de compétences individuelles (transférables ou non) qui s'expriment particulièrement à travers des savoir-être et des compétences propres à la gestion de carrière ;
- soit l'employabilité est appréciée comme une nouvelle méta-compétence : le savoir évoluer (Loufrani-Fedida et Saint-Germes, 2013).

C'est dans ce contexte d'incertitudes théoriques et pratiques que Loufrani-Fedida et al. (2014) proposent une grille de lecture destinée à expliciter ce lien conceptuel (voir la figure 1.4 ci-après). Cette grille s'appuie d'une part, sur les travaux de Saint-Germes (2007, 2010) qui s'intéressent aux conventions d'évaluation de l'employabilité et d'autre part, à ceux de Retour (2005) qui proposent une typologie des compétences individuelles :

Figure 1.4 : Grille de lecture de l'évaluation de l'employabilité à partir des compétences individuelles (Loufrani-Fedida et al., 2014 ; adapté de Saint-Germes, 2010 et Retour, 2005)



Les auteurs présentent ainsi quatre types d'employabilité :

- **l'employabilité biographique** : l'évaluation peut être qualifiée de patrimoniale et individualisée. Cette convention porte sur les attributs de l'individu (ex : le portefeuille de compétences issu des expériences professionnelles et personnelles). La compétence envisagée consiste à combiner les ressources en vue d'apporter les solutions les plus adaptées à une situation de travail. Par définition, celles-ci sont nombreuses puisqu'elles renvoient à l'ensemble des situations vécues par les salariés ;
- **l'employabilité différentielle** : l'évaluation porte sur « *la position de l'environnement et son effet sur l'employabilité* ». Seules les compétences individuelles reconnues et validées conjointement par la hiérarchie et l'organisation sont prises en compte. Dans ce contexte, les référentiels de compétences ne représentent qu'imparfaitement les compétences exercées par les salariés puisqu'ils se limitent, notamment, à reprendre les compétences clés et/ou celles que l'organisation accepte de rémunérer (Jarnias et al., 2013) ;
- **l'employabilité moyenne** : l'évaluation porte sur « *le renforcement (ou l'affaiblissement) de l'employabilité liée à la conjoncture de l'entreprise et de l'économie ainsi qu'aux politiques de GRH et d'emploi* ». Il est ici fait référence aux compétences mobilisées par l'individu pour exercer son travail. A ce titre, les interactions constituent un exemple de pratiques adaptées à ce type de contexte. L'employabilité moyenne dépend aussi bien des méthodes d'organisations du travail

que de l'efficacité conjuguée des pratiques de GRH et du management (Dietrich, 2010 ; Loufrani-Fedida et *al.*, 2013) ;

- **l'employabilité projective** : l'évaluation porte sur des éléments inhérents au savoir-être de l'individu tels que la capacité d'adaptation, la confiance en soi ou encore, la capacité d'apprentissage. Il est ici fait référence aux compétences potentielles, c'est-à-dire, celles que pourraient posséder à l'avenir un salarié. Précisons que ces compétences « *sont les plus complexes à conceptualiser (...) car elles ne sont pas situées dans le temps et l'espace et leur lien à la situation organisationnelle est le plus distendu* ». Quant aux pratiques susceptibles d'être utilisées, elles ont aussi nombreuses que diverses : test psychologique, bilan de compétence, 360°, etc.

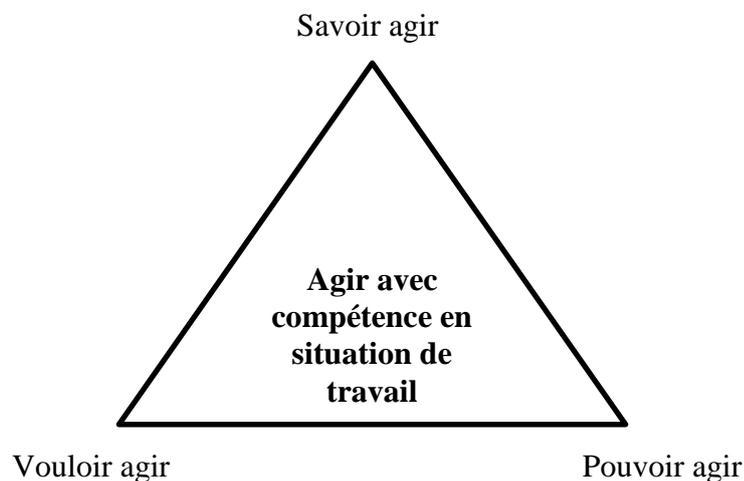
Ce rapprochement à la fois conceptuel et opérationnel entre compétences individuelles et employabilité n'est pas sans rapport avec notre question de recherche. En effet, dans de nombreuses organisations, les nouveaux embauchés sont invités à déployer leurs compétences (parfois distinctives) au sein de leur entreprise d'accueil. L'apport attendu ne peut donc se limiter à une logique purement comptable (c'est-à-dire, en termes d'augmentation d'effectif). Alors que notre société contemporaine tend à développer une économie du capital humain, les ressources humaines sont appréciées comme une ressource à part entière. Or, la contribution des nouveaux arrivants au développement des compétences individuelles peut se heurter à certains obstacles : résistance au changement des salariés déjà en poste, absence de processus d'intégration visant, entre autres, à encourager ce type d'initiative, une communication institutionnelle inadaptée, des problèmes relationnels et/ou pédagogiques entre les acteurs, etc. Dans le premier exemple cité, le risque d'un défaut d'employabilité est perceptible et ce, d'autant plus si l'entreprise n'a pas initiée une politique de formation active. Dans l'hypothèse où un salarié refuse d'apprendre d'une nouvelle recrue, notamment dans le souci de préserver ses habitudes de travail, il peut s'exposer, à terme et s'il généralise ce mode de fonctionnement, au risque d'obsolescence de ses compétences. Dans le sens inverse, si le salarié déjà en poste ne participe pas (ou peu) ou de manière inefficace à l'apprentissage du nouvel arrivant (suite par exemple à des problèmes relationnels ou en raison d'une pédagogie déficiente), ce dernier peut également s'exposer à des difficultés en termes d'employabilité dans la mesure où il n'aura pas forcément toutes les connaissances pour parfaire son savoir-faire. Au final, la convergence employabilité compétences individuelles est susceptible de constituer un élément d'analyse de notre travail de recherche et ce, d'autant plus que ce lien peut interagir sur la manifestation des compétences collectives.

1.2.2.3. La compétence individuelle : quelle approche pour notre recherche ?

Au regard de notre travail de recherche, il nous semble important de retenir une définition qui prenne en compte la particularité de chaque situation (si le ferroviaire relève d'un domaine d'activité plutôt singulier, la multitude des tâches incombant aux opérateurs appartenant à SNCF Infrastructure témoigne de l'importance du contexte) ainsi que le but recherché (l'exigence de sécurité impose par exemple le maintien et le développement des compétences individuelles). Dans le cadre ainsi défini, nous pouvons appréhender le concept de compétence comme la capacité à mobiliser des connaissances dans un but et une situation donnée (Grundstein et Rosenthal-Sabroux, 2001). Cette définition peut ainsi être rapprochée de deux niveaux de compétence présentée par Retour (2005) : les compétences requises et les compétences mobilisées. En effet, compte tenu des risques encourus par les agents, il importe qu'ils soient en mesure, à tout instant, de mobiliser sur le terrain les compétences requises pour le poste. D'où l'importance du processus d'intégration qui doit organiser l'apprentissage des nouveaux embauchés.

Si le triptyque savoir, savoir-faire et savoir-être nous semble intéressant car facile à comprendre et très largement répandu dans les entreprises, il présente néanmoins certaines limites. Par exemple, il n'intègre pas l'aspect combinatoire existant entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être alors que les interactions sont essentielles ; en effet, il ne suffit pas d'agrèger ces trois types de savoir (Aubret et *al.*, 1993). En revanche, un autre triptyque présente des intérêts pour notre recherche : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. En effet, pour « *agir avec compétence en situation de travail* », le recours à ces leviers est essentiel (Le Boterf, 2006). La figure 1.5 schématise les conditions à réunir pour « *agir avec compétence* » :

Figure 1.5 : Les conditions pour « agir avec compétence » (d'après Le Boterf, 2006 : 90)



Selon l'auteur, les compétences résultent de la prise en compte de trois facteurs : le savoir agir, « *qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseaux...)* » ; le pouvoir agir, qui a trait « *à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu* ». Enfin, le vouloir agir qui fait référence « *à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient* » (Le Boterf, 2006 : 88). Plus précisément, plusieurs actions sont enclines à favoriser le **savoir agir** :

- développer les ressources par la formation afin de permettre aux individus d'accroître leur savoir-faire ;
- accompagner les salariés (tutorat, mentorat, coaching, etc.) ;
- mettre en place des dispositifs d'analyse et de partage des pratiques afin d'apprendre des expériences des autres.

Le **pouvoir agir** est encouragé par la mise en œuvre de certains dispositifs :

- instaurer une gestion des temps qui suscite les retours d'expérience, les moments de coopération voire de formation et qui, par extension, permet de prendre du recul par rapport aux habitudes de travail existantes ;
- donner, dans les temps impartis, les moyens, les informations, les équipements indispensables au bon fonctionnement de l'activité ;
- prévoir des réseaux de ressources (fiches de capitalisation de l'expérience, personnes ressources, etc.).

Enfin, le **vouloir agir** est dépendant d'actions complémentaires :

- accompagner les efforts accomplis ;
- accomplir des actes de reconnaissance et de confiance qui visent à encourager la prise de risque et l'engagement individuel ;
- Promouvoir une politique RH équitable de manière à stimuler durablement la motivation.

Ces exemples d'actions n'ont pas vocation à être exhaustifs. Le plus important est de s'assurer que les différents leviers utilisés par l'organisation sont cohérents entre eux (Le Boterf, 2006).

C'est ainsi qu'après avoir abordé le niveau micro de la compétence, il convient d'explicitier le niveau meso, celui de la compétence collective. La compréhension de ce niveau est centrale au regard de notre question de recherche.

1.3. LE CONCEPT DE COMPETENCE COLLECTIVE

Avant d'aborder les caractéristiques propres à la compétence collective et ses leviers de développement (1.3.2) puis les résultats attendus d'une gestion des compétences collectives (1.3.3), nous exposons dans une première section les éléments de compréhension du concept (1.3.1).

1.3.1. Les définitions de la compétence collective

De manière à bien appréhender le concept de la compétence collective, il nous semble important d'en mesurer tout d'abord la complexité (1.3.1.1) avant d'en exposer les différents contextes d'usage (1.3.1.2).

1.3.1.1. Un concept complexe...

De plus en plus, l'avantage concurrentiel d'une entreprise est expliqué par les combinaisons de ressources dont elle a pu faire l'apprentissage et qui sont, par définition, difficilement imitables. Ces combinaisons sont aussi appelées « *savoir-faire collectifs* » (Retour et Krohmer, 2006). En filigrane de ces « *savoir-faire collectifs* », c'est le concept même de la compétence collective qui est exposé.

Alors que ce concept a pendant longtemps été considéré comme le parent pauvre de la gestion des compétences (Retour et Krohmer, 2006 ; Defélix et *al.*, 2009), les praticiens comme les chercheurs en GRH admettent de plus en plus qu'il constitue un enjeu de premier plan (Retour, 2005 ; Chédotel et Pujol, 2009). Du point de vue de la recherche, si le concept de compétence collective à commencer à se développer dès la fin des années 90 à la faveur des travaux de Retour (Dubois et Retour, 1999 ; Retour, 2005 ; Retour et *al.*, 2009), trois principaux axes ont jusqu'ici été privilégiés (Rouby et Thomas (2014) :

- la clarification du concept (Bataille, 2001 ; Dejoux, 2000 ; Krohmer, 2005 ; Michaux, 2003, 2008) ;
- l'articulation du lien entre compétences individuelles, collectives et stratégiques (Louart, 2006 ; Le Boulaire et Retour, 2008 ; Grimand, 2009 ; Mérindol et *al.*, 2009 ; Rouby et *al.*, 2012) ;
- la compréhension des éléments inhérents à la construction des compétences collectives (Colin et Grasser, 2009 ; Chédotel et Pujol, 2009).

Du point de vue des organisations, c'est à partir des années 90 que ce concept a commencé à connaître un engouement croissant, poussé par la dimension collective qui caractérise de plus en plus les activités dans les organisations. A l'opposé de cette évolution qui se dessine, certains auteurs comme Franchet (2004) ne croient pas en leur existence et d'autres choisissent même de ne traiter que des compétences individuelles dans leurs référentiels. Il faut reconnaître que ce concept reste assez peu associé à des outils (Retour et Krohmer, 2006) et en conséquence, soulève encore de nombreuses questions aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens (Retour et *al.*, 2009). Sa complexité est également un élément à prendre en compte. En effet, l'efficacité d'un collectif de travail n'est jamais garantie dans le sens où il ne suffit pas de constituer une équipe pour que les membres qui la compose forment, à priori, un collectif compétent (Bataille-Chédotel, 1999). Compte tenu de ces difficultés, le concept de compétence collective fait l'objet de définitions aussi nombreuses que diverses et implique différents champs disciplinaires : ergonomie, sciences de l'éducation, sociologie du travail, psychologie cognitive ou encore sciences de gestion. Précisons ici que si la compétence collective a depuis de nombreuses années été abordée en ergonomie, en sociologie du travail ou en psychologie cognitive, il n'en demeure pas moins que les sciences de gestion ont cherché, ces dernières années, à légitimer ce concept (Arnaud, 2008 ; Bataille-Chédotel, 1999 ; Krohmer, 2005 ; Defélix et Retour, 2003 ; Michaux, 2005 ; Retour et *al.*, 2009). C'est ainsi que ce concept est défini de manière assez hétérogène.

En complément des travaux de Wittorski et Dubois qui entendent démontrer que la compétence collective est avant tout propre à un groupe, Dejoux (1998) considère qu'il s'agit d'un « *ensemble de compétences individuelles des participants d'un groupe plus une composante indéfinissable, propre au groupe, issue de la synergie et de la dynamique de celle-ci* ». De son côté, Bataille (2001) y voit « *la capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seuls* ». Pour Michaux (2003), « *il s'agit de savoirs et savoir-faire tacites (partagés et complémentaires) ou encore, d'échanges informels supportés par des solidarités qui participent à la « capacité répétée et reconnue » d'un collectif à se coordonner pour produire un résultat commun ou co-construire des solutions* ». Enfin, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer Retour et Krohmer (2006), pour qui la compétence collective est la conséquence de la combinaison de plusieurs éléments qui font partis intégrante d'un collectif tels que les talents individuels, le style de management ou encore l'organisation mise en place par l'entreprise. Ces auteurs établissent un

parallèle entre la gestion des compétences collectives et les compétences intra-groupes voire inter-groupes.

Compte tenu de la difficulté à obtenir un consensus en la matière, Retour et Krohmer (2006) préfèrent appréhender ce concept via deux acceptions : la première tend à considérer la compétence collective comme **un savoir-faire opérationnel propre à un groupe de travail donné**. Il en résulte que la performance ainsi obtenue ne peut ni être atteinte par un seul individu ni être le fruit de l'addition des compétences individuelles. Cette approche a été abordée dans les travaux de De Montmollin (1984), Wittorski (1997), Dubois et Retour (1999), Guilhon et Trépo (2000) et Michaux (2003). La seconde à trait à la façon de créer une compétence collective : celle-ci est **le résultat d'échanges** soit au sein d'un même groupe soit avec des personnes extérieures mais néanmoins proches de leurs activités professionnelles. Concrètement, cela implique de mener des actions individuellement même si les personnes, complémentaires entre elles, se retrouvent autour d'objectifs communs et apportent chacune leurs contributions au résultat. Cette approche est présente dans les travaux de Pemartin (1999), Dubois et Retour (1999), Amherdt et *al.* (2000), Bataille (2001) et Michaux (2003).

Cette seconde acception s'inscrit davantage dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, dès lors que l'on considère que c'est en suscitant l'apprentissage collectif que le groupe de travail va produire de nouveaux savoirs, l'arrivée dans l'entreprise de nouveaux embauchés peut être l'occasion pour les différents acteurs de l'organisation de mobiliser leurs compétences autour d'un objectif partagé : celui de faciliter l'intégration des nouveaux entrants. Au final, cette mobilisation doit favoriser l'émergence de nouvelles compétences collectives.

En complément des deux acceptions proposées par Retour et Krohmer (2006), Dupuich (2011) distingue quant à elle deux approches, l'une dite « *harmonieuse* » (Bataille, 2001), l'autre dite de « *l'interaction* » (Guilhon et Trepo, 2000) :

- dans **l'approche « harmonieuse »**, la compétence collective « *émerge à partir de la coopération et de la synergie existantes entre les compétences individuelles* » (Le Boterf, 2000). Elle est « innée » et inhérente aux collectifs de travail ainsi qu'à leurs membres (Dupuich, 2011) ;
- dans **l'approche de « l'interaction »**, la compétence collective résulte des différentes interactions que partagent les individus au sein d'une équipe. En ce sens, elle correspond à un contexte donné « *invitant à regarder de près les pratiques des acteurs qui la porte tout autant*

que celles de ceux qui l'influence » (Arnaud, 2014 : 5). Pour Guilhon et Trepo (2000), elle ne peut être ni spontanée ni instantanée puisqu'elle émerge dans les échanges continus existants entre les individus d'un même collectif de travail. Si Chédotel et Pujol (2009 : 81) considèrent que la compétence collective est « *issue des interactions* », Retour (2005 : 192) souligne que « *les salariés peuvent bénéficier directement des échanges du groupe auquel ils appartiennent et accroître ainsi leurs propres compétences individuelles* ». D'autres auteurs (Cavestro, Colin et al., 2007 ; Colin et Grasser, 2009 ; Wittorski, 1997) préfèrent s'appuyer sur les travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schon, 2002) pour mettre en évidence le lien entre apprentissage et compétence collective. En effet, les deux concepts ont, tous deux, vocation à susciter « *l'interaction* ». Au vu de ces éléments, on peut donc considérer qu'« *il n'y aura pas de compétence collective sans échanges, sans relations, sans interactions* » (Richebé, 2007 : 60) et ce, compte tenu du fait que l'interaction contribue au « *travail de réorganisation de la tâche ou de recréation de l'organisation par le collectif* » (Clot, 2005, cité par Arnaud, 2014 : 5).

Au-delà de la complexité du concept, un consensus semble perceptible pour reconnaître la « *dimension interactionnelle et communicationnelle* » de la compétence collective (Arnaud 2014 : 5). Nous pouvons ainsi constater que les deux approches exposées ne sont pas forcément antinomiques. En effet, dans le cadre de notre recherche, si la transmission des savoirs entre une nouvelle recrue et un salarié en poste suppose l'existence d'interactions, la coopération est également un facteur prépondérant puisque la réussite de la période d'intégration dépend notamment du degré de convergence d'intérêts entre les différents acteurs ; celle-ci peut s'exprimer aussi bien en termes d'attentes que de développement des compétences dans le sens où chaque partie peut, indifféremment, être amenée à transmettre son savoir et à apprendre d'un autre membre du groupe, fût-il un nouvel embauché.

1.3.1.2. ...qui renvoie à des contextes d'usage

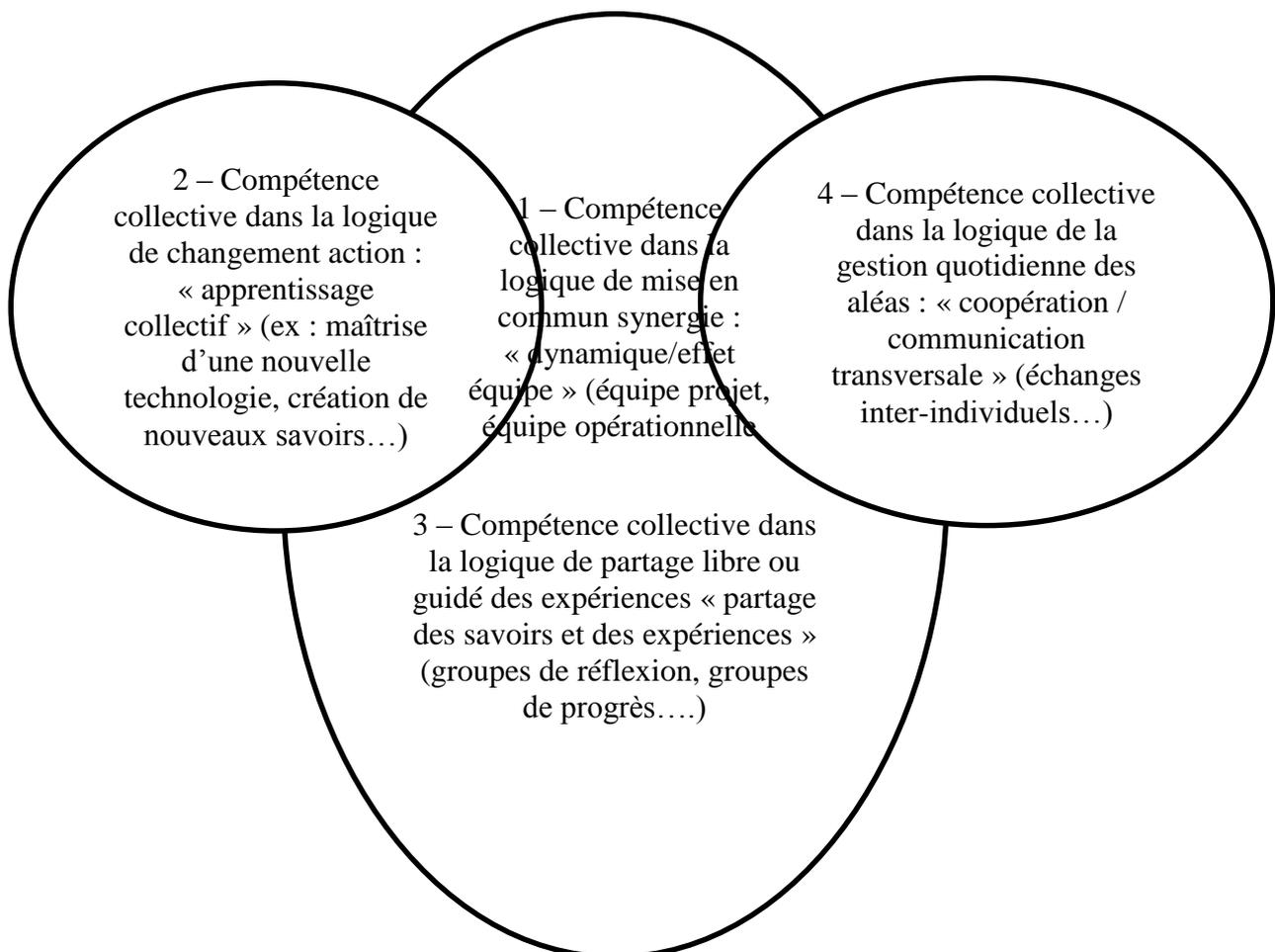
En s'appuyant sur une vingtaine de travaux de recherche soigneusement sélectionnés, Michaux (2005) propose une typologie des contextes d'usage. Dans ce dessein, l'auteur identifie quatre conceptions inhérentes à la compétence collective :

- (1) une conception qui fait référence à l'esprit d'équipe : dans ce contexte, la mobilisation des compétences individuelles apparaît comme un facteur destiné à faciliter le travail en commun et par extension, à améliorer l'efficacité du groupe ;

- (2) une conception qui se rattache à l'idée de changement, d'apprentissage et de création de nouveaux savoirs issus de l'action : dans ce contexte, la compétence d'une équipe implique la mise en œuvre d'un apprentissage organisationnel ou collectif ;
- (3) une conception qui a trait au partage des savoirs et des expériences : dans ce contexte, l'action collective est la base de ce partage qui peut, le cas échéant, être capitalisé notamment pour éviter la déperdition de certains savoirs clés ;
- (4) une conception qui relève à la fois de la gestion des aléas ou des imprévus et de la notion de réseau informel de coopération : dans ce contexte, les échanges opérés entre les individus du groupe constituent des temps incontournables en vue de répondre à une situation complexe (interne ou externe) ou pour remédier à une quelconque incertitude.

La figure 1.6 ci-après schématise les quatre contextes d'usage.

Figure 1.6 : Les contextes d'usage propres au concept de compétence collective
(inspiré de Michaux, 2005, p. 48)



Afin de faciliter la lecture de la figure, Michaux (2005 : 48) précise que « *la compétence collective synonyme d'« effet d'équipe » se situe au centre de ce schéma car cette conception*

semble la plus structurante aujourd'hui » dans le sens où « la quasi-totalité des travaux de recherche portant sur le sujet analyse le fonctionnement d'équipes ou de groupes alors même qu'ils mobilisent souvent les autres conceptions en hypothèse ».

Cette typologie proposée par Michaux (2005) est importante puisqu'elle doit nous permettre de situer le contexte d'usage qui a été privilégié par SNCF Infrastructure TPA. En d'autres termes, est-ce que l'étude de cas permet de positionner l'entreprise sur un ou des contextes d'usage énoncés par Michaux et/ou révèle-t-elle de nouveaux contextes d'usage ? Au-delà de l'identification de la compétence collective existante à l'instant t au sein de l'organisation, cette analyse doit également concourir à démontrer et à expliciter son évolution et ce, depuis l'arrivée des nouveaux embauchés dans les brigades. Concrètement, le recours à cette typologie doit constituer un vecteur de compréhension quant à la transformation (supposée) de la compétence collective depuis le recrutement des nouvelles recrues et l'application du processus d'intégration.

1.3.2. Les caractéristiques de la compétence collective

L'objectif de cette partie est de présenter les caractéristiques propres au concept de compétence collective. Dans ce cadre, le premier point de cette section permet de repérer les sources d'émergence des compétences collectives (1.3.2.1). Nous identifions dans un second point les quatre principaux facteurs qui justifient la construction d'une compétence collective (1.3.2.2).

1.3.2.1. Les facteurs de création et de développement de la compétence collective

Après avoir explicité les différents éléments de compréhension du concept, il s'agit ensuite d'identifier les facteurs ou situations susceptibles de créer ou du moins favoriser l'émergence de compétences collectives. Nombre de travaux portant sur la compétence collective s'attachent à mettre en évidence ses leviers de développement (Retour, 2005 ; Retour et Krohmer, 2006 ; Retour et *al.*, 2009). Comme le souligne Chédotel et Krohmer (2014 : 19) « *la création et la mobilisation d'une compétence collective ne vont en effet pas de soi dans les équipes, qui peuvent être incapables de confronter leurs représentations, ou engluées dans des objectifs contradictoires* ». C'est ainsi que Retour et Krohmer (2006) ont relevé plusieurs leviers d'action qu'ils subdivisent en deux catégories distinctes : les « *éléments propres aux personnes* » (à la base des compétences collectives, il y a la détention de compétences individuelles) et « *les facteurs organisationnels* » (à la base des compétences collectives, il y a

une combinaison à opérer entre des profils différents et des personnalités individuelles) (1.3.2.1.1). En complément de ces deux catégories, Chédotel et Krohmer (2014) soulignent que les règles peuvent également constituer des leviers à part entière de développement d'une compétence collective (1.3.2.1.2). Par extension, on peut alors s'interroger sur l'influence des instruments de gestion (1.3.2.1.3).

1.3.2.1.1. Les facteurs individuels et organisationnels

Comme indiqué précédemment, deux types de facteurs concourent au développement des compétences collectives :

- **les éléments propres aux personnes** : en premier lieu, les individus appartenant à un groupe de travail doivent avoir la volonté de coopérer ensemble ou comme dirait Zarifian (1995) de « *travailler ensemble* ». Ce dernier propose une version à la fois riche et pauvre de la coopération. La première à trait à la volonté « *de travailler ensemble, de développer tout un espace d'intersubjectivité, c'est-à-dire une compréhension réciproque et des accords solides sur la nature des problèmes à traiter et des savoirs à développer, l'identité des objectifs, le sens donné aux actions et la convergence des mobiles des individus qui agissent ensemble* » (Zarifian, 1995). La seconde renvoie simplement à une meilleure coordination des tâches. En évoquant la coopération, Picq et Retour (2001) parlent de « *notion fugitive* » qui regroupe les caractéristiques suivantes : la volonté, le contact direct, l'ajustement mutuel et l'interdépendance. Selon ces auteurs, la coopération peut être définie comme « *l'acte par lequel des personnes échangent volontairement des ressources et agissent ensemble, au même moment et pour une certaine durée, en vue de la réalisation d'un travail* ». Il est possible de constater des similitudes entre cette définition et celle proposé par Bataille (1999) qui définit la compétence collective comme la « *capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses différents membres* ». Travailler ensemble n'est donc pas suffisant en soi, il faut en plus que les tâches soient interdépendantes (Bataille, 1999). Par ailleurs et comme le souligne Pemartin (1999), une zone de recouvrement doit être perceptible entre d'un côté, les attentes des salariés et de l'autre côté, les objectifs de l'organisation. Selon lui, « *lorsqu'il n'y a pas d'articulation entre les divers projets des uns et des autres, la coopération est illusoire. Le savoir coopérer entretient des relations avec les caractéristiques de l'individu, mais il est plus souvent la traduction d'un vouloir coopérer : il est alors la conséquence de l'existence d'intérêts communs, d'objectifs identiques, suffisamment valorisés, entre les participants, pour générer des conduites orientées vers le même sens* » (Pemartin, 1999). De ce fait, la coopération implique une démarche volontaire.

Elle se produit ainsi par ajustement mutuel et dans un contexte qui permet aux individus d'être en contact direct. D'où une interdépendance entre les acteurs et les ressources.

L'affection unissant les membres d'un groupe est également un facteur de création de compétences collectives. Il convient toutefois prendre en compte une limite : si le fait d'éprouver du plaisir à travailler ensemble facilite la constitution d'une communauté, il est également important de trouver un juste équilibre car comme le fait remarquer Pemartin (1999), « *trop de communauté peut [...] déboucher sur la certitude, sur la conviction que les manières de faire utilisées sont les seules possibles. Il faut de la dissonance dans un système qui évolue* ». Des liens informels et coopératifs sont également à l'origine de la création de compétences collectives (Mc Grath, 1984). La construction de ces relations informelles peut être issue de routines ou d'habitudes qui s'instaurent progressivement et qui débouchent sur de nouvelles manières de raisonner ou d'agir (Levine et Moreland, 1990).

- **les facteurs organisationnels** (Retour et Krohmer, 2006) : trois facteurs sont ici à prendre en compte : le style de management, les leviers d'action propres à la gestion des RH et enfin les interactions formelles.

Lorsque l'on s'interroge sur le style de management pratiqué dans l'entreprise, trois questions permettent de couvrir les différentes dimensions à analyser (Retour et Krohmer, 2006) : quel degré d'autonomie est accordé aux salariés ? La prise d'initiative est-elle encouragée ? Le droit à l'erreur est-il reconnu ? D'une façon générale, le rôle du management apparaît ici fondamental. Par exemple, le manager, de part son statut, est en droit de délivrer des objectifs à ses collaborateurs. Cette mission, qui rentre généralement dans le cadre de l'entretien annuel d'évaluation, ne doit d'ailleurs pas être négligée puisque l'évaluation des objectifs est largement corrélée à l'atteinte d'un certain niveau de performance. Pour être efficient, ceux-ci doivent répondre à certains critères : être clairs, précis, accessibles et donner lieu à valorisation en cas de succès (Everaere, 1999). En outre, il est du ressort du responsable de permettre à son équipe de se situer à la fois par rapport aux autres collectifs de l'organisation mais aussi vis-à-vis des acteurs externes (clients, fournisseurs...). Pour Combes (2004), il est essentiel d'une part, que chacun s'intéresse à l'activité des autres tout en veillant à garder une vision des compétences proches des siennes et d'autre part, que chacun comprenne les processus internes. De ce fait, le collectif doit se retrouver autour d'un projet commun sans quoi, aucune compétence collective ne pourra naître. Le management a donc la double tâche de valoriser l'activité collective et de lui donner du sens.

De son côté, le rôle du service RH n'est pas neutre puisqu'il doit apporter sa contribution au développement des compétences collectives. Pour y parvenir, il peut s'appuyer sur ses propres processus, à commencer par le recrutement. En effet, pour pouvoir s'accorder sur des projets communs, il est préférable de vérifier, dès l'embauche, que le candidat partage les valeurs prônées par l'entreprise. Autre exemple : l'évaluation annuelle doit comporter des critères qui permettent de vérifier que le salarié se conforme à certaines prescriptions telles que l'échange d'information, le transfert de savoir-faire ou encore la capacité à coopérer.

Des interactions formelles dotées de structures dédiées (groupes projets, réseaux...) présentent également des avantages (responsabiliser les individus, mettre les personnes en interaction) de nature à faire émerger des compétences collectives.

1.3.2.1.2. Le rôle des règles dans les équipes

La notion de règles a fait l'objet de travaux dans diverses disciplines, que ce soit par exemple en psychosociologie ou en management. Toutefois, il apparaît que c'est en économie et en sociologie qu'elle a été véritablement précisée et caractérisée. C'est ainsi que Shimanoff (1980, cité par Chédotel et Krohmer (2014)) définit la règle comme « *une prescription à laquelle il est possible de se conformer et qui indique quel comportement est requis ou préféré ou prohibé dans des contextes déterminés* ». En ce sens, les règles suscitent l'interprétation et formalisent des normes qui servent de repères dans le cadre d'une action (Reynaud, 1999). Cependant, elles demeurent incomplètes (J.D. Reynaud, 1999 ; B. Reynaud, 2001) puisqu'elles proposent des hypothèses qui sont générales et donc, non spécifiques à une situation donnée (B. Reynaud, 2001). La formalisation des règles peut provenir :

- du collectif de travail : c'est une règle dite autonome (Chédotel et Krohmer, 2014) ;
- de l'extérieur du collectif : c'est une règle dite de contrôle (J.D. Reynaud, 1999).

Comme les règles sont édictées par les acteurs (ou plus précisément, elles sont le fruit de leurs actions), elles sont par définition instables puisque susceptibles d'être modifiées par ces mêmes personnes (J.D. Reynaud, 1997).

Des recherches en psychosociologie et en management se sont particulièrement intéressées au travail d'équipe. Il ressort de ces travaux que pour optimiser l'efficacité d'un collectif de travail, celui-ci doit pouvoir s'appuyer sur des règles (Peters, 1999) qui précisent clairement les rôles de chacun et les objectifs assignés (Tannenbaum et al., 2012). Par exemple, Pinto et al. (1993) mettent en évidence deux niveaux de règles inhérentes aux équipes :

- les niveaux hiérarchiques, qui ont trait aux règles organisationnelles ;
- les autres niveaux, qui ont vocation à accompagner au plus près les membres du collectif dans leurs actions, renvoient à des règles propres à l'équipe.

Néanmoins, comme le souligne Chédotel et Krohmer (2014 : 20), les travaux en la matière ne sont pas exempts de critiques. En effet, *« d'une part, il conviendrait d'opérationnaliser les notions de règles d'équipe et d'organisation. D'autre part, ils n'envisagent pas les règles, en tant que levier de développement d'une compétence collective. Pourtant, elles pourraient fournir des repères pour travailler à plusieurs, en tant que guide pour l'action (référentiel commun), cadre de confrontation des représentations et cadre de décision collective. En outre, les recherches sur les règles dans les équipes, essentiellement quantitatives, mesurent les règles à un moment donné, mais n'envisagent pas comment des règles peuvent être mises en place ou se déliter dans le temps »*.

Ces deux mêmes auteurs s'attachent à dresser une typologie (représentative de groupes de recherche) qui présente l'intérêt d'opérationnaliser les deux niveaux de règles :

- **les règles inhérentes à l'équipe** : les travaux précurseurs d'Hackman (1987) ont été suivis par d'autres recherches qui avaient pour principal objectif de comprendre et d'explicitier la manière de concevoir des équipes. Pour ce faire, ils ont identifié les règles susceptibles de favoriser le déploiement de l'action collective : des membres d'une équipe qui travaillent ensemble dans la durée sur la base de prérogatives précisément édictées, des objectifs motivant qui traduisent une vision claire de l'avenir, des tâches et des compétences clairement identifiées de sorte que chacun connaît son rôle et les contributions attendues. Comme le souligne Wageman (2001), en filigrane de ces règles, il s'agit d'instaurer les conditions optimales d'un management performant. Certains auteurs (Hackman et O'Connor, 2004 ; Wageman et *al.*, 2008) justifient l'importance de ces règles de design en mettant en évidence leur propension à interagir positivement (de l'ordre de 50 à 70%) sur les actions de l'équipe.

- **les méta-règles inhérentes à l'organisation** : elles concernent des règles de référence qui sont destinées à être déployées au niveau local. Concrètement, il appartient au collectif de travail de s'appropriier ces règles de manière à s'auto-organiser en fonction de son propre environnement. Certains travaux (Brown et Eisenhardt, 1998 ; Jolivet, 2003 ; Jolivet et Navarre, 1996) insistent sur le fait que ces méta-règles découlent principalement de recherches traitant des équipes projet innovantes. En effet, au regard d'un environnement mouvant, il est prépondérant d'établir un cadre de référence tout en accordant une certaine autonomie aux équipes projet. En outre, ce type d'environnement impose des moyens pour appréhender les

imprévus et les ressources, ce qui suppose de pouvoir disposer d'une certaine flexibilité (Retour et Krohmer, 2006 ; Tatikonda et Rosenthal, 2000). Compte tenu des libertés d'interprétation qu'elles permettent, les règles tendent ainsi à favoriser la mise en œuvre de l'action collective (Sull et Eisenhardt, 2001, 2012).

Le tableau 1.3 ci-dessous se propose de synthétiser les deux niveaux de règles :

Tableau 1.3 : Les deux niveaux de règles (Chédotel et Krohmer, 2014)

Règles de l'équipe	Règles organisationnelles
Recherches en psychosociologie Auteurs clés : Hackman, Wageman	Recherches en management de projet Auteurs clés : Jolivet, Navarre, Eisenhardt
Règles pour constituer une réelle équipe, lui donner une feuille de route et une structure facilitante.	Donner des règles organisationnelles de référence, qui peuvent être déclinées et interprétées localement.

En s'appuyant sur les travaux de Retour et Krohmer (2006), Chédotel et Krohmer (2014) considèrent que les règles sont de nature à favoriser le développement des compétences collectives. Nous proposons ici de reprendre les quatre principaux éléments d'analyse soulevés par les auteurs :

- savoir utiliser à bon escient la diversité des profils (expériences, compétences individuelles) existant dans un collectif de travail ;
- s'attacher à fixer des objectifs précis et accessibles, ce qui implique de la part de la direction et des managers de proximité de communiquer sur le sujet afin d'éviter les malentendus ;
- savoir responsabiliser les équipiers autour d'une structure dédiée de manière à susciter une capacité d'auto-organisation propre à l'équipe. En même temps qu'il est censé faciliter l'émergence de méta-règles, cet environnement de travail octroie des espaces d'autonomie aux salariés et les invite à être force de proposition ;
- délimiter les attributions propres à l'équipe sachant que l'on peut reconnaître aux équipiers la faculté d'agir au-delà du prévisionnel ; les prérogatives qui sont sous-jacentes renvoient à la nécessité de spécifier des règles de contrôle.

Dans le cadre de notre recherche, la référence aux règles peut s'avérer déterminante. En effet, dès lors qu'un processus est instauré, on peut s'attendre à ce qu'il repose sur des règles claires

et comprises par tous, que ce soit des règles de design ou des méta-règles. En l'occurrence et à titre d'exemple, il peut être intéressant pour les premières de vérifier les attributions de chacun dans l'équipe (qui fait quoi ?) de façon à s'assurer que la transmission du savoir comme le suivi de l'intégration peuvent s'opérer dans de bonnes conditions ; pour les secondes, il peut être opportun de porter une attention toute particulière à la ligne directrice suivie en matière d'acquisition et de renouvellement des compétences (l'organisation forme-t-elle les référents ? Des actions/routines sont-elles mises en place pour encourager les salariés déjà en poste à apprendre des nouveaux embauchés ?).

1.3.2.1.3. L'influence des instruments de gestion

Selon Colin et Grasser (2014), certains instruments de gestion sont de nature à favoriser l'émergence d'une compétence collective. Le cas échéant, ils peuvent ainsi contribuer à développer la compétence collective. A titre d'exemple, nous pouvons citer les référentiels de compétences individuelles qui impactent indirectement la compétence collective (Cavestro, Colin et Grasser, 2007). En effet, ce lien peut s'opérer par un travail d'identification des compétences cibles ou par la priorité donnée au savoir-être, c'est-à-dire, aux compétences relationnelles individuelles dans le sens où celles-ci tendent à favoriser les interactions et à fortiori, l'esprit d'équipe. Concrètement, *« une compétence exprimée sous la forme « argumenter ses idées dans une discussion de groupe », est une compétence de niveau individuel favorable au développement d'une compétence collective »* (Colin et Grasser, 2014 : 77). Toutefois, ces auteurs mettent plus spécifiquement en évidence une autre approche : celle qui vise à *« considérer que la dynamique même des instruments de gestion, et notamment le processus d'apprentissage sous-jacent à leur appropriation par les différents utilisateurs, est, en soi, un vecteur de compétence collective »* (Colin et Grasser, 2014 : 77). Pour ce faire, ils s'appuient sur les théories de l'activité (lesquelles font suite aux travaux fondateurs de Vygotski, 1978) pour démontrer que *« les processus de recréation des instruments de gestion par les utilisateurs sont des processus de nature collective »* (Colin et Grasser, 2014 : 77). D'où, selon eux, l'existence d'un lien étroit entre instruments de gestion et développement d'une compétence collective, avec en filigrane, le rôle prépondérant du manager de proximité. Le parallèle avec le processus d'intégration semble ici pertinent. En effet, le processus en tant que tel n'est pas suffisant pour assurer l'efficacité de ce dispositif RH et par extension, son influence sur les compétences collectives. Il appartient notamment au responsable hiérarchique (le directeur de proximité pour notre cas d'étude) d'appliquer rigoureusement les règles établies.

Dans ce contexte, il importe de définir la notion d'instrument de gestion, qui selon Gilbert (2012 : 818) est plus appropriée que celle d'outil de gestion, dans la mesure où ce terme relève « *fondamentalement de la métaphore* ». Un instrument de gestion apparaît alors comme « *un ensemble de raisonnements et de connaissances reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation, qu'il s'agisse de quantités, de prix, de niveau de qualité ou de tout autre paramètre, et destiné à instruire les divers actes classiques de la gestion, que l'on peut regrouper dans les termes de la trilogie classique : prévoir, décider, contrôler* » (Moison, 1997). Un dispositif de gestion au sens de de Vaujany (2006, cité par Brillet et Hulin, 2010) apparaît, quant à lui, comme « *un ensemble d'éléments de design organisationnel porté par une intention stratégique, produit et géré par le centre ou le pivot d'un collectif organisé, et qui vise à intégrer les outils et les acteurs de façon cohérente, et dans le respect de certaines règles de gestion* ». En conséquence, les dispositifs de gestion des ressources humaines sont importants dans le sens où ils sont destinés à « *gérer et accompagner les changements* » avec la perspective de « *mieux se positionner dans son environnement* » (Brillet et Hulin, 2010). Dans le cadre de cette recherche, le recours aux deux notions est envisageable. En effet, si l'intégration implique de prévoir les procédures à appliquer et encadre les décisions à prendre, le contrôle des connaissances (via par exemple les évaluations) ne peut être négligé puisqu'il contribue à assurer la crédibilité de l'instrument de gestion ; de plus, la mise en œuvre d'un dispositif d'intégration suppose une volonté stratégique de l'organisation de piloter sa politique RH. Pour ce faire, le dispositif doit expliciter, si possible dans le détail, le rôle de chacun des acteurs avec, à chaque étape du processus, les outils à utiliser. Toutefois, nous avons ici privilégié le terme de « dispositif » pour sa corrélation plus évidente et plus directe avec le champ des ressources humaines dont relève le dispositif considéré.

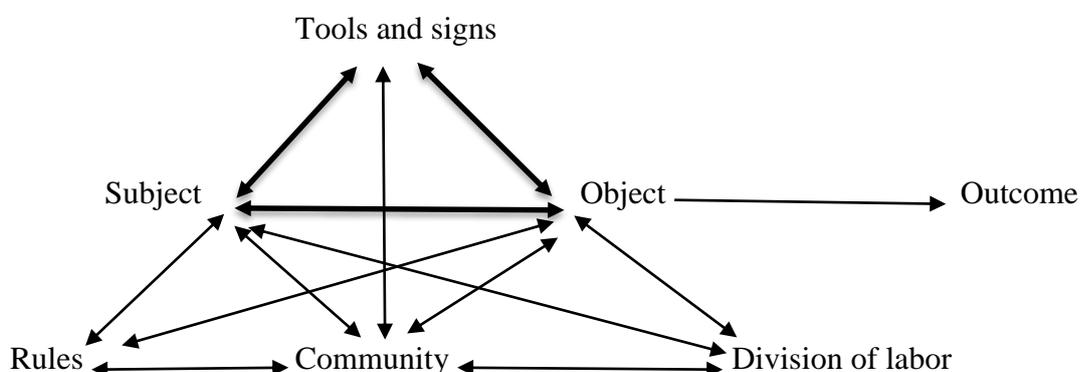
En outre, précisons que les théories de l'activité (Engestrom, 2001) appréhendent les instruments de gestion comme des médiateurs entre d'un côté, les sujets qui travaillent et de l'autre côté, leur environnement. Elles identifient l'activité comme « *intermédiaire entre le monde de la cognition et le monde réel* » (Gilbert et Raulet-Croset, 2012 : 1989). Il en ressort que c'est le rôle de médiation des instruments de gestion qui suscite l'interaction entre le sujet et son proche environnement : « *le sujet n'est pas dans une relation immédiate au réel et son activité se structure d'emblée dans une relation ternaire où le médiateur s'inscrit entre le sujet et l'objet de son activité* » (Rabardel, 2005 : 252). C'est ainsi que l'instrument qu'utilise le sujet dans le cadre de son activité est empreint de subjectivité et ce, à la fois d'un point de vue artefactuel qu'au regard de ses schèmes d'utilisation (Rabardel, 2005). Dans ces conditions, « *la réflexion mentale (...) se développe au travers des processus par lesquels un sujet développe*

des allers-retours permanents avec le monde pratique, qui créent des effets d'apprentissage en continu » (Gilbert et Raullet-Croset, 2012 : 1991).

On peut ici effectuer un parallèle avec notre travail de recherche : en tant qu'instrument de gestion, un processus d'intégration des nouveaux entrants doit prévoir et structurer ces allers-retours entre salariés déjà en poste et nouveaux embauchés de manière à faciliter le renouvellement des compétences (individuelles et collectives) et éviter ainsi la déperdition des savoirs ainsi que leur obsolescence. Le lien semble donc étroit entre instrument de gestion et « *apprentissage en continu* ». En filigrane de ce lien, coexiste la faculté de l'organisation à assimiler et exploiter la nouvelle connaissance externe (voir la section consacrée à la capacité d'absorption).

Au-delà des processus individuels, Engeström s'attache aussi à mettre en évidence la dimension collective de la théorie de l'activité : « *Les systèmes d'activités ne sont pas juste des actions individuelles, mais ils constituent aussi des formations systémiques. En ce sens, ils doivent être appréhendés comme des systèmes complexes de médiations socio-culturelles, qui sont par nature collectives. L'activité implique par conséquent des actions individuelles, mais elle n'est en aucune façon réductible à la somme des actions individuelles* » (Engeström, 2011 : 2). Selon l'auteur, c'est la dialectique internalisation/externalisation qui permet d'associer l'individuel au collectif ; l'internationalisation fait référence au social tandis que l'externalisation caractérise le sujet vers le social (Engeström, 2011 : 4). Il en résulte que la relation tripartite sujet-instrument-objet met à l'épreuve d'autres interactions d'ordre à la fois collectives (community), institutionnelles (rules) et structurelles (division of labor). La figure 1.7 ci-après représente ces différentes interactions :

Figure 1.7 : Le processus collectif issu des interactions (Colin et Grasser, 2014)



Ce processus est collectif puisque « *les apprenants construisent un nouvel objet/concept pour leur activité collective, et le mettent en œuvre dans la pratique* » (Engeström et Sannino, 2010). En d'autres termes, le partage des expériences et des compétences individuelles qui résulte des interactions génère une compétence collective en permettant de « *transcender et d'apporter un élément supplémentaire à la seule addition de compétences individuelles* » (Retour, 2005 : 192). Si le concept de compétence collective « *reste à ce jour une notion non stabilisée* » (Dupuich, 2011) voire même « *insaisissable* » (Cavestro et al., 2007), il semble néanmoins possible de l'associer à « *l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif de travail issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée* » (Michaud, 2003) ; d'où l'importance des interactions dans la caractérisation de la compétence collective. De plus, si la participation de tous les membres du collectif de travail aux différentes actions engagées révèle une dimension multilatérale des échanges (Alter, 2001), ce facteur tend à renforcer le caractère collectif de la compétence produite (Colin et Grasser, 2014). En conséquence, il ne semble pas pertinent de distinguer les sources des récepteurs d'apprentissage (Leonard, 2007). Il convient même plutôt de reconnaître que ces deux rôles sont indifféremment incarnés par les acteurs en présence et qu'« *au-delà des capacités individuelles d'apprentissage, c'est bien la qualité de l'ensemble des relations interindividuelles qui va déterminer et orienter le potentiel d'apprentissage* » (Colin et Grasser, 2014 : 81). Le concept de compétence collective est donc ici inextricablement lié à la notion d'apprentissage organisationnel (Argyris, 1977 ; Nonaka, 1994) puisque « *l'apprentissage développé dans le cours même de l'activité est bien sûr fondamental* » (Koenig, 1994).

Au final, « *c'est donc bien dans l'activité que se produit la compétence collective et nous émettons l'hypothèse que la création des instruments de gestion peut contribuer à cette production. Ce processus de création, de nature collective, conduit à la construction d'une représentation singulière et partagée, et permet une forme de maîtrise de l'activité. Il a pour résultat des capacités opérationnelles collectives, insécables en capacités individuelles, basées sur un référentiel construit en commun, un langage partagé, une mémoire collective et un engagement subjectif, soit les quatre attributs distinctifs de la compétence collective dans la définition donnée par Krohmer et Retour (2006)* » (Colin et Grasser, 2014 : 81-82).

Il ressort de ces différents travaux que les instruments de gestion constituent un vecteur important de développement des compétences collectives. Appliqués à notre recherche, nous pouvons considérer que la mise en place d'un processus d'intégration doit contribuer à accélérer le renouvellement (au sens de développement) des compétences collectives. En ce sens, le

partage des expériences et des compétences individuelles qui résulte des interactions inhérentes à ce processus nous conduit à mettre en exergue une première proposition de recherche :

P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

Après avoir mis en évidence les facteurs nécessaires au développement des compétences collectives, il convient dans une seconde phase d'en étudier les attributs. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les éléments constitutifs d'une compétence collective de manière à être en capacité de la repérer.

1.3.2.2. Les attributs de la compétence collective

En s'appuyant sur les théories de l'activité (voir la section précédente), Boreham (2004) soutient que la production d'une compétence collective implique que le système d'activité respecte trois principes de base :

- (1) **construire un sens collectif**. Afin de permettre à chaque membre du groupe de participer activement à la vie de celui-ci, les échanges constituent un facteur important pour interpréter collectivement les événements et ce, malgré les contradictions naissantes (exemple : entre les impératifs de production ou de productivité et les règles de sécurité) ; d'où l'intérêt de se positionner collectivement sur l'objet de l'activité considérée ;
- (2) **développer un ensemble de connaissance collective**. Ces connaissances (qui traduisent des langages distinctifs) renvoient à des concepts informels représentatifs du processus de production ;
- (3) **promouvoir le sens de l'interdépendance**. Son importance se justifie principalement par le fait que les approches développées par les sous-systèmes (en l'occurrence, les groupes ou les individus) ne font pas toujours montre de coordination. En effet, « *l'activité collective, qui nécessite la coopération et la communication entre les sous-systèmes, dépend de la capacité du groupe à surmonter les tendances à la fragmentation des perceptions des sous-systèmes en développant un sentiment d'interdépendance. Faute de quoi, les membres d'une organisation complexe peuvent agir sans tenir compte des besoins des uns et des autres* » (Boreham, 2004 : 11) ; d'où la nécessité de mettre en place des actions qui visent à développer ce sens de l'interdépendance, ce qui peut par exemple se traduire par la volonté de transcender les différences voire les oppositions préexistantes entre les uns et les autres (Colin et Grasser, 2014).

Dans un article « pionnier » (Rouby et Thomas, 2014), Retour et Krohmer (2006) identifient, quant à eux, quatre attributs constitutifs de la compétence collective : le langage partagé, l'engagement subjectif, le référentiel commun et la mémoire collective. En d'autres termes, c'est par leurs intermédiaires que les compétences collectives pourront être repérées.

- **Le langage partagé** renvoie à ce que l'on appelle plus communément un « *dialecte* ». Cela consiste pour un collectif de travail à élaborer lui-même son propre vocabulaire permettant ainsi de « *converser à mi-mots, de lire entre les lignes, de gagner du temps dans l'énonciation abrégée, d'éviter commentaires et explications* » (Le Boterf, 1994) ; ce qui va permettre au groupe de travail de se différencier des autres et d'exprimer une identité très personnelle.

- Pour sa part, la notion d'**engagement subjectif** a été l'objet de multiples définitions. Alors que pour certains auteurs, elle témoigne de la capacité d'un groupe de travail à savoir adapter en permanence son organisation (Dubois, Retour, 1999), d'autres y voient une mise en synergie (Pemartin, 1999) ou une façon de concrétiser une démarche de résolution de problèmes (Wittorski, 1997). D'une manière générale et pour nombre de salariés, la vie en entreprise et son fonctionnement de tous les jours les invite régulièrement à prendre des décisions notamment pour répondre à une problématique non prévue. Ces prises d'initiative illustrent à la fois la capacité à se responsabiliser et à faire preuve d'autonomie ; deux éléments caractéristiques de la compétence (Zarifian, 2002).

- En plus de la nécessaire coordination entre les activités individuelles des membres du collectif, l'expression de l'action collective suppose que les individus aient à leur disposition un véritable **référentiel commun**, dit aussi représentations uniformisées (de Montmollin, 1984). Issu d'un travail collectif (de Montmollin, 1984 ; Veltz et Zarifian, 1994), ce référentiel se veut opératif (Leplat, 1988), c'est-à-dire qu'il est sensé favoriser la préparation et la réalisation de l'action susvisée. Par essence, il est donc éphémère et transitoire (De Terssac et Chabaud, 1990). Si au commencement de la démarche, il s'agit de confronter les représentations individuelles de chacun (De Terssac et Chabaud, 1990), la mise en commun des compétences doit ensuite aboutir à un compromis (Troussier, 1990). Précisons que les travaux anglo-saxons portant sur les équipes tendent à mettre en exergue l'importance de la qualité de la représentation (Cannon-Bowers et al., 1993 ; Mathieu et al., 2005). En effet, il peut exister des situations pour lesquelles le partage est fallacieux et/ou de mauvaise qualité. C'est ainsi que les perceptions issues de ce référentiel commun favorisent la coordination et en conséquence, permettent d'une part, d'interpréter les évolutions liées à l'environnement et d'autre part, d'obtenir un consensus sur la représentation à donner aux informations recueillies par le collectif de travail (Salas et al., 2009).

- **La mémoire collective** au sens de Girod (1995) comprend trois éléments : la mémoire déclarative collective non centralisée, la mémoire procédurale collective non centralisée et la mémoire collective de jugement. On se situe dans le premier cas lorsque le savoir est acquis ou créée auprès d'autres personnes et/ou à l'occasion d'interactions entre les membres du collectif. Le deuxième élément apparaît lorsque les activités et les tâches débouchent sur une confrontation des savoir-faire. Enfin, on parle de mémoire collective de jugement lorsque les individus parviennent de manière collective à identifier un problème et à proposer des solutions pour le résoudre. En règle générale, l'interprétation commune s'avère différente des interprétations individuelles de chacun.

Au regard de ces quatre attributs, Rouby et Thomas (2014 : 42) soutiennent que *« l'identification de ces facteurs et de leurs déterminants cognitifs, identitaires et/ou comportementaux, constitue un premier niveau de résultat : ils fondent les quatre volets ou concepts clés de la grille construite par les auteurs pour étudier la dynamique de construction des compétences collectives à partir des compétences individuelles »*. Ils constatent également que certains auteurs ont cherché à opérationnaliser les facteurs mis en évidence par Retour et Krohmer (2006) et ce, dans des contextes aussi différents que les organisations par projets (Sanséau, 2009) ou les organisations à haute fiabilité (Grimand, 2009) : alors que Sanséau s'intéresse à la déclinaison des variables de la compétence dans les projets de R&D multiculturels développés par des organisations innovantes, Grimand s'engage dans une relecture des travaux de Weick (1990). Plus précisément, il fait le parallèle entre d'un côté, l'absence des quatre attributs et de l'autre côté, une situation de travail qui montre l'incapacité des individus, non seulement à donner du sens à celle-ci mais aussi à résoudre collectivement un problème.

Au final, même si ces recherches confirment le bien-fondé de la grille de Retour et Krohmer (2006), ils ne permettent pas de comprendre comment ces facteurs *« évoluent dans le temps et opèrent en contexte »* (Rouby et Thomas, 2014 : 42). C'est dans ce cadre que certains travaux visent spécifiquement à préciser le fonctionnement d'un ou plusieurs facteurs. Sans prétendre à l'exhaustivité en la matière, nous pouvons citer les travaux de Chédotel et Pujol (2009) ainsi que ceux de Charles Pauvers et Schieb-Bienfait (2009) qui s'intéressent au référentiel commun et qui, à travers leurs études, mettent en exergue l'importance du rôle des valeurs dans une organisation tout comme leurs effets sur l'engagement subjectif des individus. De leur côté et en ayant le souci de n'exclure aucun attribut, Colin et Grasser (2009) s'attachent plutôt à relier la compétence collective à l'apprentissage organisationnel. C'est ainsi qu'ils distinguent deux

facteurs qu'ils considèrent comme bloquants : des statuts hétérogènes et une insuffisante capitalisation des connaissances provenant de l'action. Enfin, dans une contribution récente, Rouby et Thomas (2014) tente de clarifier les rôles et la combinaison de deux facteurs constitutifs de la compétence collective, à savoir le référentiel commun et les formes d'engagement. C'est dans cette optique que les auteurs mobilisent le concept d'attention organisationnelle. L'attention fait ici référence à « *une ressource rare, limitée et de valeur, qui, en contexte organisationnel, est mobilisée par les individus pour résoudre des problèmes et prendre des décisions au niveau individuel et/ou collectif* » (Rouby et Thomas, 2014 : 43). En ce sens, ce concept renvoie aux actions qui ont trait à la prise de décision et à la résolution de problèmes (Ocasio, 1997 ; Sullivan, 2010). D'où l'importance de l'interprétation. Nous considérons que cette approche autour de l'attention organisationnelle est particulièrement intéressante pour notre recherche dans la mesure où elle met en exergue l'importance, pour l'organisation, de donner des points de repères aux individus et ce, pour les aider à donner du sens aux situations qu'ils rencontrent (Ocasio, 1997). Concrètement, la période d'intégration est censée envoyer aux nouvelles recrues des signaux (ex : formations, écoute, partage des connaissances) pour leur permettre d'appréhender dans les meilleures conditions les premiers mois dans leur nouvel environnement de travail. L'accompagnement qui en résulte implique donc pour les acteurs concernés (responsable hiérarchique, tuteur, formateur, etc.) de faire preuve de pédagogie, d'ouverture d'esprit et de coopération de manière à instaurer un climat de confiance et de sérénité dans un contexte qui peut générer de la tension pour le nouvel entrant. Ces signaux, porteurs de sens, sont aussi appelés à faciliter l'apprentissage du nouvel embauché tout comme son implication organisationnelle.

Au regard des éléments de compréhension exposés ci-avant, les apports de ces travaux peuvent être synthétisés de la façon suivante :

- ils mettent en évidence l'importance des valeurs liées à l'activité et à la tâche. C'est ainsi qu'en complément des travaux de Colin et Grasser (2009) qui proposent de prendre en compte la notion de répertoire (pour que des salariés issus de différents métiers parviennent à se coordonner, il importe qu'ils s'accordent sur des indicateurs clés), Rouby et Thomas (2014) identifient trois dimensions qui ont vocation à s'articuler entre elles : le référentiel commun mobilise des indicateurs, des réponses et des valeurs qui se rattachent à la fois à l'activité et à la tâche ;
- le répertoire doit être « *élastique* ». En effet, il s'avère que pour améliorer la prise en charge des processus complexes par les opérationnels, ceux-ci doivent pouvoir s'appuyer sur des indicateurs autres que les seuls « *indicateurs clés et/ou signaux*

forts ». En l'occurrence, ils ont besoin d'indicateurs « *périphériques et signaux faibles* » de manière à être en mesure de « *construire du sens, individuellement et collectivement* » (Rouby et Thomas, 2014 : 59) ;

- les valeurs partagées impactent la forme d'engagement. Si les valeurs liées à l'activité incitent les individus à se mêler à l'action collective, les valeurs liées à la tâche « *influencent plus précisément les modes d'engagement cognitif dans l'action, c'est-à-dire, leur capacité à traiter l'information. Dans cette perspective, l'engagement subjectif est appréhendé sous un angle plus cognitif que motivationnel* ». Au final, ces travaux tendent à montrer qu'à la faveur du développement des processus de « *search* » (recherche d'information et réponses apportées), les individus suscitent « *des processus d'apprentissage dans l'action au sein de l'équipe* ». A contrario, « *l'absence de valeurs communes entre les équipes est un frein à l'apprentissage, bloquant le transfert des connaissances acquises dans l'action par les équipes « apprenantes »* » (Rouby et Thomas, 2014 : 60). D'où le rôle clé des décideurs qui doivent être en mesure de faire partager à leurs collaborateurs des valeurs qui, tout en se rattachant à l'activité et à la tâche, correspondent aux compétences collectives recherchées.

Au regard des angles d'analyse choisis par ces différents auteurs, nous pouvons ainsi considérer que notre travail de recherche s'inscrit bien dans le prolongement de ces études puisqu'il importe désormais d'appréhender la dynamique de la compétence collective via de nouveaux environnements et/ou de nouveaux cadres d'analyse (Defélix et *al.*, 2009). Dans ces conditions, la question de la transformation de la compétence collective dans le contexte singulier d'une entreprise publique en mutation et de son lien avec un dispositif RH (le processus d'intégration) semble donc constituer une voie de recherche opportune.

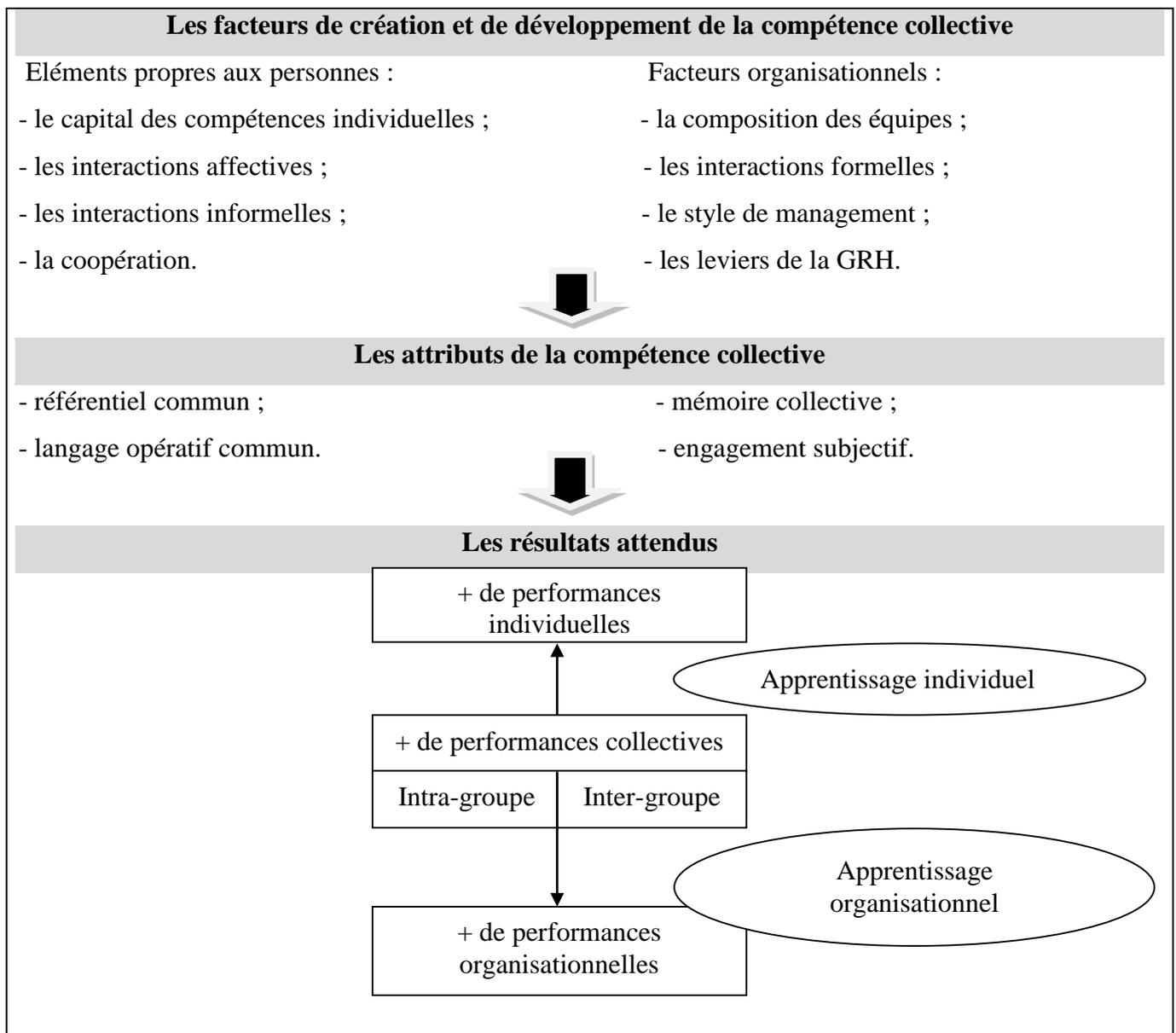
D'autres recherches concourent à compléter ces approches. Nous faisons ici référence aux travaux de synthèse de Chédotel et Pujol (2012). Si ces auteurs soulignent également le caractère multidimensionnel du concept, ils identifient un nouvel attribut : la décision collective. En effet, certains travaux (par exemple : Michaux, 2005 ; Pantin, 2006) insistent sur le fait que la compétence collective se manifeste non seulement lorsque plusieurs personnes échangent leurs opinions et en débattent mais également, lorsqu'ils sont en capacité de prendre une décision collective dans le cadre restreint d'une situation. La décision qui est prise est donc le résultat de la confrontation des opinions des membres de l'équipe (Chédotel et Pujol, 2012). Toutefois, « *il est possible que l'équipe ait un référentiel commun, l'occasion de confronter les*

connaissances, mais qu'in fine la décision ne soit pas le produit d'un débat (exemple : la décision était déjà prise avant le lancement de l'équipe) » (Chédotel et Krohmer, 2014).

1.3.3. Les résultats attendus d'une gestion des compétences collectives

Après avoir étudié les facteurs d'émergence de la compétence collective puis les éléments permettant de la repérer dans les situations de travail, il s'agit maintenant d'en mesurer les buts recherchés. En d'autres termes, pourquoi les organisations ont-elles intérêt à disposer et a fortiori, à développer des compétences collectives ? (Pour une synthèse, voir le tableau 1.4 ci-dessous).

Tableau 1.4 : Les facteurs de création et de développement, les attributs et les résultats attendus de la compétence collective (Retour et Krohmer, 2006 : 57)



1.3.3.1. La compétence collective : quel(s) lien(s) avec la performance ?

Alors que la question du lien entre compétence collective et performance est sous-jacente à notre question de recherche, il importe au préalable de bien cerner les pratiques des entreprises contemporaines en la matière. Il s'avère ainsi que la dynamique entourant les équipes s'est très largement répandue dans un contexte nouveau puisque marqué à la fois par l'instabilité de l'environnement et par une part croissante accordée par les organisations à l'innovation (Keegan et Turner, 2001). Dans ces conditions, le partage des compétences individuelles et d'une manière plus générale, la volonté de coordonner efficacement le travail se sont naturellement généralisés que ce soit dans les équipes autonomes ou dans les équipes projet (Loufrani-Fedida, 2012). Au regard de ces évolutions, certains auteurs (Defélix et *al.*, 2014) n'hésitent pas à considérer que la performance du collectif constitue un enjeu majeur et critique. Pour étayer leur argumentation, ils s'intéressent plus particulièrement à la conjonction de trois éléments :

- un environnement invariablement instable et imprévisible. Ce contexte doit être appréhendé à la lumière de certaines situations délicates qui nécessitent pour les individus de se coordonner malgré la tension qui en résulte (exemple : réagir dans l'urgence, risque important, etc... il est possible ici de se référer aux travaux de Weick, 1995 ; Bigley et Roberts, 2001 et Bouty et *al.*, 2011) ;
- la profusion des nouvelles technologies, notamment digitales, qui pose la question de l'opportunité de mettre en place des collectifs de travail dématérialisés, virtuels et ce, quelque soit le lieu et le moment (Fréry, 2010) ;
- la multiplication des situations indissociables de l'interaction de compétences individuelles (Michaux, 2008). Dans ce contexte, les changements organisationnels (mise en place de nouveaux processus, de nouveaux outils de travail...) peuvent conduire à faire émerger de nouveaux savoirs voire même contribuer à faire évoluer les comportements et/ou les compétences des individus.

Au final, « *si la dimension collective du travail est une réalité très ancienne, elle s'intensifie aujourd'hui en fonction des contextes, technologies, niveaux de maturité et objectifs des organisations et des hommes* » (Defélix et *al.*, 2014 : 34). Précisons également que les différents dispositifs instaurés par les entreprises dans le but d'asseoir la performance de leurs équipes tendent à entériner leur prise de conscience quant à la nécessaire prise en compte des compétences collectives : formation au management d'équipe, mode projet, incitation à la coopération, démarches participatives, etc (Defélix et *al.*, 2014). Dans cette perspective, la performance n'est plus analysée à l'aune des seuls résultats ; elle peut, par exemple, se lire à

travers des actions et/ou des processus (Baird, 1986 ; Bourguignon, 1996). Cette position tend ainsi à reconnaître qu'un dispositif d'intégration peut être corrélé à des objectifs de performance.

De manière plus circonstanciée, nous pouvons noter que certains travaux mettent davantage l'accent sur le fait que les différentes formes de compétences collectives ne justifient pas à elles seules la performance mais y contribuent (Michaux, 2003). En effet, l'auteur considère que l'atteinte de la performance collective implique d'intégrer d'autres éléments tels que la technologie ou l'organisation formelle. De la même façon, Bataille (2001) souligne que la relation à la performance n'est pas évidente à établir. Pour Dubois et Retour (1999), la performance est le résultat de l'interaction entre les modes d'organisation du système productif et du fonctionnement réel des groupes de travail. S'il apparaît que la compétence collective ne peut justifier à elle-seule la performance collective, sur le plan individuel, le développement des compétences collectives peut faciliter les apprentissages individuels ; ce qui a aussi pour conséquence de permettre l'acquisition de nouvelles compétences (Retour, 2005).

Comme le souligne Defélix et *al.*, (2014), le lien entre compétence collective et performance peut aussi se lire à la lumière d'une comparaison entre recherches francophones et recherches anglo-saxonnes. Selon eux, la recherche francophone en Gestion des Ressources Humaines (GRH) s'articule plutôt sur le « savoir agir en commun » qui consiste à combiner les ressources individuelles. Il en résulte que la compétence collective est peu ou pas reliée à la performance lorsque le résultat en est l'unique critère d'appréciation. Pour ces auteurs, c'est en matière de repérage des facteurs susceptibles de favoriser la compétence collective que la recherche francophone a été la plus prolifique. Quant aux recherches anglo-saxonnes, force est de constater qu'« *elles se préoccupent davantage du lien entre les fonctionnements collectifs et la performance, mais avec des vocables différents de ceux de la « compétence » en tant que telle* » (Defélix et *al.*, 2014 : 36). Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut ainsi observer que la compétence collective apparaît dans divers types de travaux et notamment ceux portant sur le comportement organisationnel. Il est ici fait référence aux concepts de « collective commitment » (Gardner, Wright, et Moynihan, 2011), de « collective decision making » ou encore de « collective efficacy ». En mobilisant ce dernier concept, Bandura (2000) entend établir un parallèle entre la perception de l'efficacité collective et l'augmentation conjointe de la motivation et de la performance des salariés. Avec le même angle d'analyse (comportement organisationnel), certains travaux abordent la compétence collective différemment (Defélix et *al.*, 2014) :

- il y a ceux qui portent sur la représentation partagée. Il est ici fait référence aux notions de « shared mental model » (Cannon-Bowers, Salas, et Converse, 1990) ou de « collective mind » (Carlo, Lyytinen et Boland, 2012) ;
- ceux portant sur le leadership. A titre d'exemple, il est ici fait référence à la notion de « shared leadership » (Hiller, Day et Vance, 2006). Certains auteurs s'attachent à expliquer comment des équipes confrontées à des situations particulièrement difficiles (notamment dans le domaine médical) parviennent, en dépit parfois du stress, à agir ensemble de manière efficace (Klein, Ziegert, Knight et Xiao, 2006).
- ceux portant sur les collectifs de travail qui s'auto-gèrent. Il est ici fait référence à des notions comme « concertive teams » ou « self-managing teams » (Barker, 1993 ; Bitencourt et Bonotto, 2010). Dans cette acception, les équipes s'autorégulent, que ce soit pour des actions de management ou d'organisation des activités.

Ces travaux sont susceptibles d'apporter un éclairage intéressant à notre recherche. En effet, dans le cadre d'un processus d'intégration, le comportement des acteurs (individus, organisation) peut s'avérer déterminant. Par exemple, la rétention d'information ou encore la résistance aux changements de la part de certaines personnes réputées pour leur expertise peut constituer un obstacle majeur à l'apprentissage des nouvelles recrues. D'où certains questionnements : comment l'organiser peut-elle gérer ce type de situation voire l'anticiper ? Ces comportements peuvent-ils remettre en cause l'esprit d'équipe ? En filigrane de ces questions, le lien entre savoir-être et performance collective semble étroit. En effet, au-delà des outils mis en place par l'organisation pour favoriser l'accueil des nouveaux embauchés, nous pouvons considérer que les aptitudes relationnelles des différents acteurs ne sont pas sans impacts sur l'efficacité du groupe et donc au final, sur la performance du processus d'intégration. Il appartient alors à l'entreprise de piloter ce processus comme un dispositif à part entière de la performance organisationnelle.

La recherche sur les organisations constitue un autre angle d'étude des travaux anglo-saxons sur la compétence collective. Dans cette perspective, les travaux portent plutôt sur la coordination d'équipes temporaires (Bechky, 2006), le « *collaborative network* » (Macke, Sarate et Vallejos, 2010) ou le « *collective work* » (Turnbull, 1993). On retrouve également ce concept dans les travaux portant sur l'innovation qui font appel à des notions telles que « *design thinking* » ou « *innovative project management* » (Ruuska et Teigland, 2009). De leurs côtés, Hargadon et Bechky (2006) cherchent à montrer que certaines interactions sociales sont tellement centrales qu'elles peuvent permettre à un collectif de proposer plus facilement des solutions créatives : « *demander de l'aide, apporter une aide, reformuler de façon réfléchie, et*

renforcer ». Toutefois, comme le notent Defélix et al., (2014 : 37), « les études qui semblent être les plus florissantes sur cette notion de compétence collective se retrouvent dans les domaines de l'apprentissage et des politiques d'éducation ». Pour ce faire, ils mettent en exergue certaines études qui utilisent les notions de « *collective learning* » (Tompkins, 1995), ou encore, de « *collective capacity building* » (Harris, 2011 ; Rogalski, Plat et Antonin-Glenn, 2002 ; Miller et Thorpe, 1995 ; Shaiken, 1998). Ces études se concentrent principalement sur les systèmes de formation de la compétence collective (Busemeyer et Trampusch, 2012).

Au final, nous pouvons constater que « les analyses anglo-saxonnes sur le travail et les fonctionnements collectifs sont donc très nombreuses ; et cependant, elles ne se déclinent pas sous la même appellation que celle de compétence collective propre à la littérature francophone. Cette différence de termes peut venir d'une restriction toute culturelle du monde anglo-saxon de la notion de compétence au seul individu (...). Le tropisme anglo-saxon met plus souvent l'accent sur le résultat (« ends »), et donc sur la performance, et moins sur le processus ou le moyen d'y parvenir (« means »), autrement dit la compétence et ses mécanismes » (Defélix et al., 2014 : 37-38).

1.3.3.2. La compétence collective et la performance : vers de nouvelles perspectives

S'il ressort de la section précédente que le lien entre compétence collective et performance n'est pas systématiquement établi (Bataille, 2001), il convient néanmoins de s'interroger sur des perspectives qui permettraient d'envisager ce lien différemment, ce qui nous conduit, là aussi, à distinguer les approches anglo-saxonnes des approches francophones.

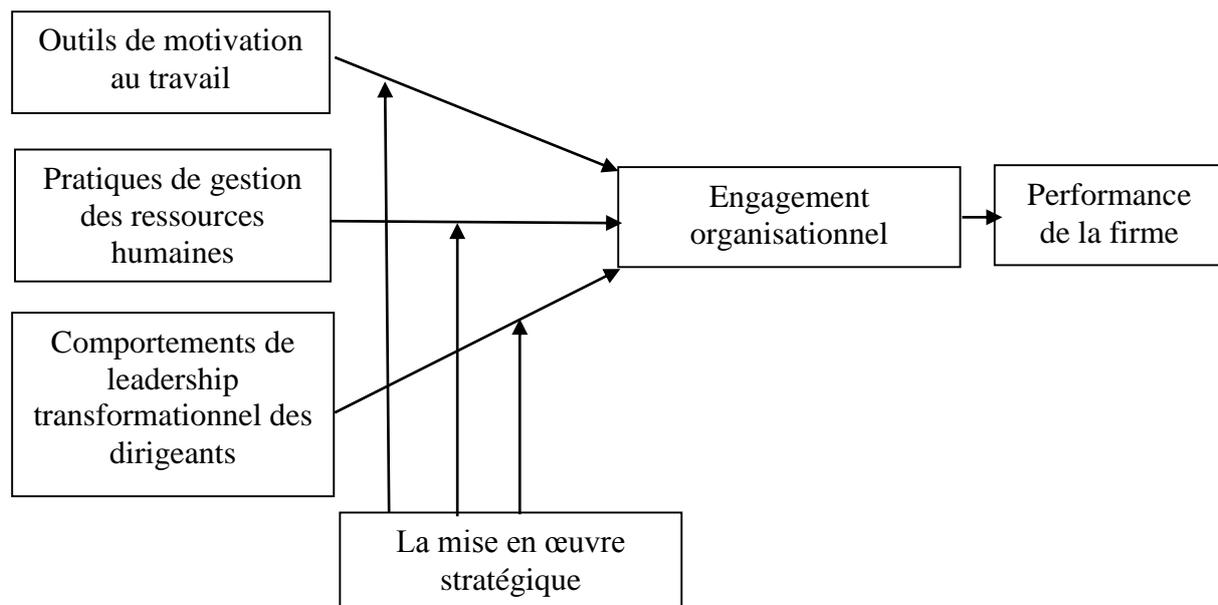
C'est ainsi que des travaux récents (Barrick, Thurgood, Smith, et Courtright, 2015) mettent en exergue l'importance des outils de gestion, au sens des pratiques de GRH, sur la performance organisationnelle (voir ci-après leur proposition de modèle). En effet, les auteurs les identifient à une ressource organisationnelle propre à « *créer un engagement collectif de l'organisation* » et ce, en optimisant la relation employé-entreprise. Selon eux, les pratiques de GRH peuvent être classées en deux dimensions : celles qui cherchent à répondre aux attentes des employés envers l'entreprise et celles qui visent à renforcer les récompenses et les résultats attendus des employés (Shaw, Dineen, Fang, et Vellella, 2009). A titre d'exemple, ils considèrent qu'en proposant la sécurité de l'emploi à ses salariés, l'entreprise démontre qu'elle souhaite s'engager à long terme dans le développement de carrière de ses salariés en valorisant leur stabilité et donc, leur bien-être. De telles pratiques ont donc vocation à assurer une certaine « *sécurité*

psychologique » aux employés comme à ceux qui sont susceptibles d'intégrer une telle entité. Cet exemple est d'autant plus opportun que notre étude de cas porte sur une entreprise (SNCF Infrastructure TPA) dont les salariés bénéficient de la sécurité de l'emploi. Dans ces conditions, l'engagement organisationnel collectif peut constituer une source de création de valeur pour l'entreprise et ce, pour trois principales raisons (Barrick et *al.*, 2015) :

- les interactions ont tendance à interagir positivement sur la motivation des employés, ce qui tend à accroître l'efficacité collective (Bakker et Schaufeli, 2000) ;
- à travers « *le processus de comparaison sociale* » et par « *effet de contagion* », les salariés sont enclins à se comparer les uns aux autres, ce qui peut déclencher, chez certains, un surcroît d'engagement. L'influence normative des pairs, qui résulte de perceptions communes en termes d'engagement, est ici primordiale (Stewart, Courtright et Barrick, 2012) : l'engagement organisationnel collectif devient en effet un facteur de performance plus « *puissant* » que la simple agrégation des engagements individuels ;
- il appartient à la direction de l'entreprise de déployer des actions qui concourent à motiver les salariés autour des objectifs organisationnels.

Au final, l'engagement organisationnel collectif peut être assimilé à une capacité organisationnelle qui contribue à augmenter la performance de la firme (Barrick et *al.*, 2015). La figure 1.8 en propose une modélisation :

Figure 1.8 : Proposition d'un modèle théorique (Barrick et *al.*, 2015)



Précisons ici que nous avons fait le choix de ne pas articuler cette recherche autour de la notion d'engagement organisationnel. En effet, nous considérons que ce modèle présente certaines limites notamment sur la portée de l'engagement organisationnel. Si cette notion mérite sans doute d'être précisée dans de futurs travaux, les relations établies dans ce modèle nous semblent trop restrictives. Plus précisément, les réactions potentielles (voire l'adhésion) des individus aux outils de motivation mis en place par l'organisation ne sont pas explicitement abordées ; ce qui laisse augurer certains questionnements : ces outils sont-ils différenciés selon les acteurs en présence (salariés déjà en poste, nouveaux embauchés, experts, etc.) ? Certaines pratiques de Gestion des Ressources Humaines (GRH) sont-elles plus adaptées pour procurer de l'engagement organisationnel ? L'engagement individuel n'est-il pas le corollaire de l'engagement organisationnel ? Ces interrogations (ou incertitudes) peuvent être observées à la lumière de notre recherche. Le rôle proactif des nouveaux embauchés semble ainsi indissociable de toute politique d'intégration : l'organisation doit accompagner le nouveau salarié dans cette période charnière de sa vie professionnelle et le nouvel entrant doit, de son côté, être en mesure d'apporter sa valeur ajoutée aux autres membres du groupe, via notamment le transfert de ses propres compétences. Au final, de tels comportements doivent contribuer à accroître le portefeuille de compétences de l'équipe et donc, peser positivement sur la performance organisationnelle (voir le chapitre 3 sur l'intégration, et plus spécifiquement sur les attentes propres aux nouveaux embauchés et aux organisations).

Si les travaux anglo-saxons dont il est ici question n'appréhendent pas la compétence collective en tant que telle (ce qui confirme la tendance en la matière mais aussi limite l'intérêt de ces travaux pour notre recherche) mais cherchent plutôt à opérationnaliser l'engagement des salariés au niveau de l'organisation, la littérature francophone tend, quant à elle, à vouloir préciser l'influence de ce concept sur la performance. Nous proposons ainsi de nous appuyer sur les travaux de recherche effectués par Defélix et *al.*, (2014) : au cours d'entretiens menés avec des Directeurs des Ressources Humaines (DRH), ils ont cherché à cerner les représentations que se faisaient les principaux acteurs (professionnels RH et managers de proximité) des enjeux, voire des problèmes, gravitant autour du concept de compétence collective. De ces expériences, ils mettent en évidence la typologie suivante : (1) certaines entreprises « *font un lien de nature plutôt implicite et indirect entre objectif de performance et levier de la compétence collective* » (Defélix et *al.*, 2014 : 39), (2) alors que d'autres opèrent un lien plutôt explicite et direct avec la performance :

- (1) cette étude insiste sur le fait que même si les organisations en question n'évoquent pas formellement le concept de compétence collective, elles mobilisent des dispositifs de gestion dits « participatifs » qui sont destinés à développer la dynamique d'une équipe et par extension, à accroître son efficacité. Les auteurs précisent que ces pratiques de gestion ont été observées au sein d'organisations non lucratives. Dans le cadre ainsi décrit, les interactions constituent une dimension essentielle de l'intégration puisqu'elles permettent les échanges (par exemple entre un tuteur et un nouvel embauché). Ceux-ci contribuent notamment à éviter la déperdition du savoir (ex : lorsqu'un ancien forme un nouveau salarié) et à renouveler les compétences existantes (ex : lorsqu'une nouvelle recrue déploie ses compétences dans son entreprise d'accueil) ;
- (2) pour certaines entreprises, le lien ne peut être qu'explicite et direct. En effet, « *on ne s'étonnera pas qu'au sein des entreprises en tant que telles, la mise en exergue d'objectifs et l'affichage d'indicateurs sont un point de passage obligé pour donner aux acteurs et aux responsables un signal explicite et incitatif sur le lien entre compétence collective et performance attendue* » (Defélix et al., 2014 : 40). Il importe alors de trouver les outils qui permettent d'assurer une meilleure combinaison des ressources, de sorte que cet exercice devienne un réflexe. En tant que processus, l'intégration exige un suivi, ne serait-ce que pour s'assurer que les procédures édictées sont appliquées. Selon les organisations, ce suivi peut revêtir différentes formes (cumulatives ou non) : réunions régulières de suivi (au cours desquelles les objectifs assignés sont appréciés), évaluations après formations, tenue d'indicateurs (ex : respect des délais impartis pour les formations - indicateur qui impacte notamment le niveau de productivité atteint).

Au regard de cette typologie, les auteurs proposent d'appréhender le lien entre compétence collective et performance à travers trois dimensions : (1) additive ou combinatoire, (2) interne ou externe, (3) unifiée versus plurielle :

- (1) **dans le modèle additif**, « *le collectif est vu comme une agrégation d'individus [...]* alors que **dans un modèle combinatoire**, le gestionnaire se concentre sur le résultat final » (Defélix et al., 2014 : 43). Si dans le premier cas, le gestionnaire compte sur la somme des performances individuelles pour améliorer le résultat, dans le deuxième cas, il peut, par exemple, faire le choix d'incorporer la dynamique de l'équipe dans les éléments à prendre en compte pour le calcul du résultat final. Cette première dimension positionne la compétence collective comme un facteur à part entière de la performance,

« une sorte d'étage intermédiaire entre les compétences individuelles et le résultat » (Defélix et al., 2014 : 43) ;

- (2) **dans le modèle interne**, la performance doit être améliorée en mettant en exergue les éventuelles sources de non performance. A titre d'exemple, il peut s'agir, pour les gestionnaires, de piloter leur activité via l'utilisation de tableaux de bord. A contrario, **dans un modèle externe**, l'objectif est d'afficher clairement les atouts de l'organisation (en termes de qualité, de valeurs...) et ce, dans un environnement que l'on pourrait qualifier de « compétition ». Dans cette deuxième dimension, la compétence collective apparaît ainsi comme un « *input quantifiable du résultat d'ensemble qu'est la performance* » (Defélix et al., 2014 : 43) ;
- (3) **un modèle unifié** s'appuie sur une (seule) mesure ainsi que sur des outils de gestion centralisés, lesquels sont déterminés et organisés par la hiérarchie. Au contraire, **un modèle pluriel** consiste à associer diverses composantes potentiellement éloignées les unes des autres et à s'accorder sur un point d'équilibre entre les différentes façons de s'approprier la performance : sociale, économique, environnementale. Dans cette troisième dimension, la performance (incarquée par la compétence collective) est soit perçue comme la conséquence de la mobilisation et de la combinaison des compétences individuelles, soit appréciée dans sa globalité.

Au regard de ces trois axes d'analyse, Defélix et al., (2014) cherchent à montrer que les recherches francophones ont jusqu'ici principalement abordé la compétence collective dans une optique « *implicite de performance-processus* » alors qu'il conviendrait aussi de l'intégrer aux autres domaines du management de manière à la concevoir dans une logique que l'on pourrait qualifier de « *processus-résultat* ». Pour ce qui est de notre recherche, nous avons souhaité intégrer ces deux visions de la compétence collective. En effet, dès lors que le processus d'intégration permet de renouveler et donc de transformer les compétences collectives existantes, ce dispositif doit permettre d'accroître la performance individuelle, collective et organisationnelle (Retour et Krohmer, 2006), ce qui n'exclut pas la possibilité d'interagir positivement sur le résultat. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer ici des exemples qui concourent à peser sur deux types de résultat. D'un point de vue économique, avec la perspective de contribuer à une meilleure productivité et donc à une valorisation de la rentabilité attendue (le déploiement en interne de nouvelles compétences associé à une nécessaire remise en question des habitudes sont susceptibles de favoriser l'effet d'apprentissage). D'un point de vue social, avec la perspective de contribuer à une meilleure

employabilité, notamment des plus anciens qui n'ont pas forcément été conviés régulièrement à des formations et qui peuvent, de ce fait, constituer une population sensible, a fortiori s'ils appartiennent à une entreprise en mutation.

SYNTHESE DU CHAPITRE 1

Dans le cadre de notre recherche, la compétence apparaît comme un concept de premier plan. Définir ce concept n'est pas aisé puisque son caractère polysémique contribue à complexifier sa compréhension. Depuis de nombreuses années, il fait l'objet d'une littérature à la fois abondante et multidisciplinaire. Toutefois, force est de constater que pendant longtemps, la compétence collective a fait figure de parent pauvre en matière de recherches portant sur la gestion des compétences (Retour et Krohmer, 2006) et même encore aujourd'hui, elle comporte de nombreuses zones d'ombre et ce, malgré les efforts menés en termes de conceptualisation et d'opérationnalisation (Chédotel et Pujol, 2009). C'est ainsi que la revue de littérature montre que le concept de compétence peut être abordé via différentes approches :

- approches francophones vs approches anglo-saxonnes : les premières assimilent la compétence à un concept situationnel et les secondes lui reconnaissent une nature de type motivationnel (Guerbette, 2009) ;
- approches stratégiques vs approches de gestion des RH : de l'approche fondée sur les ressources au management stratégique des compétences, les contributions issues de la gestion des ressources humaines ont évolué (logique de business partner) (section 1). Les chercheurs spécialisés en GRH attribuent traditionnellement quatre niveaux à la compétence : le niveau individuel (section 2), le niveau collectif (section 3), le niveau organisationnel et le niveau environnemental.

En résumé de ce chapitre, nous pouvons remarquer l'étroite interdépendance entre ces différentes approches et notamment entre les individus et les équipes. Les ressources humaines font ainsi figure d'actif immatériel qui contribue à la performance organisationnelle. C'est en combinant les compétences individuelles de chacun des membres composant le collectif de travail que va émerger la compétence collective. Certains attributs permettent de la repérer tels que le langage partagé, le référentiel commun, l'engagement subjectif et la mémoire organisationnelle (Retour et Krohmer, 2006). Or, comme toute compétence obéit à un cycle de vie, il importe pour l'organisation d'être en capacité de développer les compétences existantes et donc, de les renouveler. D'où le rôle prégnant des instruments de gestion, tels que le dispositif d'intégration des nouveaux embauchés, notamment dans le cadre de la formalisation des règles (qu'elles soient d'équipes ou organisationnelles). Si les premières sont destinées à préciser le

rôle et les contributions attendues de chacun des acteurs, les secondes visent à permettre au collectif de travail de s'auto-organiser en tenant compte des caractéristiques de l'environnement.

Notre revue de littérature permet ainsi de mettre en évidence une première proposition de recherche :

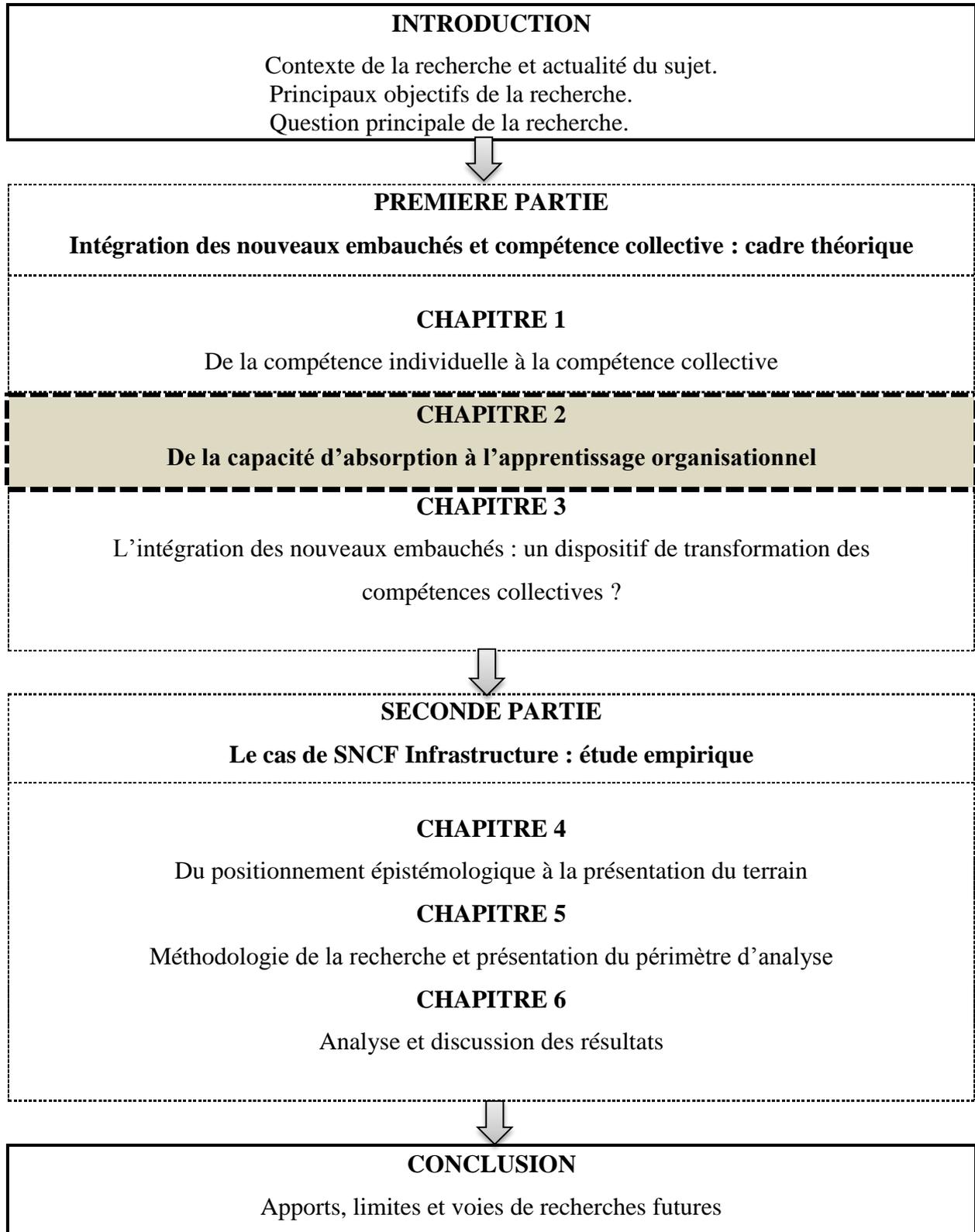
P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

Toutefois, pour atteindre cet objectif de développement des compétences, l'organisation doit non seulement encourager l'apprentissage mais aussi se donner les moyens de déployer en interne de nouvelles compétences notamment issues de l'externe. C'est ainsi qu'après avoir explicité les dimensions RH et stratégique de la compétence, il convient dans un deuxième chapitre d'aborder la question de la capacité d'absorption et de l'apprentissage organisationnel qui sont des concepts clés de notre recherche.

CHAPITRE 2 : DE LA CAPACITE D'ABSORPTION A L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Figure 2.1 : Position du chapitre 2



Si le premier chapitre a permis d'appréhender les apports théoriques propres à une démarche stratégique de transformation des compétences collectives, il importe désormais d'examiner plus précisément le rôle de l'organisation en la matière. Concrètement, il s'agit de s'intéresser aux actions que celle-ci est susceptible de mener pour favoriser le transfert en interne de nouvelles compétences. En effet, nous considérons que l'entreprise doit non seulement encourager le développement des compétences de ses équipes via sa politique d'intégration mais elle se doit également de l'organiser. D'où l'importance de l'apprentissage. Pour ce faire, elle est appelée à initier des actions d'importation de compétences, de routines et d'apprentissage.

Avant d'aborder dans un troisième chapitre un dispositif RH susceptible d'agir positivement sur les moyens organisationnels mis en œuvre (à savoir l'intégration de nouveaux entrants), il importe au préalable de s'intéresser à la façon dont la littérature peut nous éclairer sur cette question. Dans ce cadre, le deuxième chapitre présentera successivement deux concepts : la capacité d'absorption et l'apprentissage organisationnel. Ces concepts peuvent apparaître comme des prérequis organisationnels dans le sens où leur complémentarité doit permettre à l'organisation d'évoluer et par extension, d'assimiler et d'exploiter de nouvelles compétences dans une démarche d'apprentissage. Au final, nous considérons que les actions qui en découlent constituent une réponse possible à l'impératif de performance de toute organisation ainsi qu'au risque d'obsolescence des compétences.

La capacité d'absorption représente un antécédent majeur de l'avantage concurrentiel durable (Teece et Pisano, 1994). En effet, non seulement elle contribue à renforcer la capacité d'adaptation de la firme aux changements provoqués par l'environnement mais elle facilite également les comportements proactifs (Daghfous, 2004). En ce sens, le concept de la capacité d'absorption est complémentaire de l'approche fondée sur les ressources (Lane et al., 2002). De son côté, l'apprentissage organisationnel relève directement du management stratégique. En effet, il « *survient quand l'apprentissage au niveau individuel ou collectif a un impact sur les processus et les structures organisationnelles* » (Moraux, 2014). Il s'agit donc d'un processus complexe qui ne s'obtient pas par la simple addition des processus d'apprentissage individuel et collectif (Vince, 2001).

La figure 2.2 ci-après précise le plan du chapitre.

Figure 2.2 : Plan du chapitre 2

2.1. Le concept de capacité d'absorption

2.1.1. La capacité d'absorption : définitions et caractéristiques

2.1.1.1. Des définitions qui s'articulent autour de l'article fondateur de Cohen et Levinthal (1990)

2.1.1.2. Les caractéristiques de la capacité d'absorption

2.1.1.3. Un concept constitutif d'une capacité dynamique

2.1.2. Les déterminants de la capacité d'absorption

2.1.2.1. Les facteurs interagissant sur la capacité d'absorption

2.1.2.2. Les conditions préalables et les antécédents liés à la capacité d'absorption

2.1.2.3. Capacité d'absorption vs outputs organisationnels

2.1.3. Un concept en évolution

2.1.3.1. Des modèles fondateurs aux nouvelles perspectives

2.1.3.2. La capacité d'absorption : quel(s) lien(s) avec l'apprentissage organisationnel ?

2.1.3.3. Capacité d'absorption individuelle vs capacité d'absorption organisationnelle et l'influence de la GRH

2.1.3.4. De la capacité d'absorption à la capacité d'appropriation ?

2.1.4. De la capacité d'absorption à la capacité de transformation

2.2 L'apprentissage organisationnel

2.2.1. L'apprentissage organisationnel : généralités

2.2.1.1. L'apprentissage organisationnel : entre définitions et processus

2.2.1.2. L'apprentissage organisationnel : vers un concept plus global autour de l'entreprise apprenante ?

2.2.2. Les déterminants de l'apprentissage organisationnel

2.2.3. Les fondements de l'apprentissage organisationnel

2.2.3.1. Les différentes acceptions de l'apprentissage organisationnel

2.2.3.2. De l'apprentissage au désapprentissage

2.1. LE CONCEPT DE CAPACITE D'ABSORPTION

Cohen et Levinthal (1990) sont les premiers auteurs à avoir conceptualisé la notion de capacité d'absorption. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur la littérature empirique relative à l'innovation (en l'occurrence, il s'agissait d'entreprises japonaises et américaines) pour constater que « *les sources d'informations externes jouent un rôle primordial dans le processus d'innovation* » (Koubaa, 2014 : 112). Depuis ces travaux, le concept de la capacité d'absorption a été très largement repris, notamment à l'occasion de recherches portant sur la connaissance, le transfert des connaissances, l'apprentissage organisationnel, l'innovation ou encore les alliances stratégiques (Kim, 1998 ; Pemartin, 2005, etc.).

Ce concept revêt deux principaux enjeux : une capacité d'apprentissage, qui fait référence à la capacité de l'organisation à assimiler les connaissances existantes (imitation) et une capacité de résolution de problèmes, qui traduit la capacité à faire émerger de nouvelles connaissances (Kim, 1998). En conséquence, la capacité d'absorption suppose la réunion de deux exigences : exploiter en simultanément le potentiel interne et la collaboration externe. Au regard de notre question de recherche, c'est cette deuxième dimension qui nécessite d'être explicitée. En effet, pour être en mesure de participer au renouvellement des compétences (au sens large) au sein de son entreprise d'accueil, la nouvelle recrue doit en avoir les moyens. Il appartient ainsi à l'organisation d'encourager et de faciliter la mise en œuvre de ce processus, d'où le rôle prépondérant de la capacité d'absorption.

Afin de mesurer la portée d'ensemble de ce concept qui peut paraître à la fois vaste et complexe, il convient tout d'abord d'en extraire les différentes composantes : les définitions et caractéristiques (2.1.1), et les déterminants (2.1.2). Ensuite, il conviendra d'appréhender l'évolution de ce concept (2.1.3) avant d'en expliciter ses potentiels liens avec d'autres notions, à commencer par celle relative à la capacité de transformation (2.1.4).

2.1.1. La capacité d'absorption : définitions et caractéristiques

Si le concept trouve son origine dans les travaux de Cohen et Levinthal (1990), la capacité d'absorption a donné lieu à des tentatives d'approfondissement conceptuelles dont il importe ici d'en préciser les contours à la fois au regard des définitions proposées (2.1.1.1) que du point

de vue de ses caractéristiques (2.1.1.2). Enfin, nous terminons cette section en apportant un éclairage spécifique sur le lien de ce concept avec la notion de capacité dynamique (2.1.1.3).

2.1.1.1. Des définitions qui s'articulent autour de l'article fondateur de Cohen et Levinthal (1990)

En 1990, Cohen et Levinthal définissent la capacité d'absorption comme « *l'aptitude à reconnaître la valeur de l'information nouvelle, à l'assimiler, et à l'appliquer à des fins commerciales...* ». Cette définition met en évidence trois dimensions (Koubaa, 2014) :

- la capacité à valoriser les connaissances externes ;
- à les assimiler ;
- et à les appliquer dans des buts commerciaux.

C'est ainsi qu'au regard de ces travaux, nous pouvons identifier « *les principaux aspects de la capacité d'absorption suivant trois aspects : informationnel et cognitif, réticulaire et enfin, évolutif. L'idée maîtresse de W. Cohen et D. Levinthal est que la capacité d'absorption dépend des connaissances préalables* » (Koubaa, 2014 : 113) ; celles-ci constituant la dimension cognitive dudit concept. Toutefois, il existe d'autres composantes telles que les sources internes et externes inhérentes à la connaissance (clients, fournisseurs, nouveaux embauchés, etc.). Ces sources sont constitutives de la dimension relationnelle de la capacité d'absorption. De plus, selon les auteurs, « *il faut considérer les structures de communication entre l'entreprise et les acteurs de son environnement (réseau interorganisationnel) d'une part et d'autre part, entre les différentes sous-unités organisationnelles (réseau intraorganisationnel)* » (Koubaa, 2014 : 113). Ces réseaux ont donc un rôle clé dans le sens où ils permettent aux individus d'appréhender l'ensemble des connaissances disponibles et par extension, ils participent activement au développement des capacités individuelles et collectives (Koubaa, 2014). D'où l'importance de ne pas minimiser l'attrait potentiel de son environnement car, à défaut, la capacité d'absorption peut se trouver altérée (Knudsen et al., 2001). La dimension évolutive du concept est également prépondérante puisqu'elle fait apparaître son caractère dynamique : la capacité d'absorption constitue ainsi « *un processus d'interaction, de partage et de transfert interorganisationnel mais aussi intraorganisationnel. La diversité des expériences accroît les possibilités d'association, de combinaison et de fertilisation croisée des connaissances nouvellement acquises aux connaissances déjà existantes* » (Koubaa, 2014 : 113).

De son côté, Kim (1998) préfère mettre l'accent sur le fait que la capacité d'absorption est la capacité pour une organisation à apprendre et à résoudre les problèmes. C'est en 2002 que certains auteurs (Zahra et George) comparent pour la première fois la capacité d'absorption à

une capacité dynamique (des précisions sont apportées ci-après). A ce titre, ils n'hésitent pas à re-conceptualiser ce concept même s'ils reprennent la même définition que Cohen et Levinthal (1990). L'objectif étant d'opérationnaliser ce concept. Concrètement, ils voient plutôt dans la capacité d'absorption un ensemble de routines et de processus organisationnels par lesquels l'organisation acquiert, assimile, transforme et exploite la connaissance pour produire une capacité organisationnelle dynamique. En 2005, Van Den Bosch et *al.* lui attribuent trois composantes principales :

- l'aptitude à reconnaître la valeur de la connaissance externe ;
- l'aptitude à l'assimiler ;
- l'aptitude à l'appliquer à des fins commerciales.

La référence des auteurs à la connaissance mérite d'être précisée. En effet, Nonaka et Takeuchi (1995) distingue la connaissance explicite de la connaissance tacite. Si la première renvoie à des mots, à des chiffres ou à des symboles, la seconde ne peut être verbalisée ; de ce fait, l'une est aisément transférable, l'autre l'est difficilement (Spender, 1996).

Ces définitions (exploiter et reconnaître la connaissance externe) ne sont pas sans lien avec l'apprentissage organisationnel qui implique l'existence d'échanges entre les individus membres d'une même organisation (Hedberg, 1981 ; Levitt et March, 1988 ; Senge, 1991 ; Nonaka, 1991 ; Edmondson, 2002 ; Okhuysen et Eisenhardt, 2002, Brown et Duguid, 1991 ; Wenger, 1998). Senge (1991) s'attache également à exprimer le lien de complémentarité entre l'apprentissage personnel et l'apprentissage organisationnel : « *Dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante, et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble* ». Rappelons ici que le concept d'apprentissage organisationnel fait l'objet d'une prochaine section (2.2).

En outre, de nombreuses études cherchent à montrer en quoi le concept de capacité d'absorption est important dans l'amélioration de la performance de l'organisation (Cohen et Levinthal, 1990 ; Levinson et Asahi, 1995 ; Mowery et al., 1996 ; Mukherjee et al., 2000) et par extension, en quoi il constitue un antécédent de l'avantage concurrentiel durable (Teece et Pisano, 1994). Il ressort de ces travaux que la capacité d'absorption renforce l'agilité de l'entreprise au sens de la faculté à s'adapter avec réactivité aux changements de l'environnement. Pour développer sa capacité d'absorption, l'organisation va devoir impérativement renforcer son aptitude à

accéder à la connaissance externe ; cela implique d'une part, un partage de connaissances et d'autre part, une aptitude à transformer et à intégrer la connaissance externe dans l'entreprise afin d'améliorer les compétences de base (Daghfous, 2004).

D'autres études insistent quant à elles sur les facteurs interagissant sur la capacité d'absorption. La culture de l'organisation est alors considérée comme un des déterminants de l'efficacité du transfert organisationnel (Kedia et Bhagat, 1988) dans le sens où les cultures organisationnelles peuvent faciliter ou au contraire compliquer l'apprentissage et le changement dans l'entreprise (Levinson et Asahi, 1995). Au regard de son impact (positif ou négatif) sur l'apprentissage et le changement, la culture organisationnelle n'est donc pas sans lien avec notre question de recherche : en agissant sur l'intensité de la capacité d'absorption de l'organisation, elle peut soit favoriser soit freiner les tentatives de renouvellement des compétences du nouvel arrivant. D'où une potentielle inadéquation entre les attentes de ce dernier et les conditions de travail proposées par l'entreprise. En conséquence, dans son rapport avec la capacité d'absorption, la culture n'est pas un facteur neutre.

2.1.1.2. Les caractéristiques de la capacité d'absorption

La capacité d'absorption comporte quatre caractéristiques qui sont à la fois chronologiques et complémentaires : l'acquisition, l'assimilation, la transformation et l'exploitation.

- **l'acquisition** est l'aptitude à reconnaître, à valoriser et à acquérir la connaissance externe, elle-même indissociable des opérations de l'entreprise (Lane et Lubatkin, 1998 ; Zahra et George, 2002). Selon Hamel (1991), le fait d'acquérir de nouvelles connaissances spécialisées concourt à améliorer les collaborations inter-organisationnelles. Pour d'autres (Welsch, Liao et Stoica, 2001), l'acquisition de nouvelles connaissances est dépendant de certains facteurs tels que les investissements précédents, la recherche et développement ou les connaissances préalables. Il appartient donc à l'entreprise de reconnaître qu'elle peut retirer des avantages à acquérir des connaissances externes (en termes de développement des compétences, etc.), notamment à l'occasion de recrutement de nouveaux embauchés ;

- **l'assimilation** renvoie à l'aptitude de la firme à absorber la connaissance externe. A ce stade, il est fait référence aux routines et aux processus qui lui permettent de comprendre, d'analyser et d'interpréter l'information provenant de sources externes (Zahra et George, 2002). En l'occurrence, la politique RH en matière d'intégration peut ainsi constituer un processus susceptible de faciliter l'assimilation en interne des connaissances issues des nouvelles recrues.

Ces deux premières caractéristiques constituent la capacité d'absorption potentielle (Zahra et George, 2000), c'est à dire la capacité à identifier, à assimiler (Cohen et Levinthal, 1989), à reconnaître et à évaluer (Cohen et Levinthal, 1990) les connaissances externes. Si ce niveau de capacité d'absorption ne permet de garantir une quelconque exploitation possible (Zahra et George, 2000), il est susceptible de jouer un rôle prépondérant en termes de renouvellement des connaissances et des compétences de l'entreprise.

- **la transformation**, quant à elle, a trait à la capacité de l'organisation à initier des routines qui favorisent la combinaison de connaissances existantes avec celles qui sont nouvellement acquises. Ce critère est obtenu par addition ou suppression de connaissances, ou interprétation de connaissances existantes mais de façon différente. Appliquée à notre question de recherche, cette caractéristique revient à considérer que c'est en confrontant leurs compétences (et non pas les seules connaissances, ce qui permet de proposer une perspective plus globale) que les différents acteurs (salariés déjà en poste et nouveaux arrivants) vont contribuer à transformer celles qu'ils possédaient au préalable. Cette confrontation peut s'exprimer à l'occasion de routines prévues par la politique d'intégration de l'entreprise ;

- **l'exploitation** est l'aptitude de l'organisation à appliquer la nouvelle connaissance externe dans une perspective commerciale et dans le but d'atteindre les objectifs organisationnels (Lane et Lubatkin, 1998). Ce sont alors les routines qui permettent à la firme d'exercer une influence sur les compétences existantes voire d'en créer de nouvelles par le biais de l'incorporation de connaissances acquises et transformées (Zahra et George, 2002). Dans le cadre de notre recherche, cette caractéristique légitime encore davantage l'intérêt d'instaurer une politique d'intégration puisque les routines qu'elle est censée mettre en place sont appelées à transformer les compétences existantes, ce qui peut conduire à en créer de nouvelles via l'application des nouvelles compétences ; celles-ci ont vocation à satisfaire les objectifs stratégiques de l'organisation.

Ces deux dernières caractéristiques forment la capacité d'absorption réalisée dans le sens où elles permettent de se prévaloir en interne des connaissances externes absorbées.

De leurs côtés, Nurbel et Ahamada (2008) attribuent deux principales dimensions à la capacité d'absorption : *« une dimension individuelle, représentée par le capital humain, et une dimension organisationnelle à deux étages, celui de la firme d'une part, celui de son environnement d'autre part. Les solutions organisationnelles doivent être évaluées à leur propension à libérer le potentiel d'apprentissage du capital humain et des firmes. Cette*

libération passe par l'abandon de l'hypothèse de l'opportunisme des individus [...] et nécessite que lui soit substituée une conception optimiste, celle selon laquelle les individus, par leur apprentissage personnel, améliorent la capacité d'apprentissage des organisations qui les emploient, facilitant ainsi la diffusion de la connaissance ».

Cette approche est adaptée à notre question de recherche dans le sens où elle associe la dimension individuelle à la dimension organisationnelle. L'organisation est ainsi censée permettre aux nouveaux embauchés de valoriser au sein de leur structure d'accueil les compétences dont ils sont porteurs. Ici, il s'agit sans doute d'une forme d'agilité organisationnelle même s'il ne s'agit pas d'un concept en tant que tel. Néanmoins, la position développée par les auteurs ne nous semble pas suffisante (ou pour le moins incomplète) pour recouvrir l'ensemble des dimensions de la capacité d'absorption. En effet, l'existence de routines tout comme les caractéristiques de transformation et d'exploitation développées par Zahra et George (2002) nous semblent importantes puisqu'au final, elles favorisent le renouvellement des compétences. Ces deux approches nous paraissent donc complémentaires.

2.1.1.3. Un concept constitutif d'une capacité dynamique

Dès lors que l'on considère que la capacité d'absorption est une capacité dynamique (Zahra et George, 2002), il importe, pour une meilleure compréhension des notions, de distinguer la capacité dynamique des capacités organisationnelles (Winter, 2000 ; Zahra et George, 2002). Comme le souligne Winter (2000), une capacité organisationnelle est « *une routine (ou un ensemble de routines) de haut niveau qui, avec l'application des flux entrant confère au management de l'entreprise un ensemble d'options de décision pour produire des résultats* ». En d'autres termes, le déploiement des ressources et/ou des processus organisationnels concourt à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'entreprise (Amit et Schoemaker, 1993). En outre, les capacités organisationnelles peuvent être considérées comme des « *capacités de niveau zéro* » (Winter, 2002) puisqu'elles sont perçues comme « *un apprentissage en simple boucle* » (Argyris, 2003). Or, il s'avère qu'au fur et à mesure de leur déploiement, elles peuvent faire l'objet de modifications et ce, au regard des bouleversements et/ou évolutions que peut connaître l'environnement interne et externe. L'acceptation du changement et la volonté de mettre en place des dispositifs pour s'adapter à la situation nouvelle traduisent l'existence d'une capacité dynamique (Tijani, 2011). En ce sens, les capacités dynamiques peuvent se définir comme la capacité à développer de nouvelles compétences en vue de répondre efficacement aux diverses mutations de l'environnement (Teece et al., 1997). Par extension, elles représentent un facteur clé de l'avantage concurrentiel (Teece et al., 1997 ; Winter, 2002). En

effet, en contribuant à la mise à jour des ressources et des connaissances, les capacités dynamiques affirment leur empreinte stratégique (Nurbel et Ahamada, 2008). Pour certains auteurs (Renard et Saint Amant, 2003 : 13), « *c'est plutôt l'utilisation précoce, astucieuse et fortuite de ces capacités par rapport aux concurrents* » qui constitue un avantage concurrentiel durable.

Au final, la faculté de l'organisation à développer de nouvelles compétences constitue la caractéristique clé d'une capacité dynamique et a fortiori, dans un contexte d'instabilité de l'environnement (Vinding, 2000). A ce titre, il s'agit d'une capacité organisationnelle de nature dynamique (Ratten, 2004) dès lors que l'organisation fait montre d'une certaine flexibilité (Lyles et Salk, 1996). Cet impératif de flexibilité est également mis en évidence par Zahra et George (2002) qui considèrent que le degré de flexibilité existant dans une entité est représentatif d'une plus ou moins grande capacité d'absorption.

Cet enjeu autour de la capacité d'absorption et de son dynamisme n'est pas sans intérêts au regard de notre question de recherche. En effet, pour contribuer au renouvellement des compétences, la mise en place d'un outil de gestion (comme par exemple, un processus d'intégration des nouveaux embauchés) n'est pas suffisant en soi ; son efficacité implique des actions managériales qui suscitent la transformation des routines existantes (Cohendet et *al.*, 1999) avec en filigrane, la possibilité de créer de nouvelles compétences notamment via l'intégration de nouvelles recrues.

Après avoir exposé dans cette section des éléments de compréhension du concept de capacité d'absorption (via les définitions et les caractéristiques associées), il importe alors d'en apprécier les déterminants, c'est-à-dire, les facteurs susceptibles d'impacter la portée dudit concept.

2.1.2. Les déterminants de la capacité d'absorption

Nous proposons ici de subdiviser en trois grandes catégories les déterminants inhérents à la capacité d'absorption : (1) les facteurs interagissant sur la capacité d'absorption, (2) les conditions préalables et les antécédents que l'on peut rattacher à ce concept et enfin, (3) le lien à opérer entre capacité d'absorption et outputs organisationnels.

2.1.2.1. Les facteurs interagissant sur la capacité d'absorption

Des facteurs internes et externes sont susceptibles d'interagir sur la capacité d'absorption :

- **les facteurs internes** concernent « *la base de connaissances préalables, la capacité d'absorption individuelle, le niveau d'éducation et les grades académiques obtenus par le personnel, la diversité des origines, le rôle des acteurs spécialisés (les gardiens), la structure organisationnelle, la communication transfonctionnelle, l'investissement en recherche et développement et enfin, la gestion des ressources humaines* » (Noblet et Simon, 2010).

Du point de vue de notre question de recherche, la question de la structure organisationnelle apparaît comme un véritable enjeu. En effet, celle-ci doit susciter et encourager les relations interpersonnelles, qu'elles soient formelles et/ou informelles et par extension, favoriser le transfert de connaissances. Dans ce cadre, certains auteurs préconisent des structures organisationnelles flexibles et dynamiques (à l'opposé des organisations bureaucratiques et hiérarchiques) (Nonaka, 1994 ; Lyles et Salk, 1996 ; Van den Bosch et *al.*, 1999 ; Vinding, 2000 ; Daghfous, 2004 ; Schmidt, 2005). En effet, ce type de structure concourt à favoriser les comportements proactifs (notamment en termes d'innovation), à multiplier les possibilités d'apprentissage, et au final, ces facteurs conduisent à renforcer la capacité d'absorption de l'organisation (Minbaeva, 2005).

- concernant **les facteurs externes**, il faut comprendre l'environnement des connaissances externes et leur position dans le réseau des connaissances.

Line et *al.* (2002) considèrent que la capacité d'absorption est un préalable indispensable à l'assimilation de la connaissance externe par la firme. En outre, ils estiment qu'il est possible d'associer la capacité d'absorption à d'autres facteurs (exemples : les canaux de distribution de la technologie, les mécanismes d'interactions ou encore les ressources en recherche et développement). Ainsi, la capacité d'absorption a été à l'origine de nouvelles conceptualisations : les aptitudes du personnel et leur motivation (Minbaeva et Michailova, 2004), les connaissances préalables (Lane, Salk et Lyles, 2001), la pertinence de la connaissance, la ressemblance des structures organisationnelles ou encore les communautés de recherche partagée (Lane et Lubatkin, 1998).

Selon Van Den Bosch et *al.* (1999), trois facteurs caractérisent l'absorption de la connaissance : son efficacité, sa portée et sa flexibilité. L'efficacité fait référence à la capacité de l'entreprise à identifier, assimiler et exploiter les connaissances en référence à des variables de coût et d'économies d'échelle. La portée renvoie à l'étendue de la composante connaissance sur

laquelle s'appuie une entreprise. La flexibilité, quant à elle, correspond à la capacité pour la firme à accéder à d'autres composantes de la connaissance et donc, à reconfigurer l'existant.

La combinaison de ces différents facteurs internes (le rôle des acteurs, la structure organisationnelle, etc.) et externes (ex : l'environnement des connaissances externes) est donc susceptible d'impacter positivement la capacité d'absorption de l'organisation. En appliquant ce concept à notre recherche, il en résulte une deuxième proposition de recherche :

P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

2.1.2.2. Les conditions préalables et les antécédents liés à la capacité d'absorption

Les conditions préalables et les antécédents ont inspiré un grand nombre d'auteurs. C'est ainsi par exemple que Van Den Bosch *et al.* (2005) structurent les conditions préalables telles que définies par Cohen et Levinthal (1990) en deux grandes catégories :

- les connaissances antérieures attachées au domaine de connaissances à transférer. Plus exactement, il s'agit des connaissances détenues par les acteurs, les groupes d'acteurs ou les réseaux sociaux ;
- les mécanismes organisationnels internes tels que l'existence d'un langage commun inhérent à une même sous-culture (Gupta et Govindarajan, 2000) ou la motivation de l'entreprise apprenante (Kalling, 2003).

Par définition, ces conditions peuvent soit favoriser soit, au contraire, entraver l'absorption de nouvelles connaissances. Pour Jones *et al.* (2003), les connaissances préalables concernent les clients, les opportunités du marché et la technologie. De son côté, Jones *et al.* (2003) mettent l'accent sur le « comment » et les « principes » attachés aux connaissances.

Van Den Bosch *et al.* (2005) reprennent les antécédents mis en évidence lors de différentes recherches en distinguant trois niveaux d'analyse : intra organisationnel (l'intensité en recherche et développement, la configuration de flux de connaissances, etc.), organisationnel (les connaissances préalables et les mécanismes internes, les sources externes, etc.) et inter organisationnel (type précis ou spécifique de nouvelles connaissances, etc.). Notre recherche s'inscrit dans les deux premiers niveaux d'analyse. En effet, notre étude vise ici à appréhender la capacité de l'organisation à reconfigurer ses connaissances existantes en exploitant les connaissances externes provenant de l'intégration de nouvelles recrues.

Si les conditions préalables et les antécédents conditionnent l'intensité de la capacité d'absorption, il convient alors (dans une logique plutôt séquentielle) de mesurer l'influence de ce concept sur les résultats organisationnels.

2.1.2.3. Capacité d'absorption vs différents outputs organisationnels

Les nombreux travaux qui se sont intéressés aux liens entre capacité d'absorption et outputs organisationnels ont été synthétisés par Van Den Bosch et *al.* (2005). Ils visent à expliquer en quoi la capacité d'absorption peut constituer une variable d'ajustement de certains résultats organisationnels tels que le développement de produits nouveaux, la formation à la stratégie, la co-évolution, le transfert des meilleures pratiques, la création de richesse nouvelle, l'apprentissage ou encore la diversification. En complément de ces résultats, notre recherche tend à établir que l'existence d'une capacité d'absorption favorise la transformation des compétences collectives en permettant l'appropriation et le déploiement de compétences externes.

Lewin et *al.* (2004) assimilent la capacité d'innovation à la capacité d'absorption, ce qui les conduit à considérer que les entreprises innovantes possèdent des capacités d'apprentissage bien plus importantes que les firmes dites imitatrices. Dans le même sens, De Jong et Freel (2010) entendent démontrer le rôle prépondérant de la capacité d'absorption dans les collaborations de nature innovatrice via les PME de haute technologie.

En filigrane de ces recherches et au regard du contexte environnemental actuel, il apparaît assez nettement une corrélation entre d'un côté, une conjoncture internationale instable et de l'autre côté, la nécessité de disposer d'une forte capacité d'absorption de manière à susciter le développement des compétences et donc à maintenir un certain niveau de performance.

2.1.3. Un concept en évolution

Pour appréhender le concept de la capacité d'absorption dans sa globalité, il est important de situer les étapes qui ont jalonné son évolution. En effet, des modèles fondateurs à aujourd'hui, ce concept s'est ouvert à de nouvelles perspectives (2.1.3.1) au point de concrétiser un rapprochement avec le concept d'apprentissage organisationnel (2.1.3.2) ; en outre, il s'est également imposé en tant que processus qui étend son influence au domaine RH (2.1.3.3).

Enfin, une question reste en suspens : ce concept est-il voué, à terme, à être remplacé par le concept de capacité d'appropriation (2.1.3.4) ?

2.1.3.1. Des modèles fondateurs aux nouvelles perspectives

En pratique, les modèles issus de la capacité d'absorption prennent en compte au moins une des variables suivantes : les antécédents de la capacité d'absorption, la capacité d'absorption et ses composantes, et l'output généré. Les deux modèles fondateurs sont ceux de Van den Bosch et *al.* (1999), et de Zahra et George (2002). A travers leur modèle, Van den Bosch et *al.* (1999) s'attachent principalement à démontrer en quoi certains déterminants peuvent faciliter ou au contraire entraver la capacité de l'organisation à exploiter des connaissances acquises et à en produire des nouvelles. Le modèle de Zahra et George (2002) insiste davantage sur le fait que les entreprises qui ont su développer une forte capacité d'absorption (plus précisément, celles qui détiennent de solides capacités de transformation et d'exploitation) sont plus en mesure de se prévaloir de bons résultats que ce soit en termes d'innovation ou de développement de nouveaux produits. Ces firmes se caractérisent à la fois par une grande flexibilité et une propension certaine à reconfigurer leurs ressources en fonction des objectifs stratégiques. D'où la pertinence du modèle avec notre recherche : plus la capacité d'absorption est forte, plus la capacité de transformation est élevée et plus l'entreprise est en mesure de tirer profit de compétences externes dans un but de renouvellement de ses propres compétences. Au final, ce renouvellement doit contribuer à accroître la performance organisationnelle. Les résultats attendus ici diffèrent donc de ceux évoqués par les auteurs dans la mesure où notre recherche tente d'initier un rapprochement théorique entre capacité d'absorption et compétence (et plus spécifiquement, avec la compétence collective). En outre, la perspective de renforcer la capacité d'absorption via le développement des compétences de ses collaborateurs peut être appréhendée comme une réponse de l'entreprise au nouveau contexte concurrentiel à venir. En effet, l'ouverture prochaine à la concurrence des marchés domestiques de voyageurs impose au groupe SNCF d'adapter ses objectifs stratégiques. Le recrutement de nouveaux embauchés fait ainsi partie des objectifs de SNCF Infrastructure Territoire de Production Atlantique. D'où une nécessaire reconfiguration de ses ressources et des compétences détenues.

Les récents travaux menés sur la capacité d'absorption ont conduit non seulement à remettre en cause les modèles fondateurs (Todorova et Durinsin, 2007) mais aussi à élargir le concept tel qu'il a été défini initialement (Lane et *al.*, 2006). C'est ainsi que tout en proposant une reconceptualisation du modèle de Cohen et Levinthal (1990), Todorova et Durisin (2007)

n'hésitent pas à critiquer les travaux de Zahra et George (2002). Ces auteurs soutiennent que la phase de la transformation doit être comprise comme une alternative à l'assimilation, rejetant ainsi tout lien chronologique entre ces deux phases. Todorova et Durinsin (2007) évoquent aussi des facteurs contingents tels que celui de l'intégration sociale qui présente la particularité d'interagir avec toutes les composantes de la capacité d'absorption sans se limiter à celle de la transformation. De notre côté, nous considérons que l'assimilation et l'exploitation sont deux étapes distinctes. En effet, si l'instauration d'un processus d'intégration vise à assimiler la connaissance externe et donc, à se l'approprier, la transformation de cette même connaissance n'est pas garantie. Or, cette étape complémentaire est nécessaire : une fois la connaissance (ou compétence) assimilée, il importe de la transformer pour la mettre en cohérence (ex : évolution de certaines pratiques de travail) avec celles déjà existantes et ce, en lien avec les objectifs stratégiques de l'entreprise (ex : accentuer les efforts sur la sécurité). L'organisation doit donc encourager ses salariés à actualiser leur portefeuille de compétences sachant que cette tâche doit être pilotée. Pour ce faire, le processus d'intégration doit instituer des actions pour chacune de ces phases (ex : favoriser les interactions pour la première, organiser des points réguliers de travail entre le nouvel arrivant, le tuteur et le responsable hiérarchique).

Quant à Lane et *al.* (2006), ils développent cinq postulats : la capacité d'absorption ne peut s'appréhender qu'à travers des situations de recherche et développement, elle est forcément une réponse de l'entreprise à l'existence de connaissances externes de valeur, les connaissances préalables pertinentes sont de même niveau que la capacité d'absorption, l'avantage concurrentiel d'une firme est issu non pas des rentes d'efficacité mais des rentes Ricardiennes et enfin, la capacité d'absorption ne trouve sa raison d'être que dans la sphère organisationnelle. Au final, les auteurs tendent à mettre en exergue les déterminants (internes et externes) de la capacité d'absorption, l'empreinte multidimensionnelle de celle-ci et les résultats qu'ils ont pu obtenir. De notre côté, nous soutenons que ce concept ne peut être exclusif de telle ou telle situation singulière mais qu'il peut être opportun de le mobiliser dans des situations inexplorées jusqu'à maintenant. Nous pensons ainsi que la capacité d'absorption, vue comme un véritable processus (du niveau individuel au niveau organisationnel), peut être appliquée avec succès au champ des ressources humaines.

2.1.3.2. La capacité d'absorption : quel(s) lien(s) avec l'apprentissage organisationnel ?

S'il ne s'agit pas ici de détailler le concept d'apprentissage organisationnel (la section 2.2 est destinée à expliciter ce concept), il importe cependant de préciser ses éventuels liens théoriques avec le concept de capacité d'absorption. En effet, certains auteurs (Baruel Bencherqui et Kefi, 2014) tendent très clairement à associer ces deux concepts. D'où l'intérêt d'avancer quelques éléments de compréhension avant de proposer des axes d'articulation avec leurs fondements théoriques.

La notion d'apprentissage organisationnel peut être appréhendée comme « *le processus d'acquisition, de mémorisation et de récupération de la connaissance et du savoir-faire qui peuvent potentiellement transformer le comportement de l'entreprise sur le long-terme* » (Loilier et Tellier, 2013 : 365). Dans ce cadre, le rôle de la gestion des RH est important notamment en termes d'acquisition (ex : le recrutement), de transfert (ex : le mentorat) et de développement des compétences (ex : la formation) (Baruel Bencherqui et Kefi, 2014). De son côté, Garvin (1993 : 88) compare l'apprentissage organisationnel à un processus en trois étapes : « *la première étape est cognitive. Les membres de l'organisation sont exposés à de nouvelles idées, à l'élargissement de leurs connaissances et commencent à penser différemment. La deuxième étape est d'ordre comportemental. Les employés commencent à internaliser de nouvelles idées et à modifier leur comportement. Et la troisième étape est l'amélioration de la performance, avec des changements dans les comportements conduisant à des améliorations mesurables dans les résultats* ». Il s'avère également que l'apprentissage organisationnel fait plutôt référence à un « *processus par lequel le savoir est créé et déployé dans toute l'organisation* » (Kim, 1998 : 507). Selon l'auteur, ce concept est étroitement lié à la capacité d'absorption au point de dépendre de celui-ci.

Compte tenu du rapprochement ainsi établi entre les deux concepts, il nous paraît particulièrement opportun d'insister ici sur la quatrième dimension que Zahra et George (2002) attribue à la capacité d'absorption, à savoir, la capacité à appliquer de nouvelles connaissances. Cette dimension distingue ainsi deux capacités (Baruel Bencherqui et Kefi, 2014) :

- **la capacité d'absorption potentielle**, qui renvoie à la capacité d'absorber les connaissances ;
- **la capacité d'absorption réalisée**, qui fait référence à la capacité d'exploiter les connaissances.

En conséquence, il devient possible de considérer « *la capacité d'absorption de l'apprentissage de nouvelles connaissances comme une compétence possédée par l'entreprise* » (Baruel Bencherqui et Kefi, 2014 : 58) ; cette perspective tend alors à justifier le recours à la théorie de la compétence, en vertu de laquelle, l'organisation « *doit apprendre à identifier et à générer (capacité d'absorption) la création de nouvelles (individuelle/organisationnelle) compétences de l'intérieur* » (Baruel Bencherqui et Kefi, 2014 : 58). Le tableau 2.1 ci-dessous en précise les fondements :

**Tableau 2.1 : Les fondements de la théorie de la compétence
(Baruel Bencherqui et Kefi, 2013 : 58) :**

Concepts de base	Objectifs	Caractéristiques
Les entreprises sont considérées comme étant à la recherche de « systèmes ouverts » (Heene et Sanchez, 1997).	Il y a 9 principaux objectifs : - proposer des solutions alternatives aux limites de la pensée stratégique traditionnelle et de l'approche fondée sur les ressources. - construire un cadre conceptuel « compatible avec » les pratiques organisationnelles (Heene et Sanchez, 1997). - intégrer le « contenu » et les approches « processus » à la pratique organisationnelle (Heene et Sanchez, 1997). - se concentrer étroitement sur la façon dont les entreprises du secteur industriel et de service sont affectées par les changements dynamiques du marché.	La théorie prend en compte le dynamisme organisationnel. De cette manière, le concept de compétence permet d'analyser les divers modes d'interaction (entre l'individu et des groupes au sein de l'entreprise ; entre l'entreprise et les ressources fournies par d'autres entreprises ; entre l'entreprise et ses clients ; entre deux entreprises concurrentes sur un projet et agir en tant que partenaires sur un autre).
Le terme « compétence » correspond à la capacité de l'entreprise à déployer ses ressources pour atteindre ses objectifs stratégiques.	- examiner (la concurrence par rapport à la coopération) les scénarios existants simultanément entre deux entreprises exerçant des activités complémentaires. - souligner les interdépendances systématiques entre les entreprises partenaires et renforcer le processus de création de compétences développé dans le cadre du partenariat.	L'entreprise est considérée comme un « système ouvert ». En conséquence, le même degré d'importance est attribué aux relations internes et externes et aux compétences.
Le contenu de la stratégie devraient définir la manière dont l'entreprise a l'intention de créer des capacités et d'obtenir toutes les informations nécessaires au lieu de se concentrer uniquement sur le contrôle de ses installations industrielles de production et de distribution de produits.	- promouvoir activement l'utilisation croissante des réseaux interentreprises et les alliances. - promouvoir l'apprentissage comme une variable stratégique dans le développement des compétences. - développer des relations stratégiques durables entre les chercheurs et les décideurs à travers « l'apprentissage en double boucle » (Heene et Sanchez, 1997), en donnant à des concepts théoriques une application pratique directe (et vice versa).	La création de connaissances est encouragée. Une grande importance est placée à la construction de nouvelles connaissances, qui génèrent des conditions favorables à la création (individuelle / organisationnelle) de nouvelles compétences.

Au regard de ses fondements, la théorie de la compétence semble particulièrement adaptée à notre question de recherche. En effet, pour que les nouveaux embauchés soient en mesure de participer au développement des compétences dans leur structure d'accueil, encore faut-il que l'organisation encourage ce type de pratique, notamment à travers des dispositifs de gestion comme l'instauration d'un processus d'intégration. Pour que ce « système ouvert » autorise le renouvellement des compétences, il reste à vérifier si SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux possède cette compétence clé, à savoir, une capacité d'absorption suffisamment forte pour promouvoir l'apprentissage de nouvelles compétences (nous utilisons ici volontairement le terme de « compétence » dans le but de prendre en compte indistinctement les différents niveaux de la compétence) ; ce qui suppose aussi, pour l'organisation et ses représentants, d'être compétents pour identifier et valoriser les sources potentielles de développement de nouveaux savoirs. En outre, comme le souligne Baruel Bencherqui et Kefi (2014), si la compétence renvoie à l'intelligence individuelle et collective dans des situations de production, elle nécessite également d'être appréhendée dans sa complexité et dans sa (relative) nouveauté (Zarifian, 1995). C'est ainsi qu'une entreprise doit pouvoir s'appuyer sur plusieurs compétences. Le tableau 2.2 en propose une typologie :

**Tableau 2.2 : Les compétences qu'une entreprise peut déployer
(Baruel Bencherqui et Kefi, 2013)**

Types de compétences	Définition	Auteurs
Individuelle	« <i>Un stock de ressources - lié à l'expérience ou à la formation de l'individu, mais aussi à son travail - qui permet de saisir une opportunité dans le contexte de sa situation spécifique en milieu de travail</i> ».	Defélix, Klarsfeld et Oiry (2006 : 2)
Collective	Les quatre principaux attributs de la compétence collective sont, « <i>un référentiel commun, un langage commun, une mémoire collective et l'engagement subjectif</i> ».	Krohmer et Retour (2006 : 179-180)
Environnementale	« <i>Le management des compétences des parties prenantes et des multiples acteurs qui ne sont pas sous le contrôle direct des entreprises, à savoir, les clients, les fournisseurs, les partenaires institutionnels et les acteurs économiques dont les actions pourraient avoir un impact sur l'entreprise ou le groupe</i> ».	Sanséau (2009 : 4)
Organisationnelle	« <i>La capacité d'une organisation à accomplir une tâche avec succès</i> ».	Michaux cité par Galbraith (1994, 2009 : 17)
Stratégique	Les compétences stratégiques sont constituées des compétences organisationnelles qui « <i>permettent à l'organisation d'atteindre un avantage concurrentiel</i> ».	Michaux (2009 : 18)

Interorganisationnelle	« Une combinaison de ressources organisationnelles et stratégiques qui, dans un contexte donné, permet aux entreprises ou organisations, de poursuivre avec succès une activité ou une opération ».	Defélix et al. (2009 : 212)
Territoriale	Une compétence territoriale survient lorsqu'il y a « une combinaison de ressources géographiquement proche permettant à un territoire d'avoir une spécialisation compétitive ».	Defélix et al. (2009 : 212)

Au final, si ces auteurs définissent la capacité d'absorption comme la capacité de l'entreprise à utiliser les connaissances provenant de l'extérieur, ils s'emploient également à identifier les quatre compétences qu'elle doit maîtriser : être capable de saisir les potentielles opportunités que peut susciter son environnement d'un point de vue technologique, être en capacité d'encourager les interactions de manière à créer de nouvelles connaissances, favoriser la mise en réseau et enfin, être en capacité de mettre en place des actions (commerciales, etc.) en vue d'obtenir un avantage concurrentiel sur ses concurrents. Pour eux, apprentissage organisationnel et capacité d'absorption sont des concepts inextricables et l'idée de « *construction créative* » qu'ils soutiennent est plutôt corrélée à des « *initiatives de R&D* ». Au regard de ce contexte, notre recherche peut permettre de changer de paradigme en reliant la capacité d'absorption, non pas à des objectifs spécifiquement stratégiques ou orientés sur l'innovation mais à des outils de gestion et plus particulièrement, à des dispositifs de gestion des ressources humaines. Ce lien mérite ainsi d'être précisé.

2.1.3.3. Capacité d'absorption individuelle vs capacité d'absorption organisationnelle et l'influence de la GRH

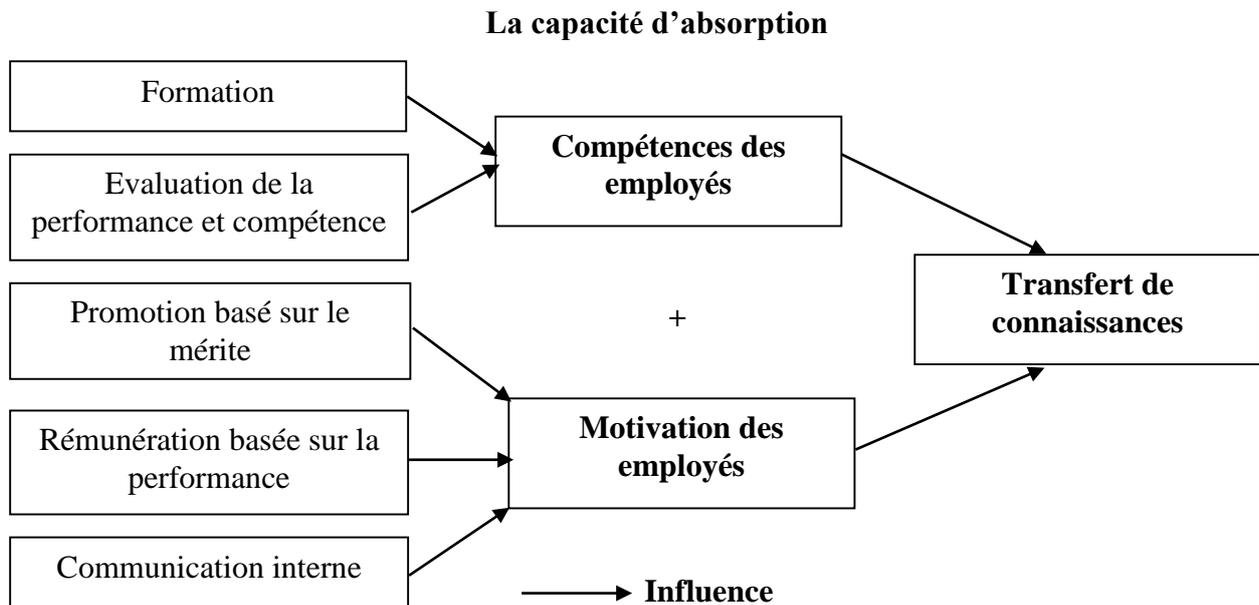
Dans la littérature, le concept de capacité d'absorption « *renvoie par défaut à une capacité organisationnelle* » (Tijani, 2011). Cependant, force est de constater qu'il s'agit d'un processus graduel qui s'étend du niveau individuel jusqu'au niveau national (Schmidt, 2005) avec un passage par le niveau organisationnel. La capacité organisationnelle s'appuie sur les compétences individuelles (Cohen, 1991). De la même façon, si l'apprentissage organisationnel se caractérise par un comportement collectif, il révèle en premier lieu des attitudes individuelles (Wacheux, 1996 ; Argyris, 2003). Cela signifie que l'apprentissage organisationnel résulte de l'apprentissage individuel (Argyris et Schon, 1987 ; Senge, 1990 ; Kamoche, 1997). Dans cette acception, nous pouvons considérer que la capacité d'absorption organisationnelle est dépendante de la capacité d'absorption individuelle mais ne peut se résumer à la simple addition

des capacités individuelles (Cohen et Levinthal, 1990 ; Daghfous, 2004 ; Schmidt, 2005). Toujours dans cette logique de graduation, Nonaka et Takeuchi (1997) soulignent que la connaissance s'exprime par le biais de différents niveaux (individuel, groupe, entreprise). Dans cette approche, ce sont les interactions entre les salariés qui favorisent l'acquisition de la connaissance.

Certaines caractéristiques inhérentes à la capacité d'absorption sont strictement organisationnelles (Cohen et Levinthal, 1990) telles que la motivation, le processus d'évaluation des collaborateurs ou encore l'architecture qui s'articule autour de l'apprentissage. D'où le rôle prépondérant de la gestion des ressources humaines. En effet, cette fonction support est appelée à étendre ses missions originelles en mettant en place des actions susceptibles de faire converger capacité d'absorption individuelle et capacité d'absorption organisationnelle. Le rôle de ces « *acteurs spécialisés* » (Daghfous, 2004) consiste par exemple à appréhender les connaissances issues de l'environnement externe pour au final, initier le transfert en interne de ces connaissances, ce qui implique de codifier celles qui sont réputées tacites. Une fois qu'elles ont commencé à être déployées, il appartient à ces « *gatekeepers* » (Cohen et Levinthal, 1989) d'instaurer un langage commun entre les différents services (Viding, 2000) de manière à continuer à promouvoir ce partage de connaissances. La réalisation de ces objectifs nécessite des actions concrètes de la fonction RH : former le personnel, favoriser la communication via des interactions formelles et informelles de transfert de connaissances (c'est-à-dire, de l'environnement externe vers l'organisation puis en direction des individus), etc. Si le rôle de la GRH sur la capacité d'apprentissage n'est pas nouveau (Lado et Wilson, 1994 ; Eneroth et Larsson, 1996 ; Kamoche, 1997 ; Kamoche et Mueller, 1998), certains auteurs (Minbaeva et *al.*, 2003) se sont employés à proposer un modèle visant à établir des relations claires entre certains dispositifs de GRH et la capacité d'absorption.

La figure 2.3 ci-après expose ainsi un modèle de la capacité d'absorption :

Figure 2.3 : Modèle de la capacité d'absorption (Minbaeva et al., 2003)



Hormis l'intérêt d'afficher explicitement le lien entre le champ de la gestion des RH et le concept de capacité d'absorption, nous considérons que ce modèle présente certaines limites. En effet, dans le cadre de cette recherche, nous tentons de démontrer que les dispositifs RH identifiés dans ce modèle ne sont pas exhaustifs. Notre travail doit donc contribuer à l'enrichir en proposant d'y ajouter un autre dispositif RH, celui de l'intégration des nouveaux embauchés. En outre et à la lumière de ce qui a été avancé précédemment, le transfert de connaissances ne représente pas la finalité ultime de la capacité d'absorption. En faisant un parallèle avec le modèle de Zahra et George (2002), nous pouvons prétendre qu'il correspond à la phase d'assimilation et par conséquent, le modèle de Minbaeva et al., (2003) omet les deux autres phases (transformation et exploitation).

En outre, Zahra et George (2002) soulignent l'importance de deux types de mécanismes destinés à exploiter et déployer les connaissances acquises : les mécanismes formels (ex : coordination organisationnelle) et informels (ex : les réseaux sociaux). Par ailleurs, Dali (2008) reconnaît le lien de cause à effets entre lesdits mécanismes et la capacité d'absorption organisationnelle.

La communication (formelle et informelle) apparaît clairement comme un « *mécanisme d'intégration des capacités d'absorptions individuelles [...]. Il convient de mettre en place des*

routines organisationnelles et procédures bureaucratiques, telle l'organisation des journées de formation et encadrement, l'établissement des manuels de procédures, la codification des informations, la constitution des équipes d'assistance, etc » (Tijani, 2011). Cependant, certains auteurs considèrent que les routines (Cohen, 1991), et d'une manière plus générale la communication formelle, doivent être associées à des mécanismes complémentaires. C'est ainsi que Nelson et Winter (1982) soutiennent que la connaissance n'est pas entièrement codifiable et en ce sens, ils justifient la pertinence du concept de compétence. En d'autres termes « *plus la connaissance est tacite, complexe et faiblement indépendante, plus les moyens de transmission informels sont nécessaires* » (Ben Slimane et Poix, 2003). En outre, lorsque l'organisation favorise en interne les relations informelles et/ou inter fonctionnelles, l'assimilation et la transformation des connaissances produisent de meilleurs résultats (Daghfous, 2004). A ce titre, « *le transfert de connaissance sera plus élevé dans certains contextes où s'installe une communication organisationnelle entre les individus et un dialogue à travers la hiérarchie organisationnelle* » (Minbaeva, 2005). De son côté, Szulanski (1996) insiste sur le fait que les interactions informelles sont encore plus décisives pour les transferts de connaissances tacites et enracinées puisque le transfert de ce type de connaissance suppose l'existence d'échanges (souvent nombreux) entre les différents acteurs. Enfin, précisons que la communication informelle a aussi pour effet de renforcer la « *mémoire déclarative* » (Cohen, 1991) et donc, l'application des connaissances ainsi que le développement des compétences. C'est ainsi que dans le cadre de cette recherche, il sera intéressant d'identifier le(s) type(s) de communication mis en place par l'entreprise tout en proposant une perspective avec les résultats escomptés. En d'autres termes, la communication formelle est-elle associée à une communication informelle ? Ce choix est-il orienté par le(s) type(s) de connaissances existant(s) au sein de l'organisation (tacite, explicite) ? La communication a-t-elle contribué à augmenter la capacité d'absorption ?

2.1.3.4. De la capacité d'absorption à la capacité d'appropriation ?

En s'intéressant plus particulièrement à l'intégration d'outils de gestion innovants (avec un éclairage particulier sur les systèmes et technologies de l'information) dans les organisations, des travaux récents (Ologeanu-Taddei et al., 2015) mettent en évidence le concept de capacité d'appropriation. Ce concept présente l'intérêt de se trouver au carrefour d'autres notions telles que la capacité de changer (Autissier et Vandangeon-Derumez, 2010) ou la capacité de transformation (Autissier et al., 2010). Rappelons que si la capacité « *met l'accent sur le rôle clé de la gestion stratégique en adaptant de façon appropriée, l'intégration et la*

reconfiguration des compétences internes et externes de l'organisation, des ressources et des compétences fonctionnelles », le terme « dynamique » révèle « *la capacité à renouveler des compétences dans un objectif de mise en cohérence avec l'environnement changeant* » (Teece et al., 1997 : 512). Au regard de ces éléments d'analyse, la capacité d'appropriation apparaît donc comme une notion plus large que la capacité d'absorption dans le sens où celle-ci renvoie spécifiquement à la faculté d'assimiler, de transformer et d'exploiter les connaissances externes (Chiaroni et al., 2010). Elle suppose la présence conjuguée d'un niveau minimal en termes de *slack* organisationnel, d'autonomie locale et de décentralisation (Teece et al., 1997).

Dans le souci d'opérationnaliser ce concept, Ologeanu-Taddei et al., (2015) distinguent deux dimensions :

- la capacité à instaurer un soutien organisationnel : définir des règles d'utilisation et assurer régulièrement des formations ;
- la capacité à garantir certaines prérogatives aux salariés : autonomie et liberté d'adaptation.

C'est ainsi que la capacité d'appropriation peut être appréciée à l'aune d'une régulation dite conjointe, c'est-à-dire, qui oscille continuellement entre régulation de contrôle et régulation autonome (Reynaud, 1999 ; Bernoux et Gagnon, 2008). Par extension, un lien étroit est perceptible avec le contrôle par les processus (Tarondeau et Wright, 1995).

Après avoir précisé des éléments de compréhension sur la notion de capacité d'appropriation, on peut s'interroger sur son réel apport. Selon Ologeanu-Taddei et al., (2015 : 94), la mise en place d'une capacité d'appropriation doit permettre à l'organisation de maximiser l'application de l'outil de gestion considéré « *tout en rendant les opérationnels plus efficaces et performants* ». En conséquence, ces derniers deviennent « *des acteurs motivés et impliqués* » et dans ces conditions, « *il n'est plus nécessaire de souligner le rôle de la motivation et de l'implication des employés pour la performance d'une organisation* ».

2.1.4. De la capacité d'absorption à la capacité de transformation

C'est en s'inspirant des travaux de Weick sur « l'organizing » (Weick, 1979) et des dernières publications sur la fabrique de la stratégie que des auteurs (Autissier et al., 2010) ont cherché à proposer une grille de lecture de la capacité de transformation d'une entreprise. Les variables issues de cette grille de lecture qui s'articule autour de huit thèmes d'observation (méthodes, dispositif d'accompagnement, capacité à changer, savoir faire changer, projets de changement,

gestion des situations de travail, pilotage des projets et tableau de bord de la transformation) ont été testées dans une entreprise dont le secteur d'activité dépend des assurances. A ce stade, il s'agit plus pour nous de comprendre les fondements théoriques issus de la capacité de transformation que de reprendre et de commenter les résultats obtenus à l'occasion de cette étude exploratoire. Pour les auteurs, la capacité de transformation doit être appréhendée comme une capacité organisationnelle à part entière.

Dans son ouvrage fondateur de 1979 (*The social Psychology of Organizing*), Weick avance le principe de l'interactionnisme pour signifier qu'une organisation est avant tout la résultante d'une multitude d'occasions d'interactions au sein desquelles les individus en sont les principaux acteurs. En d'autres termes, la vision que l'on peut avoir des individus inscrits dans des processus bien établis est dépassée au profit d'une vision qui voit l'individu comme quelqu'un qui construit et diffuse du sens. Alors que le courant issu du « développement organisationnel » considère que le changement repose sur un processus programmé et contrôlé, Weick estime que le changement résulte des interactions entre les individus. En proposant une perspective évolutionnaire de la dynamique organisationnelle, l'auteur s'est appuyé sur les travaux de Campbell (1969) qui affirmait que « *les variations dans les comportements et les mutations génétiques surviennent à l'aveuglette. Sont sélectionnées et retenues celles qui améliorent transitoirement l'adaptation* ».

Cette perspective sur la capacité à changer démontre qu'il est devenu de plus en plus opportun de percevoir le changement organisationnel sous un angle nouveau, c'est-à-dire plus humain (Pettigrew, Woodman et Cameron, 2001). Cette position implique de repositionner les travaux de recherche sur les individus, ce qui permettra de « *créer une théorie de l'action sociale dans le contexte stratégique* » (Autissier et al., 2010). En ce sens, Drucker (1993) estime que le principal défi de nos organisations contemporaines est d'être en mesure d'élaborer des pratiques qui permettent l'auto-transformation qu'il considère comme un préalable indispensable à la fois pour le développement de nouvelles activités mais aussi pour favoriser l'innovation. Au final, cette nouvelle approche de la stratégie, consiste à reconnaître le rôle prépondérant des interrelations entre les acteurs, les structures et les systèmes (Johnson et al., 2003).

De plus, l'environnement hyperconcurrentiel d'aujourd'hui concourt à installer la capacité à se transformer et à évoluer en permanence au rang de facteur clé de succès, avec en filigrane, l'idée que la réussite suppose de plus en plus un auto-renouvellement constant des connaissances. L'objectif est alors de créer dans l'environnement un point d'inflexion (Grove,

1996), en déstructurant ce que les acteurs considèrent comme établi (Shrivastava et Schneider, 1984). La déstructuration passe par la création, l'élimination, l'augmentation ou la diminution radicale de certains facteurs propres à l'industrie (Kim et Mauborgne, 1999).

Par conséquent, la gestion du changement devient une priorité. L'ère de la transformation nécessite une organisation capable de s'adapter rapidement, notamment en faisant évoluer ses objectifs lorsque les circonstances l'imposent (Labowitz et Rosansky, 1997).

2.2. L'apprentissage organisationnel

En développant sa chaîne de transformation des données, Mack (1995 : 46) n'hésite pas à affirmer que « *c'est l'apprentissage qui produit la compétence* ». De la même façon, de nombreux auteurs ont soulevé le lien entre apprentissage et développement des compétences (citons par exemple, Koenig, 1994 ; Mack, 1995 ; Sanchez et Heene, 1997 ; Durand, 2000 ; Argyris et Schön, 2002). D'où l'intérêt pour notre recherche d'appréhender le concept d'apprentissage organisationnel puisque le développement des compétences, que le processus d'intégration est censé produire, suppose d'être en capacité d'apprendre. En outre, il peut être également utile de préciser que l'apprentissage organisationnel (dont il est ici question) se distingue de l'apprentissage individuel. En effet, « *l'apprentissage organisationnel est un processus organisationnel plus qu'un processus individuel. Bien que les individus soient les agents au travers de qui l'apprentissage a lieu, le processus d'apprentissage est influencé par un ensemble plus large de variables sociales, politiques et structurelles. Il comprend le partage de connaissance, de croyances et de présupposés parmi les individus* » (Shrivastava, 1983). Dans le cadre ainsi décrit, cette section vise à présenter tout d'abord le concept (2.2.1) pour en expliciter ensuite les déterminants (2.2.2) ainsi que les fondements (2.2.3).

2.2.1. L'apprentissage organisationnel : généralités

D'un point de vue général, il convient dans un premier temps de définir le concept dans un cadre processuel (2.2.1.1) avant d'aborder, dans un second temps, les prolongements potentiels de ce concept et plus particulièrement au regard de la notion d'entreprise apprenante (2.2.1.2).

2.2.1.1. L'apprentissage organisationnel : entre définitions et processus

Détenir les attributs d'une organisation dite apprenante apparaît comme une condition à part entière au renouvellement et au développement des compétences. En d'autres termes, en favorisant et en incitant l'apprentissage, l'organisation va se doter d'un facteur clé de succès.

La complexité de la notion d'apprentissage organisationnel est palpable tant les définitions proposées sont diverses :

- Cyert et March (1963) soutiennent que c'est grâce aux interactions qu'elle déploie avec son environnement qu'une organisation apprend ;
- pour Argyris et Schön (1978), « *une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhensions, savoir-faire, techniques et pratiques)* » ;
- selon Levitt et March (1988), « *les organisations apprennent lorsqu'elles intègrent les conséquences de l'histoire aux procédures qui guident leurs comportements* » ;
- Senge (1990) considère que « *dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble* ».
- enfin, pour Koenig (1994), il s'agit d'un « *phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences, qui plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* ».

Un grand nombre d'auteurs (dont Levitt et March, Nonaka, Argyris et Schön) cherche à démontrer que l'apprentissage collectif trouve sa source dans l'apprentissage individuel. Il existerait donc un lien de complémentarités entre les deux notions. En outre, il est ici possible de proposer deux analogies, l'une avec la capacité d'absorption, l'autre avec les compétences. En effet, comme nous l'avons décrit précédemment, si la capacité d'absorption organisationnelle est dépendante de la capacité d'absorption individuelle, la compétence collective résulte de la combinaison des compétences individuelles. La littérature tend ainsi à renforcer la pertinence de la grille de lecture adoptée pour cette recherche : lier le collectif à l'individuel.

Si le concept d'apprentissage organisationnel s'articule autour des niveaux individuel et collectif, certains auteurs mettent toutefois en évidence que ce concept ne peut constituer la somme des processus d'apprentissage individuel et collectif (Vince, 2001). En effet, pour que

l'apprentissage organisationnel ait une réalité opérationnelle, l'apprentissage individuel ou collectif doit interagir sur les processus organisationnels. C'est ainsi que ce concept est traditionnellement considéré comme un processus voire comme un sous-processus (Lukas et al., 1996). Dans cette optique, Huber (1991) identifie quatre phases :

- **l'acquisition de savoir ou d'information** : le savoir est acquis par l'expérience personnelle ou en appui de celle des autres (benchmarking) ;
- **la distribution de l'information** : l'acquisition de l'information donne lieu à un partage qui conduit à la création d'une nouvelle information ;
- **l'interprétation de l'information** : l'information distribuée fait l'objet d'interprétations collectives ;
- **la mémoire organisationnelle** : le savoir est stocké en prévision d'une future utilisation.

Il ressort du modèle proposé par Huber (1991) que l'apprentissage organisationnel ne peut se limiter à l'acquisition de l'information ou du savoir. En effet, ce processus implique également une distribution de ce savoir en interne, une interprétation collective et un stockage dans la mémoire organisationnel. Précisons ici que certains auteurs proposent des modèles alternatifs. Par exemple, Senge et Sterman (1992) identifient les trois étapes suivantes :

- expliquer et partager les interprétations des managers ;
- mettre en évidence les contradictions entre les interprétations des managers et celles des autres ;
- conserver ou ajuster les interprétations communes.

De notre côté, nous privilégions le modèle initié par Huber (1991) qui présente l'avantage d'intégrer la dimension collective en mettant « *l'accent sur le fait qu'il ne suffit pas d'acquérir de l'information ou du savoir pour parler d'apprentissage organisationnel* » (Moraux, 2014 : 65).

2.2.1.2. L'apprentissage organisationnel : vers un concept plus global autour de l'entreprise apprenante ?

Comme le souligne Hannachi (2015), la notion d'entreprise apprenante est apparue pour la première fois de manière explicite avec les travaux de Senge (1990). Au regard des différentes définitions proposées par la littérature, l'entreprise apprenante apparaît alors comme « *une organisation qui se base sur une logique de fonctionnement favorisant l'apprentissage individuel et collectif dans une vision globale de développement continu* » (Hannachi, 2015 :

111). Selon l'auteur, ce contexte, qui tend à favoriser la créativité et donc l'efficacité des individus, expliquerait la survenance des deux phénomènes suivants : d'une part, les individus développent conjointement leurs connaissances et leurs compétences et d'autre part, l'entreprise accroît sa capacité à « *se remettre en cause et à se transformer de façon permanente* » (Hannachi, 2015 : 111). Dans ce cadre, l'entreprise apprenante ne doit pas être comprise comme une technique de gestion ou comme une simple configuration organisationnelle (Belet, 2003) mais plutôt comme un mode d'organisation guidé autour de certains principes (Fillol, 2006). Si la littérature propose plusieurs modèles de l'entreprise apprenante, le plus fréquemment utilisé (Moilanen, 2001 ; Ortenblad, 2004 ; Song et al., 2009) est celui de Watkins et Marsick (1996). Le tableau 2.3 reprend les sept dimensions identifiées par ces derniers :

**Tableau 2.3 : Les dimensions de l'entreprise apprenante
(d'après Watkins et Marsick, 1996)**

Dimensions	Définitions
L'apprentissage continu	C'est l'effort de l'entreprise en vue de créer des opportunités d'apprentissage continu, pratiquer une politique de GRH qui encourage les efforts de chacun en matière d'apprentissage ; les processus d'apprentissage sont permanents et sont de plus en plus intégrés aux tâches quotidiennes de travail.
Le dialogue et le questionnement	C'est l'effort de l'entreprise pour créer une culture de dialogue, de questionnement, d'échange, d'écoute et d'ouverture aux autres.
L'apprentissage en équipes	Le travail est basé sur une structuration en équipes, on y encourage l'apprentissage collectif pour améliorer les habilités de la pensée collective, la collaboration y est valorisée par la culture (récompenses).
La vision commune	Il s'agit d'impliquer les membres de l'entreprise dans la définition et la mise en œuvre d'une vision collective, la responsabilité est répartie de façon que les membres soient motivés à apprendre ce qu'ils sont tenus responsables de faire.
Les systèmes pour capturer et partager l'apprentissage	La mise en place et le maintien de procédures et d'outils intégrés au travail en vue de capturer et faire diffuser les informations et les connaissances ; l'accès y est facilité pour tous les membres de l'entreprise.
L'ouverture sur l'environnement	Il s'agit de la culture et des actions censées connecter l'entreprise à ses environnements internes et externes.
Le leadership stratégique pour l'apprentissage	C'est la mobilisation des leaders qui supporte l'apprentissage aux niveaux individuels, d'équipe et organisationnel.

Même si ce modèle est le plus complet puisqu'il prend en compte les principaux attributs de l'entreprise apprenante (Song et al., 2009), il n'est pas le plus approprié pour notre recherche. En effet, il intègre les différents niveaux susceptibles de se rattacher à l'apprentissage : l'individuel, le groupe et l'organisation. Or, notre question de recherche nous amène à nous concentrer plus spécifiquement sur le niveau organisationnel.

2.2.2. Les déterminants de l'apprentissage organisationnel

Plusieurs types de déterminants peuvent être identifiés au regard de la revue de littérature :

- les déterminants liés à l'environnement : les environnements trop statiques ou au contraire, trop turbulents ou dynamiques, trop simples ou trop complexes, ne seraient pas propices à la réalisation d'apprentissages de « niveaux supérieurs ». Pour certains auteurs (Hedberg, Nystrom, Starbuck, 1976), ce sont les perceptions des décideurs sur les caractéristiques de l'environnement qui sont à l'origine de l'apprentissage ;
- les déterminants internes à l'organisation sont de deux types : d'une part, ceux qui ont trait à la structure de l'organisation et d'autre part, ceux qui concernent les styles de management et les comportements.

Un consensus semble se dégager sur le fait que les structures décentralisées et participatives, les structures plates, le recours aux groupes de projets constituent autant de paramètres qui stimulent les apprentissages « de niveau supérieur ».

Par ailleurs, le comportement des dirigeants revêt une grande influence. Il est ainsi admis que la direction générale et les managers peuvent imprimer leurs marques sur les processus, par exemple en proposant une vision, en tirant des enseignements des crises, en faisant preuve d'écoute, en maintenant un niveau de tension créative ou encore, en étant eux-mêmes motivés à apprendre.

De leur côté, Nonaka et Takeuchi (1997) se sont évertués à établir la liaison entre ces déterminants et les processus de création de connaissances. Pour cela, ils ont identifié cinq conditions qui, du fait de leurs interdépendances, conduisent à développer l'apprentissage : il s'agit de l'intention, l'autonomie, la fluctuation et le chaos créatif, la redondance d'information et enfin, la variété requise. Selon eux, l'intention stratégique en tant que dépositaire d'une certaine vision suscite naturellement l'innovation. L'autonomie favorise le partage de l'information et permet de saisir des opportunités. La fluctuation et le chaos créatif stimulent l'interaction entre l'organisation et son environnement. La redondance, au sens de l'existence et de l'accès à l'information, développe le partage de connaissances tacites et l'extériorisation. Quant à la variété requise, elle a trait à la diversité interne de l'entreprise ; une organisation flexible, des équipes reliées entre elles, des rotations dans les emplois constituent autant de critères qui au final, favorisent l'accès rapide à une information variée.

L'approche par les ressources, quant à elle, démontre que la plupart des avantages concurrentiels reposent désormais sur des ressources intangibles comme les savoirs et les connaissances. Selon Quinn (1992), 75% de la valeur ajoutée créée par l'entreprise est issue de ressources immatérielles et intellectuelles.

2.2.3. Les fondements de l'apprentissage organisationnel

Après avoir défini puis identifié les déterminants de l'apprentissage organisationnel, il importe d'en connaître les différentes acceptions et « terrains d'expression » (2.2.3.1) pour ensuite envisager ce concept de manière plus globale voire prospective, c'est-à-dire, dans son articulation avec la question du désapprentissage (2.2.3.2). En d'autres termes, le désapprentissage pourrait-il constituer le corolaire de l'apprentissage ?

2.2.3.1. Les différentes acceptions de l'apprentissage organisationnel

L'apprentissage, en tant que processus de développement et de renouvellement des connaissances pour l'organisation, ne se cantonne pas aux seules activités et stratégies internes (R&D, politique de ressources humaines...). L'entreprise mobilise de plus en plus de ressources disponibles pour assurer le renouvellement de sa base de connaissances. A ce titre, la coopération fait ainsi figure de terrain privilégié d'apprentissage, dès lors qu'elle associe et produit des interactions étroites entre des firmes aux bases de connaissances hétérogènes.

Cette acception de l'apprentissage par la coopération se positionne au niveau inter-organisationnel et est analysée dans sa dimension cognitive. Cependant, si les processus d'apprentissage externe reposent sur une capacité d'interaction, ils mobilisent aussi des processus internes qui visent à assimiler et à intégrer les connaissances recombinaisonnelles. Les niveaux interne (l'entreprise) et externe (la coopération) doivent donc être pensés conjointement pour saisir la dynamique de l'apprentissage par la coopération.

Par ailleurs, l'apprentissage est une source d'enjeux stratégiques pour la firme. Zahra et George (2002), en reprenant le concept de la capacité d'absorption, ont développé une approche entrepreneuriale visant à comprendre l'intérieur de la boîte noire cognitive. Ils entendent ainsi démontrer que si l'apprentissage repose sur l'acquisition, l'assimilation, la transformation et l'exploitation, ces capacités cognitives n'ont rien d'automatique. En effet, encore faut-il transformer ces possibilités en de véritables ressources productives. En clair, pour que les

capacités d'absorption potentielles (« *Potential Absorptive CAPacity* » : PACAP) se concrétisent, il importe que les organisations possèdent l'aptitude à saisir ces opportunités (« *Realised Absorptive CAPacity* » : RACAP). Dans ce cadre, si les mécanismes sociaux (« *social integrative mechanisms* ») sont importants pour faciliter cette dynamique, les dimensions politiques et cognitives de l'apprentissage sont toutes aussi essentielles.

Au-delà de la relation coopérative, l'apprentissage repose également sur des facteurs internes à l'organisation, dont dépendent l'absorption et le transfert des connaissances dans la firme. Cohen et Levinthal (1990) distinguent dans le concept de capacité d'absorption, deux éléments : les « *inward looking* » qui désignent les capacités d'absorption au sein d'une même organisation comprenant de nombreuses unités et les « *outward looking* » qui s'adressent aux capacités d'absorption de l'organisation vis-à-vis de l'extérieur. Il existerait ainsi une capacité d'absorption à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'entreprise.

Les processus d'absorption, loin d'être spontanés, reposent sur des savoirs et compétences préalablement développés qui permettent de tirer profit et de valoriser les connaissances accessibles à l'extérieur. Ils se traduisent par une capacité accrue à détecter les opportunités d'apprentissage dans l'environnement de l'organisation (Charpentreau, 2002). L'émergence de cette compétence d'apprentissage externe repose cependant sur les capacités internes (R&D, innovation, etc.). Ainsi, en développant leurs propres capacités d'apprentissage interne, les entreprises se dotent de capacités leur permettant de mobiliser et de valoriser les connaissances accessibles dans leur environnement (Cohen & Levinthal, 1989 ; Cohen & Levinthal, 1990).

Dans ces conditions, l'absorption et l'assimilation de nouvelles connaissances reposent en grande partie sur une stratégie active de l'entreprise. Concrètement, cela signifie que la mobilisation de la coopération à des fins de renouvellement et d'intégration de nouvelles connaissances implique une organisation de l'entreprise tournée sur cet objectif et la mise en place d'incitations qui s'appuient sur des compétences managériales adaptées.

2.2.3.2. De l'apprentissage au désapprentissage

Depuis les travaux d'Hedberg (1981), nous pouvons constater que les chercheurs se sont beaucoup plus focalisés sur le concept d'apprentissage organisationnel que sur la compréhension du désapprentissage (Bettis et Prahalad, 1995). Toutefois, l'auteur s'attache à montrer que ces deux notions sont complémentaires et donc, toute aussi importante l'une que l'autre : « *la connaissance se développe, et en même temps elle devient obsolète avec le changement de la réalité. La compréhension implique à la fois l'apprentissage de nouvelles*

connaissances et l'abandon des connaissances obsolètes et trompeuses. L'activité d'abandon - désapprentissage - est aussi importante pour une partie de la compréhension que l'ajout de nouvelles connaissances » (Hedberg, 1981 : 3).

Pour caractériser le désapprentissage, Lemaire et Nobre (2013 : 109) s'appuient sur les travaux de Tsang et Zahra (2008) qui relatent 34 définitions émanant de chercheurs en management et ce, en mettant en évidence trois éléments sous la forme d'interrogations : « *le désapprentissage suppose-t-il le discrédit d'un élément ? Existe-t-il un jugement de valeur sur l'élément défaussé ? Cet élément est-il remplacé ?* ». Parmi les auteurs, dix considèrent que le désapprentissage, qui comporte deux phases, nécessite de remplacer l'élément de départ. Les deux phases dont il est fait allusion sont les suivantes : l'abandon d'une ancienne connaissance (ou routine) et son remplacement par une nouvelle connaissance (ou routine). A ce titre, nous pouvons définir le désapprentissage comme « *le processus par lequel les entreprises éliminent les anciennes logiques et comportements pour faire la place à de nouvelles* » (Prahalad et Bettis, 1986). Le tableau 2.4 ci-dessous synthétise quelques définitions :

Tableau 2.4 : Définitions du désapprentissage (inspiré de Tsang et Zahra, 2008)

Auteurs	Définitions
Akgün et al. (2002 : 60)	« Le processus de réduction ou d'élimination des connaissances ou des habitudes préexistantes ».
Alas (2007 : 28)	« Les individus étaient invités à abandonner leurs anciennes façons de faire les choses ».
Argote (1999 : 92)	« Oublier les anciennes et développer en une meilleure, une routine plus appropriée comme un moyen d'adaptation aux changements de circonstances ».
Argyris et Shön (1996 : 3-4)	« Acquérir des informations conduit à soustraire quelque chose (une stratégie obsolète, par exemple) dans le champ existant d'une organisation de la connaissance ».
Cegarra-Navarro et Dewhurst (2006 : 51)	« Le processus dynamique qui identifie et supprime les connaissances et les routines inefficaces et obsolètes ».

Dans une activité si singulière que le ferroviaire (en dehors des formations internes à SNCF Infrastructure, aucune formation scolaire ne prépare les jeunes étudiants aux métiers de l'entreprise publique), la question de l'abandon des anciennes pratiques met directement en lumière l'influence potentielle des nouveaux entrants. L'analogie peut s'opérer à deux niveaux :

- fort de leur expérience et donc de l'acquisition naturelle de certaines habitudes de travail, le moment de l'intégration peut, le cas échéant, confronter les anciens à des nouvelles pratiques prescrites dans les centres de formation SNCF et déployées sur le terrain par les nouvelles recrues ;

- fort de leur expérience ou de leur absence d'expérience professionnelle, les nouveaux embauchés peuvent être amenés, eux aussi, à changer ou à faire évoluer leur façon de faire, ne serait-ce que pour s'imprégner des nouveaux codes inhérents à la culture de leur d'entreprise d'accueil. Selon la situation de la nouvelle recrue (nouveau diplômé ou en reconversion, jeune embauché ou expérimenté, etc.), l'exercice de désapprentissage sera sans doute plus ou moins important voire même inexistant pour certains. Le cas échéant, il reste à déterminer si la particularité de ce secteur d'activité impose un exercice de désapprentissage inhabituel (pour quelle(s) catégorie(s) de nouveaux embauchés ? Pour quel(s) métier(s) ?), au point de constituer un déterminant de la réussite de la période d'intégration.

Le désapprentissage peut se heurter à quelques difficultés : « *désapprendre, c'est oublier, en les abandonnant, les habitudes de pensées et d'analyse qui prévalaient jusque-là face à une situation donnée. Désapprendre est plus difficile qu'apprendre car c'est lâcher prise par rapport à des certitudes et face à une représentation du monde qui a apporté non seulement un confort mais également un enrichissement* » (Malarewicz, 2012 : 82). En ce sens et alors que les premiers pas dans une organisation génèrent souvent des moments d'angoisse voire de stress pour le nouvel arrivant (voir par exemple les travaux de Lacaze, 2001), le désapprentissage pourrait accentuer ce type de réaction. D'où l'importance d'accompagner le nouveau salarié et à ce titre, le rôle du tuteur pourrait s'avérer déterminant. Toutefois, nous considérons que le processus d'intégration doit plutôt aborder la question du désapprentissage dans sa globalité. En effet, selon les circonstances, le renouvellement des compétences peut également nécessiter, pour les salariés déjà en place, l'abandon de certaines habitudes de travail ou du moins, de les faire évoluer pour se conformer par exemple à de nouvelles exigences. Cette situation est aussi perceptible dans les travaux de Zahra et George (2002) sur la capacité d'absorption (phase de transformation).

SYNTHESE DU CHAPITRE 2

En articulant les concepts de capacité d'absorption et d'apprentissage organisationnel, le développement des compétences collectives (et donc individuelles) apparaît comme un processus complexe (capacité d'absorption individuelle vs capacité d'absorption organisationnelle, capacité d'absorption potentielle vs capacité d'absorption réalisée, etc.) aux multiples implications (se représenter la capacité d'absorption comme une compétence, etc.) et interactions (apprentissage, désapprentissage, etc.). La revue de littérature fait ainsi émerger plusieurs points saillants pour notre recherche :

- le concept de capacité d'absorption relève habituellement du champ stratégique mais tend progressivement à se rapprocher de la GRH notamment dans certains modèles anglo-saxons ;
- la capacité d'absorption représente un ensemble de routines et de processus organisationnels par lesquels l'organisation acquiert, assimile, transforme et exploite la connaissance dans le but de produire une capacité organisationnelle dynamique (la question de la séquentialité de ces étapes pose encore question dans les travaux de recherche). Il appartient alors à l'entreprise de démontrer sa capacité à accéder à la connaissance externe. Pour parvenir au résultat escompté, certains déterminants sont nécessaires : encourager le partage de connaissances, développer l'aptitude à transformer et à intégrer la connaissance externe en vue d'améliorer les compétences ;
- la capacité d'absorption devrait faire figure de compétence à posséder pour toute organisation ;
- si pour développer les compétences, il est nécessaire d'apprendre et donc de structurer l'organisation autour de l'apprentissage, le désapprentissage n'est pas antinomique à cet objectif et peut même s'avérer nécessaire ;
- l'apprentissage organisationnel ne peut se limiter à l'acquisition de l'information ou du savoir. Ce processus implique également une distribution de ce savoir en interne, une interprétation collective et un stockage dans la mémoire organisationnelle.

Pour accroître sa capacité d'absorption, il convient pour l'organisation d'accéder à la connaissance externe (Noblet et Simon, 2010). Pour ce faire, l'entreprise doit être en mesure de combiner certaines aptitudes telles que la capacité à partager, à implanter et à transformer la connaissance externe ; au final, cela va lui permettre d'augmenter les compétences de base

(Daghfous, 2004). En appliquant ce concept à notre recherche, il en résulte une deuxième proposition de recherche :

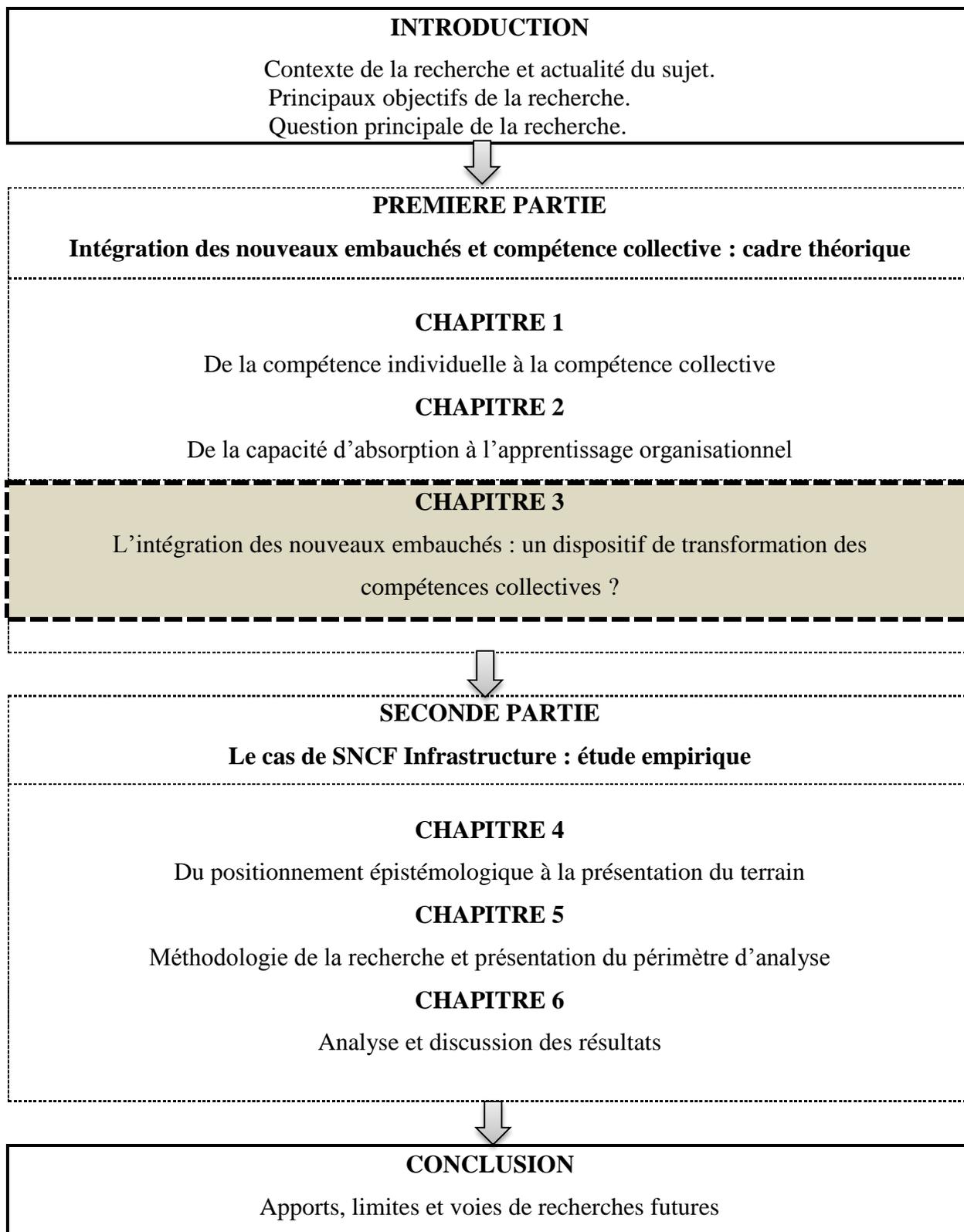
P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

Ce chapitre permet ainsi de prendre la mesure de la complexité de notre objet de recherche en apportant les compléments théoriques indispensables à sa compréhension. A la suite de deuxième chapitre, il importe de mettre en perspective ces concepts avec un dispositif RH en particulier, celui de l'intégration des nouveaux embauchés.

CHAPITRE 3 : L'INTEGRATION DES NOUVEAUX ENTRANTS : UN DISPOSITIF DE TRANSFORMATION DES COMPETENCES COLLECTIVES ?

Figure 3.1 : Position du chapitre 3



L'intégration des nouveaux embauchés constitue un processus RH de premier plan et ce postulat n'est pas nouveau puisque, dès 1994, Peretti assimilait l'intégration à une étape majeure des politiques d'emploi et de formation. D'autres auteurs comme Lacaze et Perrot (2010 : 33) confirment cette prééminence en considérant que « *la réussite d'un recrutement se joue à 50% en amont et à 50% en aval* ». La période d'intégration peut même être qualifiée d'« *étape clé étant donné qu'elle a pour finalité la réalisation du travail par le nouveau salarié, l'intégration de la culture de l'organisation et l'évolution de l'identité professionnelle des individus concernés* » (Hulin, 2007 : 9). Cette question de l'intégration est d'autant plus actuelle que dernièrement, on observe une plus forte précarisation de l'emploi, une instabilité du tissu économique, et des changements de plus en plus rapides qui accroissent les risques de rupture et la prépondérance des transitions dans les parcours professionnels de chacun. Par ailleurs, avec l'émergence de la GPECT (Gestion Prévisionnelle des Emplois, des Compétences et des Territoires) qui vise notamment à faciliter les mobilités interentreprises, la question des nouveaux embauchés va s'affirmer davantage puisque la mutualisation des ressources doit conduire à améliorer la performance économique des entreprises.

Au regard du contexte ainsi décrit, le processus d'accompagnement doit non seulement permettre d'anticiper et de prévenir des situations de stress et/ou d'incertitudes susceptibles de se manifester lors des premiers jours mais il peut aussi constituer une source à part entière de renouvellement des compétences. Afin d'appréhender ce processus dans sa globalité, la première section de ce chapitre vise à préciser la notion d'intégration via deux logiques d'appréciation, l'une normative, l'autre constructiviste (3.1). Nous exposons ensuite le caractère transversal et pluridisciplinaire de cette notion à travers les différentes approches associées (3.2) et nous terminons par expliciter les éléments d'analyse à prendre en compte (déterminants et stratégies organisationnelles) pour opérationnaliser ce processus RH (3.3).

La figure 3.2 ci-après présente le plan du chapitre.

Figure 3.2 : Plan du chapitre 3

3.1. La notion d'intégration des nouveaux embauchés

3.1.1. D'un point de vue normatif

3.1.2. D'un point de vue constructiviste

3.2. Une vision multiforme de l'intégration

3.2.1. L'approche transversale

3.2.1.1. L'approche RH

3.2.1.1.1. L'approche gestionnaire

3.2.1.1.2. L'approche de Wright, McMahan et McWilliams (1994)

3.2.1.2. L'approche stratégique

3.2.1.3. L'approche financière

3.2.2. L'approche pluridisciplinaire

3.2.2.1. L'approche économique

3.2.2.2. L'approche psychologique

3.3. L'intégration : des déterminants aux stratégies organisationnelles

3.3.1. Les déterminants liés à une intégration réussie

3.3.1.1. Du point de vue de la socialisation organisationnelle

3.3.1.2. Du point de vue générationnel

3.3.2. Les stratégies d'intégration

3.3.2.1. Présentation des stratégies d'intégration

3.3.2.2. La place de l'intégration d'un point de vue processuel

3.3.2.3. L'intégration du point de vue des pratiques opérationnelles

3.1. La notion d'intégration des nouveaux embauchés

Avant d'évoquer les différentes approches liées à l'intégration des nouveaux embauchés (RH, stratégique, financière, économique et psychologique), il est nécessaire au préalable de comprendre le contexte général en s'intéressant plus particulièrement à deux courants inhérents au domaine de la socialisation organisationnelle : l'approche normative (3.1.1) et l'approche constructiviste (3.1.2).

3.1.1. D'un point de vue normatif

L'approche normative se concentre sur l'étude de la normalisation des nouvelles personnes au sein d'une organisation. Pour faire simple, on peut noter que l'individu recherche avant tout la conformité. L'approche normative conduit ainsi à la normalisation et à l'uniformisation sociale qui éliminent les différences entre individus et les rendent quasi identiques (Fischer, 1991). Ce courant s'inspire essentiellement de l'approche structuro-fonctionnelle de Parsons (1972) qui définit l'intégration comme « *la fonction stabilisatrice de tout système d'action qui maintient la cohésion entre ses unités, évite les perturbations destructrices, limite les déviations, renforce l'unité et la solidarité* ». Néanmoins, l'échec de l'intégration peut conduire à l'anomie que Parsons (1972) et Merton (1997) considèrent comme un défaut d'intégration ou une « *intégration négative* ». Cette anomie est susceptible de menacer la cohésion interne d'une organisation. Cependant, cette approche comporte des limites dans le sens où elle peut entraîner une certaine désindividualisation des individus et donc effacer les différences de chacun. Or, même s'il est important que les nouveaux entrants adhèrent aux valeurs de l'entreprise, nous considérons que les différences, tant du point de vue de la personnalité que des compétences détenues, tendent à favoriser le renouvellement des compétences et donc, leur transformation.

3.1.2. D'un point de vue constructiviste

L'approche constructiviste tend à rechercher une identité sociale propre. L'idée sous-jacente est que les acteurs (salariés et organisations) mettent en œuvre des moyens pour aboutir à une recherche de qualification et d'identité sociale. Cette approche s'oppose à la précédente puisqu'elle cherche à éviter la désindividualisation des individus et vise justement à instaurer une identité sociale propre. C'est avec Piaget (1977) que la pensée constructiviste a connu ses premiers fondements théoriques. Selon lui, cette approche est avant tout fondée sur l'interaction entre le sujet et l'objet.

De son côté, Manço (1999) considère que le concept d'intégration recouvre sept caractéristiques essentielles :

- la réciprocité : l'intégration est un processus réciproque de transformation socioculturelle ;
- l'intentionnalité : l'intention et la volonté permettent de construire des règles qui sont à la base du fonctionnement de la société ;

- l'historicité : l'efficacité et l'importance des interactions des individus avec leur environnement ;
- la perméabilité : des politiques sociales destinées à améliorer la qualité et la rapidité de l'intégration ;
- la temporalité : l'intégration s'inscrit dans la durée ;
- la multidimensionalité : l'intégration permet le regroupement des dimensions psychologiques, sociologiques et économiques ;
- l'imprévisibilité : c'est le caractère imprévisible et incertain de l'intégration qui en fait une construction sociale dynamique mais conflictuelle.

Cette approche est particulièrement adaptée à notre recherche. En effet, les caractéristiques proposées par Manço (1999) correspondent à notre définition de l'intégration : celle-ci est avant tout un processus de transformation basé sur des règles claires qui encouragent les interactions. L'objectif d'un tel dispositif est d'accompagner le nouveau salarié en vue de favoriser, à long terme, son adaptation à un nouvel environnement de travail. Pour ce faire, l'organisation doit prendre en compte différents leviers d'action (psychologique, économique, etc.) sachant que l'intégration doit demeurer un processus dynamique, c'est-à-dire qui évolue notamment en fonction des circonstances et des choix stratégiques. Dans ce cadre, nous nous attacherons dans cette recherche à caractériser le processus d'intégration mis en place par SNCF Infrastructure Territoire de Production Atlantique.

3.2. Une vision multiforme de l'intégration

Il est possible d'appréhender l'intégration de diverses façons. C'est ainsi que certains travaux adoptent une approche plutôt transversale (3.2.1) alors que d'autres s'appuient plutôt sur une approche dite pluridisciplinaire (3.2.2). Cette section tente donc de synthétiser et de clarifier les différentes formes d'intégration.

3.2.1. L'approche transversale

L'approche transversale contribue à mettre en exergue trois types d'enjeux : RH (3.2.1.1), stratégique (3.2.1.2) et financier (3.2.1.3).

3.2.1.1. L'approche RH

Deux types d'approches Ressources Humaines peuvent être envisagés : une première que l'on peut qualifier de « gestionnaire » (3.2.1.1.1) et une seconde qui caractérise les travaux menés en 1994 par Wright, McMahan et McWilliams (3.2.1.1.2).

3.2.1.1.1. L'approche gestionnaire

L'approche gestionnaire est inextricable de la notion de capital humain qui elle-même est en étroite relation avec le capital organisationnel (compétences collectives, routines organisationnelles, culture d'entreprise) (d'Andria et Boussaguet, 2013 : 33) ; et cette approche lie également l'individu à l'organisation. En effet, parce qu'il est « *en interaction au sein de l'organisation, l'individu concourt à l'action collective dans une dimension plus gestionnaire et donc peut être valorisé* » (d'Andria et Boussaguet, 2013 : 34). Par valorisation, il convient de comprendre « *l'ensemble des dispositions prises pour développer le savoir, le savoir-être et le savoir-faire des individus (en un mot leur compétence et leur adaptation) dans la structure* » (Mahé de Boislandelle, 1998 : 408). Selon l'auteur, la valorisation implique pour l'organisation de mettre en œuvre des actions RH qui visent à :

- apprécier les contributions des salariés (ex : l'évaluation, l'évolution de carrière) ;
- les former et améliorer leurs conditions de travail (via par exemple des actions ciblées sur les risques psycho-sociaux).

En conséquence, le concept de capital humain présente une dimension à la fois individuelle et organisationnelle : « *d'un côté, pour l'individu lui-même dans une optique d'enrichissement potentiel de son propre capital humain ; de l'autre, pour les entreprises dans le cadre d'actions ou politiques RH en faveur de la rétention et la bonification de ce capital* » (d'Andria et Boussaguet, 2013 : 34). Dans une approche gestionnaire, le capital humain représente donc un stock de compétences susceptible d'être créé, développé, accumulé dans le but d'être utilisé par les acteurs (individus, entreprises, Etat) (Autier, 2006). Nous pouvons alors considérer que cette approche introduit « *un cadre dynamique propice à l'enrichissement de l'approche économique qui réduit l'homme à un capital-objet, en appréhendant l'homme comme un capital-projet* » (Méreaux et al., 2012 : 46). En filigrane du cadre ainsi décrit, les enjeux issus de l'intégration (dimension organisationnelle) se confondent avec la contribution attendue des individus (et a fortiori des nouveaux embauchés) à l'action collective (dimension individuelle). En effet, l'intégration constitue un dispositif RH qui dépasse les objectifs traditionnels d'adaptation à un nouvel environnement de travail pour intégrer des objectifs orientés gestion des compétences.

3.2.1.1.2. L'approche de Wright, McMahan et McWilliams (1994)

Pour Wright, McMahan et McWilliams (1994), les concepts théoriques de la perspective basée sur les ressources peuvent être utilisés pour démontrer que les ressources humaines constituent une source d'avantage concurrentiel durable.

C'est ainsi que tout en insistant sur l'importance des compétences, ils reconnaissent que pour être créatrices de valeur, les caractéristiques des individus doivent être utilisées à la lumière de comportements bien définis. Selon leur modèle, les ressources humaines ne peuvent être une source d'avantage concurrentiel qu'à condition que l'organisation ait mise en place des instruments de gestion efficaces. Ce n'est donc qu'à travers ces instruments qu'un collectif d'individus va se créer et se développer.

Pour un grand nombre d'auteurs (Huselid, 1995 ; MacDuffie, 1995 ; Pfeffer, 1994 ; Schuler et McMillan, 1984 et Ulrich, 1991) la source d'un avantage concurrentiel durable réside davantage dans les dispositifs RH développés par les entreprises que les ressources humaines en tant que telles. D'autres auteurs, tels que Wright, McMahan et McWilliams (1994) critiquent cette vision. En effet, pour eux, elle est inopérante dans le sens où s'ils admettent que les dispositifs RH peuvent produire de la valeur, ils considèrent qu'il est difficile d'affirmer qu'elles sont rares, inimitables et non-substituables. De ce fait, la source de l'avantage concurrentiel doit plutôt être recherchée du côté du capital humain et non du côté des dispositifs susceptibles de les attirer. Notre recherche distingue avantage concurrentiel et performance (individuelle, collective et organisationnelle). Même s'il ne s'agit pas pour nous d'établir de lien entre dispositifs RH et avantage concurrentiel, notre étude tente de mettre en évidence la complémentarité du lien entre un dispositif RH particulier (en l'occurrence, l'intégration des nouveaux arrivants) et ses effets sur les compétences (individuelles et collectives) et donc, sur la performance individuelle, collective et organisationnelle.

Le niveau des compétences peut être amené à varier avec le temps, ne serait-ce qu'avec la survenance de certains événements comme un départ en retraite ou une mutation. Dans ces conditions et pour maintenir un certain niveau de performance, l'organisation doit veiller à ne pas engendrer de déperdition de compétences. A ce titre, nous considérons que le recours à des dispositifs RH peut constituer une réponse au nécessaire renouvellement des compétences disponibles.

Plusieurs théories issues à la fois du champ de la stratégie, de la finance, de l'économie et de la psychologie ont contribué à développer un intérêt grandissant à l'égard de la gestion des RH. Chacune de ces disciplines participe, avec ses propres arguments, à la concrétisation d'un véritable lien entre les dispositifs RH et la performance de l'organisation (Pfeffer, 1994 ; Delery et Doty, 1996).

3.2.1.2. L'approche stratégique

Le contexte socio-économique de ces dernières années a sans nul doute accentué la difficulté pour les entreprises à instituer des stratégies reposant sur des seules variables externes. Par conséquent, il est de plus en plus tentant pour l'organisation de s'orienter vers des variables sur lesquelles elle peut exercer un véritable contrôle. L'intérêt grandissant de ces variables internes a d'ailleurs contribué au développement de la théorie des ressources (Wernerfelt, 1984). Rappelons ici qu'en vertu de cette approche, l'avantage concurrentiel durable implique des ressources rares, difficilement imitables, non substituables et qui dégagent de la valeur (Barney, 1991 ; Pfeffer, 1994). Plus tard, les travaux de Barney et Wright (1998) viendront y ajouter un autre facteur, celui du support organisationnel, selon lequel l'entreprise doit avoir la capacité d'organiser les ressources et les compétences. Cependant, la technologie et le capital n'étant pas en mesure de générer un avantage concurrentiel durable (Pfeffer, 1994 ; Ulrich, 1991), le raisonnement basé sur les ressources constitue une logique de court terme (Becker et Gerhart, 1996 ; Lawler, 1995). Seule la structure sociale, c'est-à-dire les ressources humaines, est en capacité de créer un avantage concurrentiel durable (McMahan, Virick et Wright, 1999 ; Becker et Gerhart, 1996). En ce sens, nous considérons que le processus d'intégration doit être reconnu par les dirigeants d'entreprise comme un enjeu stratégique. En effet, un tel dispositif est censé participer directement au renouvellement des compétences (ce qui doit contribuer à éviter leur obsolescence) et donc, à la performance de l'entreprise.

3.2.1.3. L'approche financière

La dimension stratégique des ressources humaines étant de plus en plus reconnue et intégrée dans les entreprises, cela a conduit les directions financières à établir progressivement un véritable lien entre performance financière et gestion des salariés. Dans cette perspective, il est attendu des dispositifs RH qu'ils permettent non seulement de maîtriser le risque mais aussi d'obtenir de ses actifs, le rendement souhaité (D'Arcimoles, 1995 ; Lepak et Snell, 1999). En filigrane de cette approche, l'idée de création de valeur est sous-jacente. Pour certains scientifiques (Cauvin et Neunreuther, 2009 : 186, Reynaud, 2009 : 111), le *Balanced Scorecard*

de Kaplan et Norton (1992) constitue un instrument de mesure incontournable. Comme le souligne Cadet (2014), ce tableau de bord « offre surtout un schéma explicatif en termes de liens de causalité relativement à la performance financière, la satisfaction client, l'efficacité des processus internes, et enfin l'apprentissage organisationnel ». La multiplicité des paramètres à prendre en compte pour mesurer la création de valeur constitue ainsi une limite à la seule considération de la performance financière. De la même façon, d'autres auteurs (Van Der Yeught et Vaicbourdt, 2014) préfèrent mettre en parallèle la création de valeur avec l'apprentissage et les compétences. Dans cette optique, l'organisation est assimilée à « un nœud de compétences » (Coriat et Weinstein, 1995 : 7), voire à un « processeur de connaissances » (Cohendet et Llerena, 1999 : 214). Ce cadre propose donc une approche dynamique qui ne s'articule pas uniquement sur la recherche du profit mais repose aussi sur les processus de création de valeur durable (par apprentissage et innovation) (Hoarau et Teller, 2001 ; Hoarau et Laville, 2008 ; Meier et Schier, 2008). A ce titre, cette recherche part du postulat que le processus d'intégration des nouveaux embauchés peut constituer un levier de la performance financière puisqu'en suscitant le développement des compétences (individuelles et collectives), ce dispositif RH n'est pas sans impact sur la productivité des individus et donc, sur la rentabilité des organisations.

3.2.2. L'approche pluridisciplinaire

L'approche pluridisciplinaire renvoie à des enjeux à la fois d'ordre économique (3.2.2.1) et psychologique dont les travaux de Almudever et Le Blanc (in Levy-Leboyer et *al.*, 2003) apportent un éclairage particulièrement adapté à notre recherche (3.2.2.2).

3.2.2.1. L'approche économique

D'un point de vue économique, il est possible de se référer à trois théories : celles du capital humain, de la théorie des coûts de transaction et de l'agence.

Au regard de la première, les connaissances, les habiletés et les compétences détenues par les individus représentent une source de valeur économique pour l'organisation le plus souvent supérieure aux actifs traditionnels (Jackson et Schuler, 1995 ; Ducharme, 1998). Dans ce cadre, les dispositifs RH, tels que ceux qui sont destinés à favoriser le développement des compétences (Ashenfelter et Lalonde, 1997), sont susceptibles d'augmenter la valeur du capital humain et par extension, l'efficacité organisationnelle (Youndt, Snell, Dean et Lepak, 1996 ; McMahan, Virick et Wright, 1999).

Williamson (1981) s'appuie sur la seconde théorie pour affirmer qu'un système administratif ayant vocation à encadrer les transactions en interne n'est pas suffisant pour accroître l'efficacité. Celle-ci dépend aussi en partie des caractéristiques du capital humain.

Quant à la théorie de l'agence développée par Jensen et Meckling (1976) et plus tard par Jones et Wright (1992), elle tente de justifier l'existence de certains dispositifs RH en les comparant à une forme de contrat qui viserait à relier les intérêts du principal (le propriétaire de la firme) à ceux de ses agents (le personnel).

Les mutations économiques de ces dernières années ont probablement contribué à modifier la nature des facteurs qui sont à la source d'un avantage concurrentiel durable. La gestion des savoirs revêt ainsi une importance grandissante (Snell, Youndt et Wright, 1996). En outre, Schumann (1998) explique que le rôle du travailleur a changé dans le sens où il est de plus en plus « *détaché* » du processus de production. Ce dernier est devenu un « *régulateur de système* », c'est-à-dire un travailleur qui programme des machines, qui contrôle des processus et qui doit trouver des solutions aux problèmes. Il est de moins en moins celui qui manipule les matériaux. Ces évolutions tendent donc à renforcer l'importance donnée aux compétences et a fortiori, à la capacité d'apprentissage. Sur ce point, notre recherche devrait apporter sa contribution. En effet, au regard d'un environnement changeant et à la nécessité d'embaucher, il sera intéressant d'observer si ce contexte contraint l'entreprise à revoir les compétences requises pour les emplois d'opérateurs sachant que ce type d'emploi repose habituellement sur des aptitudes physiques.

Ces évolutions doivent aussi conduire les entreprises à repenser leur organisation du travail si elles souhaitent parvenir à des améliorations tangibles que ce soit par exemple pour obtenir un engagement plus pérenne et plus constructif des individus, une plus forte responsabilisation ou encore pour développer leur capacité d'initiative (Gittleman, Horrigan et Joyce, 1998 ; Mandal, Howell et Sohal, 1998). Selon Drucker (1999), le plus grand défi des pays industrialisés ne réside pas dans l'amélioration de la productivité du travail manuel mais dans la faculté à augmenter la productivité de ceux que l'on nomme traditionnellement « les travailleurs du savoir » ; pour cela, les organisations doivent trouver les moyens de les attirer et de les fidéliser. D'où l'importance pour une organisation de pouvoir s'appuyer sur des dispositifs RH qui lui permettent d'attirer de nouveaux salariés, de capitaliser leurs compétences clés et ce, autour d'une politique RH suffisamment incitative pour les persuader de rester dans l'entreprise. Avec un processus d'intégration basé sur le développement des compétences (par le tutorat et le

tutorat inversé), l'Infrapôle Centre souhaite ainsi positionner le capital humain au centre de son organisation du travail.

3.2.2.2. L'approche psychologique

Trop souvent attachée à une visée instrumentale et à une conception taylorienne de l'intégration qui se concrétisent par l'élaboration d'un ensemble de mesures techniques plus ou moins formelles, la question de l'intégration des nouveaux embauchés est lourde d'enjeux, tant pour les organisations que pour les individus eux-mêmes.

Du côté des entreprises, diverses stratégies sont possibles : l'intégration peut être perçue comme un coût ou au contraire, comme un dispositif privilégié pour impulser les innovations nécessaires au développement de l'entreprise. Du côté des individus, cette phase d'entrée dans l'entreprise implique une prise en compte de leurs attentes professionnelles (ex : évolution de carrière) et personnelles (ex : équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle) (Almudever et Le Blanc, in Levy-Leboyer et *al.*, 2003).

Toutefois, l'intégration peut aussi avoir des répercussions d'ordre psychologique : incertitudes liées aux conflits de rôle, stress professionnel, motivation, satisfaction et engagement au travail, implication organisationnelle, etc. Cet éclairage issu de la psychologie présente l'avantage de pouvoir appréhender les processus d'appropriation et de transformation par les nouveaux recrutés à la lumière d'autres enjeux (tels que la façon pour un nouvel embauché de s'ajuster à une situation donnée, de se l'approprier). De nombreuses recherches portant sur la socialisation organisationnelle ont étudié les conduites mises en œuvre par les « *newcomers* » (les entrants) pour s'intégrer dans leur nouvel environnement. En opposition des conceptions classiques et adaptatives de la socialisation réduite au seul processus de conformisation de l'individu aux attentes de rôle, aux valeurs et aux normes de comportements en vigueur dans le nouveau cadre de travail (Van Maanen, 1976), ces travaux se sont attachés à étudier les conditions de mise en œuvre, par les nouveaux entrants, de conduites « *proactives* » qui font d'eux des acteurs à part entière de leur socialisation et du devenir de l'organisation : conduites de recherche d'informations (Miller et Jablin, 1991 ; Morrison, 1993), construction de relations interpersonnelles au sein de l'organisation (Reichers, 1987), attribution de signification et interprétation des situations nouvelles (Louis, 1980), mise en œuvre d'une « orientation de rôle » innovante (Jones, 1986). L'implication des individus dans leur nouveau milieu de travail est souvent valorisée, recherchée par les entreprises qui y voient un gage de dynamisme.

On peut alors s'interroger sur les dispositifs RH qui sont censés favoriser l'intégration. A cette problématique, nous proposons d'y apporter trois éléments de réponse :

- le rôle de **l'incertitude** dans le processus de travail. La plupart des dispositifs de formation, d'accueil et de suivi des nouveaux embauchés ont principalement pour finalité de réduire l'incertitude (par exemple, en termes d'adéquation entre les attentes suscitées lors de l'entretien de recrutement et la réalité du terrain) qui semble inhérente aux premiers jours. Les anglo-saxons les nomment « *Realistic Job Previews* ». Il s'agit de pratiques de socialisation dont l'objectif principal est d'atténuer les attentes des futurs salariés vis-à-vis de leur emploi à venir. Les travaux de Wanous (1992) démontrent que la plupart des difficultés rencontrées sont liées à des attentes insatisfaites, d'où l'intérêt pour les entreprises de s'astreindre à rester mesurer dans leurs promesses de façon à ne pas générer des attentes qui ne pourraient être tenues. Les conditions proposées au nouveau salarié doivent donc refléter la réalité du terrain. Quant aux tenants de la proactivité, ils s'attachent à montrer que l'incertitude peut aussi fonctionner comme un levier de la mise en œuvre de conduites actives d'intégration. Elle incite ainsi le salarié à être proactif dans sa recherche d'information (Berger et Calabrese, 1975) et donc dans l'établissement de relations interpersonnelles qui l'amènent à s'impliquer davantage dans le collectif de travail. L'incertitude de rôle peut aussi inciter les nouveaux arrivants à innover, à inventer et à personnaliser leur rôle (Jones, 1986 ; Allen et Meyer, 1990). Par conséquent, ces études contradictoires ne permettent pas de conclure à une efficacité plus grande (ou plus faible) des stratégies de socialisation centrées sur la réduction de l'incertitude (Almudever et Le Blanc, in Levy-Leboyer et *al.*, 2003) ;

- **l'articulation** entre vie professionnelle et vie personnelle. Pour le nouvel embauché, les incidences de sa nouvelle expérience professionnelle sur ses engagements dans d'autres domaines de vie constituent bien souvent des préoccupations de première importance. Le fait d'appartenir à une entreprise qui est réceptive à ce type de préoccupation peut alors apparaître comme une forme de reconnaissance. Ainsi, le salarié n'est pas perçu uniquement dans son rôle de travailleur, et l'intégration peut être l'occasion d'afficher ce soutien social. Selon Vonthron (2000), « *dans certaines entreprises, les individus jugés les plus performants (et préférés dans le cadre de la sélection du personnel) sont ceux qui disent avoir un fort désengagement psychologique vis-à-vis de la sphère professionnelle en dehors des situations de travail, qui déclarent « oublier » leurs préoccupations professionnelles mentalement pour leurs autres activités* » ;

- **les relations interpersonnelles** propres au processus de socialisation organisationnelle. Dans la phase d'entrée dans l'organisation, les relations interpersonnelles

peuvent parfois être vues comme des « *stresseurs* » potentiels. C'est le cas lorsque ces relations sont empreintes d'incertitude et d'absence de feed-back, lorsqu'elles sont le support de pressions trop fortes à se conformer ou encore lorsqu'elles imposent des remises en question de soi déstabilisantes (Almudever et Le Blanc in Levy-Leboyer et *al.*, 2003).

Cependant, les relations interpersonnelles constituent également des ressources importantes pour le nouvel entrant. En effet, c'est auprès de ses collègues qu'il va pouvoir trouver l'information nécessaire aussi bien à la réalisation de sa tâche qu'à la connaissance du nouveau milieu (valeurs, normes, histoire de l'entreprise, etc.). Les recherches de Miller et Jablin (1991) comme celles de Morrison (1993) permettent de distinguer différents types de conduites de recherche d'information (demande directe, observation des autres) et différents types d'informations recherchées par le nouvel embauché. Les résultats de ces travaux sont de nature à éclairer les pratiques et dispositifs d'information pour les nouveaux embauchés. Ils permettent ainsi de repérer quelles sont les informations les plus recherchées, quelles sont les sources privilégiées pour l'obtention de tel ou tel type d'information. Par ailleurs, ils mettent aussi en avant les obstacles à la recherche d'information liés aux coûts psychosociaux de la demande d'information : risque de paraître incompetent, de poser des questions non pertinentes et de « perdre la face ». Toutefois, ces travaux doivent être relativisés dans le sens où ils font l'impasse sur la signification des relations interpersonnelles et des enjeux qui se nouent autour de l'information. Du côté des demandeurs, la recherche d'information peut aussi apparaître comme une façon de mettre évidence ses compétences (par exemple, en termes de savoir-être : faire preuve de curiosité, montrer son envie de progresser) et/ou de montrer que l'on reconnaît l'expertise de son interlocuteur (ses compétences lui octroie une légitimité et donc, une reconnaissance professionnelle). De leur côté, les « pourvoyeurs » d'information ne sont pas forcément toujours disponibles, ou même motivés pour transmettre l'information (l'arrivée d'un nouvel entrant peut parfois être perçue comme une menace, une concurrence potentielle). Dans tous les cas, la complexité de ces dynamiques interpersonnelles ne peut être négligée dans la mise en place de dispositifs d'intégration. Ce qui vaut pour le soutien informatif vaut pour les autres types de soutien susceptibles d'être apportés aux nouveaux arrivants. Les modèles théoriques du soutien social (House, 1981) et les recherches qu'ils ont suscité soulignent la variabilité des effets du soutien. Par exemple, certains résultats ont attiré l'attention sur les effets potentiellement négatifs du soutien : recevoir trop de soutien peut nuire à l'estime de soi, aux sentiments de contrôle interne et d'autonomie. Sont ici particulièrement questionnées les pratiques de tutorat, de mentorat ou de parrainage. Dans les relations entre le nouvel arrivant et le tuteur, les enjeux d'une reconnaissance réciproque, d'un équilibre entre identification et

affirmation de soi constituent par exemple autant de points sensibles où se jouent la réussite de l'intégration et les chances de l'innovation.

La mise en évidence du rôle actif de l'individu dès son entrée dans l'organisation incite à repenser les dispositifs liés à l'intégration dans le sens d'une plus grande individualisation des pratiques. Néanmoins, cette évolution, si elle venait à se confirmer, pourrait être nuancée et faire l'objet de questionnements. Par exemple, comment lier la nécessaire construction d'une identité collective et le développement de pratiques d'individualisation ?

De plus, si les dispositifs d'intégration visent à encourager l'investissement futur des nouveaux embauchés dans l'entreprise, ils ne sont pas non plus sans impact sur les transactions relatives à la place accordée au changement (dans la dynamique organisationnelle) et au rôle des nouveaux arrivants dans ce changement. Ainsi, « *à travers ces dispositifs s'exprime la manière dont l'organisation interprète les conduites mises en œuvre par les néophytes pour s'insérer* » (Almudever et Le Blanc in Levy-Leboyer et al., 2003). A cet égard, « *la façon dont les accueillants réfèrent la réussite ou l'échec du processus [d'intégration] aux caractéristiques psychologiques des recrutés (leurs savoir-être) peut être considérée comme un indicateur de la tendance plus générale, observée dans les organisations, à la « responsabilisation » de l'individu dans la gestion de sa carrière, souvent associée à un désengagement concomitant de l'organisation* » (Almudever et Le Blanc in Levy-Leboyer et al., 2003). En parallèle, les mêmes auteurs soulignent que cette « *psychologisation* » est susceptible de constituer un frein à la dynamique du changement engagée par l'organisation.

Néanmoins, des interrogations subsistent : par exemple, peut-on évaluer de la même façon des dispositifs d'intégration orientés sur la transmission des valeurs et la culture d'entreprise, selon qu'il s'agit d'une organisation « traditionnelle » au sein de laquelle les nouveaux embauchés sont appelés à « faire carrière » ou d'une entreprise qui, dans un profil plus « moderne », est encline à valoriser la flexibilité de ses structures et la mobilité de son personnel ? Ce questionnement revient à admettre que pour être pertinents, les dispositifs de gestion des RH doivent faire référence à des contextes et objectifs organisationnels qui peuvent être divergents d'une entreprise à l'autre.

3.3. L'intégration : des déterminants aux stratégies organisationnelles

Avant de proposer des stratégies d'intégration en prévision de la mise en place de pratiques opérationnelles (3.3.2), il semble opportun d'identifier au préalable les déterminants à évaluer,

notamment du point de vue de la socialisation organisationnelle, de manière à disposer des différents éléments d'analyse avant toute décision stratégique en la matière (3.3.1).

3.3.1. Les déterminants liés à une intégration réussie

Nous proposons de distinguer les déterminants relevant plus spécifiquement du champ de la socialisation organisationnelle (3.3.1.1) à ceux ayant trait à des caractéristiques intergénérationnelles (3.3.1.2).

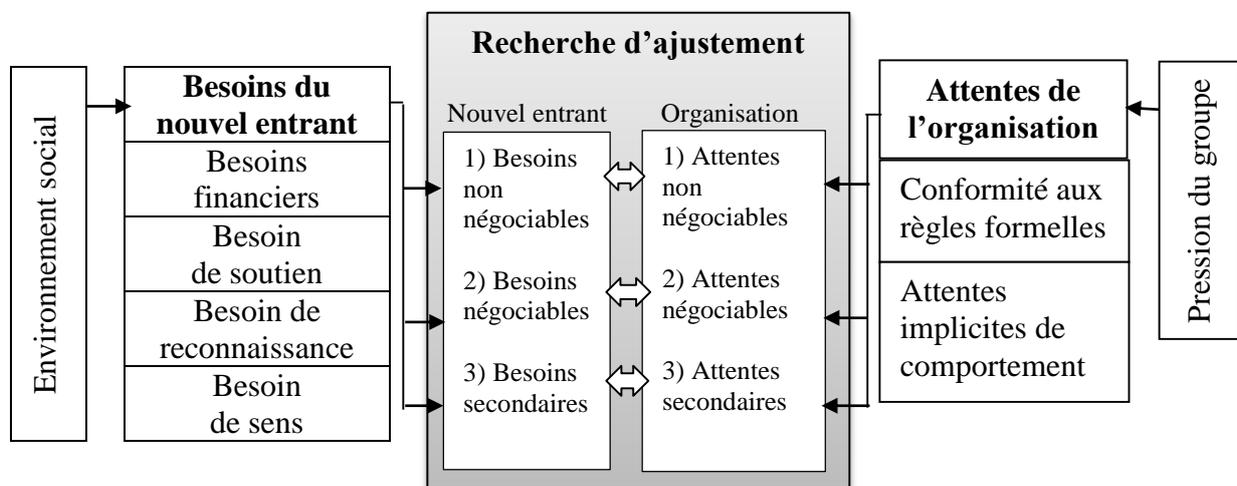
3.3.1.1. Du point de vue de la socialisation organisationnelle

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la phase d'entrée dans une organisation est souvent marquée par de nombreuses incertitudes. En effet, il n'est pas rare de constater qu'il existe un décalage entre les attentes des responsables opérationnels et celles des nouveaux embauchés. Pour les premiers, le candidat se doit d'être immédiatement opérationnel et pour les seconds, l'entreprise doit être en mesure de faciliter leur entrée au sein d'une équipe déjà en place (Fourmy, 2012). Au final, le fait de devoir s'adapter à une fonction dans un collectif de travail donné ne va pas de soi.

Des travaux sur la socialisation organisationnelle (Chatman, 1991 ; Teklab, Takeuchi et Taylor, 2005, entre autres), ont par ailleurs montré l'impact possible sur l'engagement professionnel. Lorsque les décalages perçus entre attentes et réalité se produisent, le salarié peut passer par divers états tels que la déception ou la remise en cause du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi. Ces incompréhensions sont aussi susceptibles d'entraîner une moindre implication organisationnelle (Chatman, 1991), voire un retrait ou même une sortie prématurée de l'entreprise (Teklab, Takeuchi et Taylor, 2005). Le risque de voir ainsi annihiler les conduites proactives (lorsque le nouvel arrivant propose de participer à la mise en œuvre de certaines actions, il révèle ainsi une intention de coopération avec sa structure d'accueil, ce qui implique notamment de transmettre ses compétences aux autres membres de l'équipe de travail et d'accepter de recevoir des consignes d'autrui) et les capacités d'innovation que l'organisation peut attendre de ses nouveaux arrivants peut poser à celle-ci un véritable problème de gestion des RH. Pour éviter ces incompréhensions, la qualité de l'ajustement entre l'employeur et son nouveau salarié constitue un facteur essentiel. Pour qu'il s'opère dans les meilleures conditions, il importe que l'organisation distingue les éléments de conformité qu'elle estime incontournable et ceux pour lesquels elle accepte l'existence de marges de manœuvre. Cette même réflexion

doit être menée en parallèle par le nouvel embauché. Ce dernier va ainsi évaluer le degré de différence qu'il estime admissible entre les attentes pour lesquelles il n'entend pas dévier et celles pour lesquelles l'entreprise souhaite, elle-même, rester inflexible. Si des différences demeurent perceptibles et que les acteurs se montrent intransigeants, l'intégration risque de déboucher sur un échec. A contrario, si l'une des parties voire les deux font montre de souplesse, le processus d'intégration en sera facilité. Conscient de l'enjeu de l'ajustement, Dufour et Lacaze (2010) proposent un modèle d'ajustement mutuel (voir la figure 3.3 ci-dessous) :

Figure 3.3 : Modèle d'ajustement mutuel entre l'individu et l'organisation
(Dufour et Lacaze, 2010)



Si les besoins financiers sont abordés en amont du recrutement, les autres volets (besoins de soutien, de reconnaissance et de sens) sont censés donner lieu à des actions dans le cadre du processus d'intégration ; ce qui renforce l'attrait et la légitimité de ce dispositif RH. Toutefois, cette recherche pourrait conduire à compléter ce modèle en y ajoutant une donnée orientée « compétence ». En effet, nous partons du postulat que les différents acteurs en présence ont des attentes conjointes en termes de développement des compétences. Ces attentes pourraient se concrétiser pour les uns (nouveaux embauchés) en besoin de réalisation et pour les autres (dirigeants d'entreprise) en démarche de partage des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être). Afin d'opérer cet ajustement mutuel, le pouvoir agir (ou l'empowerment) est appelé à constituer un déterminant clé. Pour ce faire, Valax (2007) considère que « *l'empowerment psychologique est un préalable à toute action de responsabilisation au travail et dans la communauté* ». Il définit cette notion « *comme un sentiment de grand contrôle sur sa vie où l'expérience individuelle suit les membres actifs dans un groupe ou une organisation* ».

D'où un lien étroit avec le concept de capacité d'absorption. Dans le cadre de notre recherche, il conviendra donc d'évaluer l'opérationnalité de cet ajustement.

Au-delà de la nécessaire évaluation du degré de compatibilité entre ces différents acteurs, il peut être particulièrement éclairant de chercher à identifier plus précisément leur perception vis-à-vis du rôle de l'intégration. C'est ainsi que les tableaux 3.1 et 3.2 reprennent les éléments de convergence et de divergence susceptibles de se manifester entre d'un côté, les besoins des nouveaux entrants et de l'autre côté, les attentes des organisations :

Tableau 3.1 : Besoins individuels en adéquation potentielle avec les objectifs des entreprises (Lacaze et Perrot, 2010)

Besoins des nouveaux recrutés	Objectifs des entreprises
Accompagnement de l'apprentissage.	Rendre opérationnel, former au métier. Développer la performance au travail.
Accès à l'information nécessaire. Soutien, solidarité. Sentiment d'être accueilli, de pouvoir rencontrer les gens. Ambiance de travail.	Créer un réseau (nouveaux, anciens). Faire connaître la nouvelle génération aux managers. Développer la confiance. Renforcer la cohésion.
Connaître et comprendre l'entreprise (ex : culture).	Faire connaître et comprendre l'entreprise. Susciter l'adhésion. Favoriser le sentiment d'appartenance. Sensibiliser à la dimension groupe.

Tableau 3.2 : Les principales divergences (Lacaze et Perrot, 2010)

Besoins et tensions de rôles des nouveaux recrutés, qui ne se retrouvent pas dans les objectifs affichés des entreprises.	Equilibre vie professionnelle/vie personnelle. Tension « individu/rôle » (sous-utilisation des compétences perçues). Tension « individu/climat » (sentiment d'(in)adéquation avec l'ambiance générale dans les relations de travail).
Objectifs affichés des entreprises qui ne répondent pas aux besoins et tensions de rôles exprimés par les nouveaux recrutés.	Accroître l'attractivité, améliorer la marque employeur. Réduire le <i>turnover</i> . Donner de la visibilité aux parcours possibles.

Ces éléments de compréhension issus du champ de la socialisation organisationnelle permettent de mettre en évidence la nécessaire conjonction de plusieurs facteurs (accompagner l'individu au quotidien dans son apprentissage, adéquation entre les besoins individuels et organisationnels, le soutien apporté par les collègues de travail), lesquels constituent des déterminants d'une intégration réussie. Une troisième proposition de recherche matérialise ainsi l'importance de ces déterminants :

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

Après s'être intéressé d'une manière globale aux déterminants de l'intégration relevant du champ de la socialisation organisationnelle, il convient d'aborder plus spécifiquement les déterminants tenant aux caractéristiques intergénérationnelles.

3.3.1.2. Du point de vue générationnel

Les besoins ainsi identifiés d'une manière globale, c'est-à-dire quelque soit l'âge du nouvel arrivant, doivent également être appréciés à l'aune des différentes générations pouvant coexister au sein d'une même entreprise. En effet, il est admis que chaque génération peut prioriser des « *valeurs professionnelles* » distinctes (Lacaze et Perrot, 2010). Le tableau 3.3 ci-dessous tente de formaliser les différentes approches selon la génération considérée :

**Tableau 3.3 : Les valeurs professionnelles en fonction des générations
(Lacaze et Perrot, 2010 ; adapté de Ollivier et Tanguy (2008))**

	Génération		
	Baby-boomers	Génération X	Génération Y
Dates de naissance	1945-1965	1965-1980	1980-1996
Attitudes générales dominantes	Sentiment de bâtir une culture nouvelle. Perception d'être une génération charnière. Idéalisme, volonté de réformer le monde. Recherche de la réussite professionnelle. Attrait pour l'expression collective. Vision positive de l'avenir. Respect des institutions et de l'autorité. Loyauté envers l'entreprise et la hiérarchie.	Génération en quête d'identité. Sentiment d'être victime des problèmes économiques. Agressivité et cynisme. Individualiste. Négation des valeurs des baby-boomers. Erudition technologique. Scepticisme vis-à-vis de l'avenir. Désir d'équilibre entre la vie privée et le travail. Méfiance à l'égard des organisations et des institutions.	Besoin d'immédiateté. Désir de contribuer à quelque chose. Confiance et optimisme. Recherche d'un projet de vie et pas d'un simple projet. Quête de développement personnel. Besoin d'approbation. Tolérance aux différences. Attrait pour l'expertise et les compétences. Notion d'enfant-roi, exigence du respect de leurs droits. Volonté de travailler moins et mieux.

Au regard de ces différences de perceptions, l'organisation doit chercher à concilier la variété des intérêts autour d'objectifs à la fois organisationnels (performance, productivité) et personnels (transmission du savoir, « soif » d'apprentissage). Lacaze et Perrot (2010) observent que des divergences peuvent persister et entraîner ainsi des difficultés lors de l'intégration. Ils soulignent que ces difficultés concernent principalement les relations entre juniors (génération Y) et seniors (baby-boomers). Force est de constater que « *la problématique intergénérationnelle s'impose à l'heure où pour la première fois dans l'histoire des organisations quatre générations vont coexister au travail (baby-boomers, X, Y, Z)* » (Barabel et Meier, 2014 : 129). Porté par les évolutions législatives en matière d'emploi des seniors, le tutorat (le senior devenant le mentor du junior) s'est développé dans un grand nombre d'entreprises (Barabel et Meier, 2014). Or, « *nos expériences terrains et plusieurs recherches actuelles révèlent les limites d'une approche traditionnelle du tutorat : risque de reproduction et de conformité contraire aux impératifs d'innovations permanentes, savoirs rapidement obsolètes rendant caduc voire dangereux un transfert, jeux de pouvoir et relations de concurrence entre les générations nuisant à l'échange, approche top down à sens unique générant des phénomènes de résistance et de rejet des plus jeunes...* » (Barabel et Meier, 2014 : 129). D'où l'intérêt, pour les entreprises, de modifier leurs pratiques et de privilégier le mentorat réciproque au tutorat classique (Chaudhuri et Ghosh, 2011) afin de susciter le partage d'expertises entre deux générations. « *Plus globalement, les entreprises doivent généraliser les groupes de travail mixtes afin de mieux combiner les compétences complémentaires des deux générations (rôle de référents expérimentiels et mobilisation des connaissances architecturales pour les seniors, expertise numérique et logique prospective pour les juniors)* » (Barabel et Meier, 2014 : 129). Pour ce faire, les organisations doivent devenir « *High-Learning* » (Foldy, 2004), c'est-à-dire, des entités au sein desquelles les individus encouragent le partage et l'échange avec autrui. Toutefois, si la coopération intergénérationnelle qu'est censée développée cette « *mixité générationnelle* » suppose que la dynamique soit impulsée en amont par la direction générale (Barabel et Meier, 2014), elle implique également que cinq autres facteurs soient réunis (Orsoni, 2014) : ne pas être méfiant envers les audaces des jeunes générations, promouvoir un style de management favorisant la mixité générationnelle, privilégier une gestion qui favorise l'équité entre les différents segments d'âge, éviter d'exacerber la concurrence entre les jeunes et les anciens et enfin, détecter chez ces derniers des « *coaches potentiels* ».

Ces questions relevant spécifiquement de la sphère intergénérationnelle ne sont pas sans importance au regard de notre travail de recherche dans le sens où, par définition (et d'un point de vue légal également), un individu peut être embauché quelque soit son âge. Dans une même entreprise, il est ainsi possible de côtoyer des nouvelles recrues aux profils variés (y compris par l'âge). Nous considérons que cette diversité peut constituer un facteur de performance pour l'entreprise dès lors que celle-ci encourage les nouveaux embauchés à déployer leurs savoirs (issus notamment de leurs expériences professionnelles antérieures) au sein de leur nouvelle structure. La relation intergénérationnelle peut aussi concerner des anciens appartenant à l'entité d'accueil et des jeunes nouveaux entrants. Pour ce cas précis, notre recherche doit contribuer à identifier quelle(s) forme(s) de coopération peut revêtir cette relation et identifier les éventuelles difficultés. A ce sujet, des questions restent en suspens : est-ce l'âge qui influence la qualité de cette relation ou plutôt le « statut » de nouvel embauché ? L'âge (et au-delà, l'appartenance à différentes générations) est-il vraiment un critère discriminant ? Plus globalement, se pose la question de l'impact de ce facteur et d'un éventuel conflit générationnel sur la transformation des compétences collectives.

Compte tenu des multiples et diverses difficultés dont peuvent être confrontées les organisations en matière de management RH, il peut être pertinent pour elles, d'engager en amont des actions préventives pour éviter la survenance de tensions (que le processus d'intégration doit intégrer). Pour ce faire, elle doit être en mesure d'identifier les sources les plus fréquentes de tension (voir le tableau 3.4 ci-dessous). Il est important de rappeler qu'un nouvel embauché n'est pas forcément issu de la dernière génération. Un senior peut d'autant plus être recruté par une entreprise que la loi du 1^{er} janvier 2010 (relative à l'emploi des seniors) leur impose de prendre des initiatives destinées à faciliter le recrutement de cette catégorie de salariés (comme leur maintien dans l'emploi).

Tableau 3.4 : Exemples d'incompréhensions entre générations (Lacaze, 2009)

	Représentations des seniors	Représentations des juniors
Rapport vie privée / vie professionnelle	Ils ont parfois sacrifié leur vie personnelle pour leur travail.	Ils recherchent un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle.
Attachement à l'organisation	Ils sont fortement attachés à l'entreprise car ils se sont dévoués pour elle pendant toute leur carrière.	Ils ont intégré l'idée de devoir changer plusieurs fois d'entreprises au cours de leur carrière.
Echanges d'informations et de connaissances	Ayant mis toute une vie à apprendre leur métier, ils refusent la critique.	Ils peuvent avoir des choses à apprendre aux seniors car ils sortent du système éducatif.

	L'information est difficile à obtenir, elle est une source de pouvoir. Elle n'est donc pas transmise aux jeunes sans contrepartie : « les jeunes doivent donner des preuves de leur investissement ».	Pour être performants, ils ont besoin d'information mais les seniors ne partagent pas l'information : « les seniors ne jouent pas le jeu ».
Rapports aux règles	Le chef structure le travail : il faut lui obéir pour éviter les sanctions. « La règle doit être appliquée strictement ». Certains seniors sont déstabilisés par la culture participative, en perte de repères car la hiérarchie n'est plus visible.	Le client structure le travail : autonomie dans l'organisation du travail pour servir le client, à l'aise avec la culture participative, pas de soumission au chef (ni aux seniors). « Une règle écrite il y a deux ans est déjà trop ancienne ».
Partage des responsabilités	Ne font pas confiance aux jeunes. Ne veulent pas céder les rôles.	Si les seniors ne veulent pas céder les rôles, ils n'ont qu'à faire le travail.
	Les jeunes sont ingrats car ils connaissent un confort jamais obtenu dans l'histoire.	Sentiment de devoir réparer les erreurs du passé (dettes, environnement...).

3.3.2. Les stratégies d'intégration

Dans cette section, nous précisons dans un premier temps les stratégies possibles pour les principaux acteurs (3.3.2.1) puis, dans un second temps, nous nous attachons à situer l'intégration en tant que dispositif RH à part entière (3.3.2.2) avant d'en détailler les modalités opérationnelles (3.3.2.3).

3.3.2.1. Présentation des stratégies d'intégration

En termes de dispositifs RH, le recrutement et l'intégration des nouveaux embauchés correspondent à des étapes majeures des politiques d'emploi et de formation (Peretti, 1994). Si « *la réussite d'un recrutement se joue à 50% en amont et à 50% en aval* » (Lacaze et Perrot, 2010), les stratégies déployées par les acteurs (individus et organisations) ne sont pas sans conséquence. Les tableaux 3.5 et 3.6 synthétisent lesdites stratégies possibles :

**Tableau 3.5 : Les stratégies d'intégration des nouveaux collaborateurs
(Lacaze et Perrot, 2010)**

		Ressource dominante	
		Les compétences techniques	Les compétences organisationnelles
Horizon temporel	Court terme	1) La survie : Recherche d'information technique, apprentissage de l'emploi, recherche de soutien social, vision positive et maîtrise de ses émotions.	3) La stratégie du mercenaire : Comportements politiques, réseau professionnel interne et externe, négociation de changements.
	Long terme	2) L'expertise : Formation, projets stimulants.	4) La carrière organisationnelle : Comportements politiques, réseau professionnel interne, négociation de changements.

Les auteurs mettent ainsi en évidence quatre stratégies d'intégration possibles pour les nouveaux embauchés, lesquelles dépendent de leurs ressources dominantes (compétences techniques/compétences organisationnelles) et de « *la durabilité de l'emploi proposé* » (*court ou long terme*) » :

- **la survie** : les nouveaux recrutés ont souvent recours à cette stratégie lorsqu'ils ont l'impression de subir la situation. Ils considèrent qu'à défaut de posséder des compétences stratégiques ou de pouvoir se prévaloir d'un réseau, la performance est la seule échappatoire pour espérer conserver leur emploi. Dans ce cadre, ils cherchent à être opérationnels le plus rapidement possible tout en veillant à développer une relation de proximité avec leurs collègues de travail de manière à favoriser leur soutien ;
- **l'expertise** : cette stratégie consiste à vouloir s'appuyer sur ses compétences techniques pour asseoir sa légitimité (vision à long terme) ;
- **la stratégie du mercenaire** : les nouveaux arrivants qui disposent de compétences particulièrement recherchées par les entreprises aspirent à bénéficier d'une ascension professionnelle rapide, à la fois en termes de prise de responsabilité que de perspective de rémunération. Dans cette optique, ils sont tout à fait enclins à changer d'employeur plutôt qu'à faire carrière au sein de leur entreprise ;
- **la carrière organisationnelle** : a contrario de la stratégie précédente, la stratégie employée ici vise à développer ses compétences au sein de l'entreprise d'accueil. La légitimité est obtenue aussi bien par la maîtrise du poste occupé que par la connaissance des rouages de l'organisation et de la qualité des réseaux déployés en interne.

Après avoir explicité les stratégies d'intégration des nouveaux entrants, le tableau 3.6 ci-dessous est destiné à mettre en exergue les stratégies d'intégration des entreprises :

Tableau 3.6 : Les stratégies d'intégration des entreprises (Lacaze et Perrot, 2010)

		Niveau de formalisation	
		Faible → Créativité, débrouillardise	Fort → Conformité, autonomie contrôlée
Horizon temporel	- Court terme - Objectif dominant : la fidélisation de la main d'œuvre	1) Sélection naturelle : Parrain improvisé, intégration par les collègues (non contrôlée par la hiérarchie).	3) Formatage culturel (standardisation des valeurs) : Programmes d'intégration élaborés, livret, parrainage, suivi, planification de la carrière, montée en puissance progressive.
	Long terme Objectif dominant : L'efficacité du travail	2) Main d'œuvre interchangeable : Apprentissage sur le tas, mise en pratique immédiate.	4) Formatage technique (standardisation des procédés) : Formations techniques approfondies, mise en pratique encadrée.

Dans le cadre des stratégies d'intégration développées par les firmes, les auteurs se réfèrent à quatre niveaux de formalisation qui dépendent de l'horizon temporel et « du niveau de conformité ou d'innovation dans le rôle souhaité » :

- **la sélection naturelle** : cette stratégie repose sur le souhait de fidéliser les salariés les plus motivés. Le nouvel embauché est formé « sur le tas » par ses collègues de travail ou sa hiérarchie. Les « anciens » ont un rôle central dans l'intégration. Les caractéristiques inhérentes à une bonne qualité de l'intégration peuvent être synthétisées de la manière suivante : la capacité du nouvel entrant à solliciter des informations, à être autonome, à se montrer proactif ou encore, la qualité de la relation entre le nouvel embauché et le tuteur. Si la sélection est dite naturelle, c'est qu'elle se justifie par le fait que « les salariés qui sont restés [...] ont fortement intériorisé les valeurs et les savoir-faire, et les transmettront aux nouveaux collaborateurs qui sauront les solliciter ». Ce niveau de formalisation est générateur de stress pour le nouveau recruté ;
- **le formatage culturel** : la stratégie de l'entreprise s'articule autour du partage des valeurs. Ce partage est essentiel puisqu'il vise à développer à la fois un sentiment

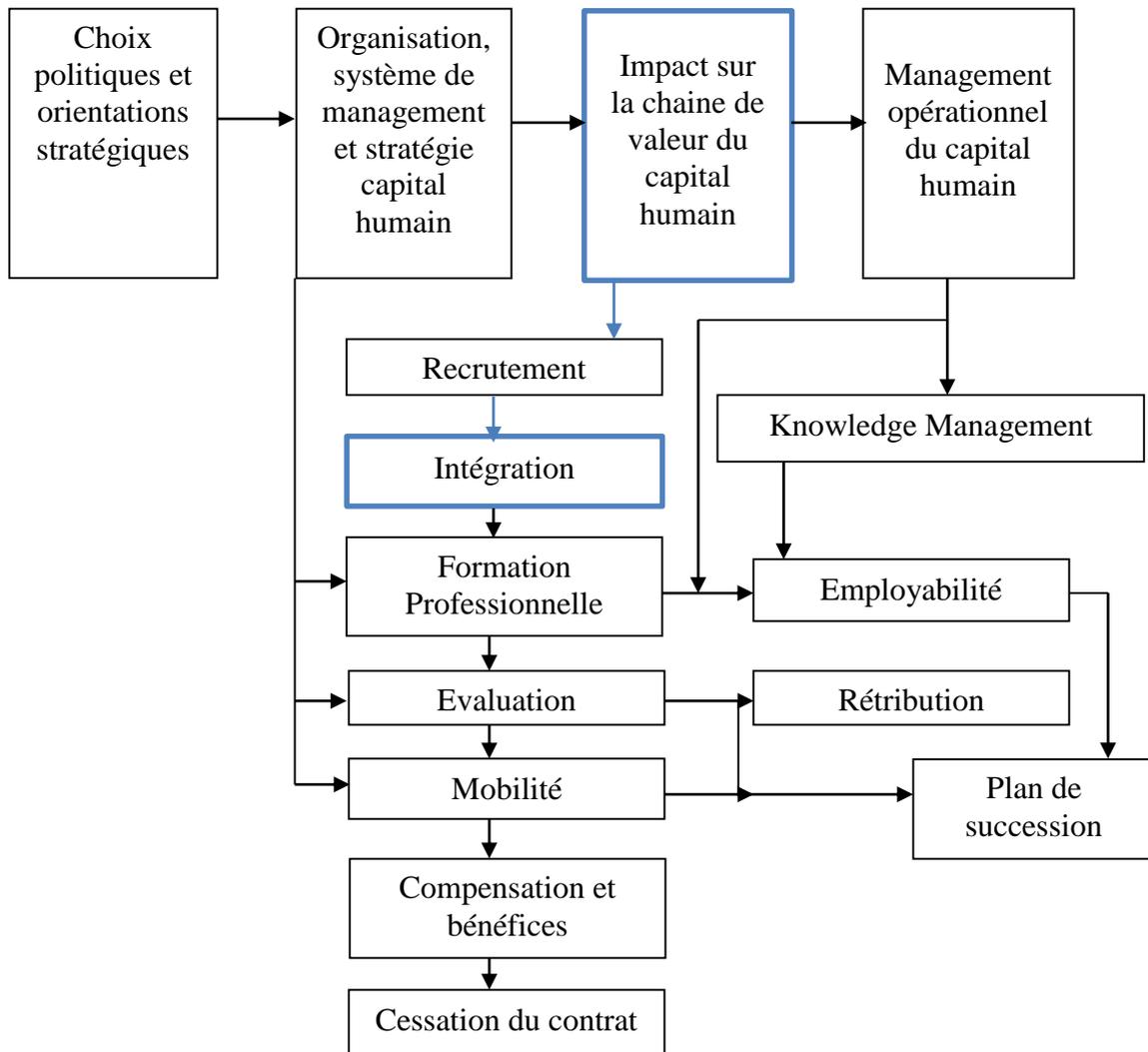
d'appartenance à l'organisation et un bien-être entre les collaborateurs. De manière à fidéliser ses salariés, l'entreprise peut s'appuyer sur des outils standardisés et qui sont sensés non seulement favoriser l'intégration des nouveaux embauchés mais aussi les préparer à des parcours professionnels ;

- **la main d'œuvre interchangeable** : cette stratégie peut se rencontrer lorsque la main d'œuvre potentielle est pléthorique, ce qui ne constitue pas un élément fédérateur pour développer une politique de fidélisation envers les nouveaux salariés. La hiérarchie a plutôt le souci d'accélérer le processus d'intégration pour les rendre opérationnels le plus tôt possible. Dans ce contexte, les organisations ont tendance à privilégier l'auto-formation (ex : livret technique) ainsi que la formation « sur le tas » ;
- **le formatage technique** : l'objectif est d'assurer en continu la même qualité de service aux clients. Cela passe notamment par l'uniformisation des pratiques de travail. Si le processus d'intégration est préétabli, la fidélisation n'est pas un objectif en soi dans le sens où l'organisation n'est pas forcément en mesure de proposer des perspectives de carrières. Toutefois, compte tenu du coût élevé du processus d'intégration, il importe que le nouveau recruté reste un certain temps au sein de l'entreprise ne serait-ce que pour garantir le retour sur investissement.

3.3.2.2. La place de l'intégration d'un point de vue processuel

Selon Fourmy (2012), la phase d'intégration se situe dans le processus « *impact sur la chaîne de valeur du capital humain* » et doit être activée dès le recrutement terminé. La référence de l'auteur au capital humain n'est pas anodine et s'explique par le changement de paradigme que doit selon lui initier la fonction RH, c'est à dire, passer d'une gestion des RH à un management du capital humain, lui-même articulé autour de quatre processus clés (voir la figure 3.4 ci-après) :

Figure 3.4 : Les processus opérationnels de management du capital humain
(Fourmy, 2012 : 210)



Cette figure confirme notre choix de considérer l'intégration comme un processus (l'entrée organisationnelle). En ce sens, il s'agit d'une « période décisive » (Fourmy, 2012) puisqu'elle se trouve intercalée entre le processus de recrutement (phase de sélection) et celui de la formation professionnelle (le développement des compétences). Quant à ce dernier processus, il constitue une étape préliminaire à l'employabilité et à l'évaluation. Sur ce point, notre étude entend démontrer que l'intégration peut aussi contribuer au développement des compétences et par extension, constituer un élément clé pour l'employabilité des individus (nouveaux entrants et salariés déjà en poste). Du point de vue du cadre théorique, nous cherchons donc à montrer que l'intégration est un processus qui peut concilier des approches différentes mais complémentaires : la socialisation organisationnelle comme la gestion des compétences. Une

gestion des ressources humaines renouvelée peut alors consister à envisager diverses sources de développement des compétences, la formation comme l'intégration de nouvelles recrues. Le lien étroit entre stratégie et gestion des RH tend désormais à se confirmer au niveau des processus. Toutefois, les entreprises restent encore mesurées voire timorées sur la façon d'opérationnaliser cette phase (Fourmy, 2012). En effet, il n'est pas rare de constater que la priorité est plutôt donnée à la description des emplois à pourvoir ou d'une manière générale, au recrutement plutôt qu'à la qualité de l'accueil et de l'intégration. Malgré les discours volontaristes des décideurs, la période d'intégration est donc rarement considérée comme une phase décisive. Comment expliquer cette distorsion entre les discours fédérateurs et les actes ? La logique de flux tendu a naturellement tendance à s'imposer. Les recrutements se font très souvent en juste à temps et le rôle du manager est de fait, relégué au second plan (Fourmy, 2012). Les problématiques d'accueil et d'intégration sont parfois simplement abordées sous l'angle des seules pratiques d'information et de communication ; le but étant de faciliter l'intégration des nouveaux embauchés en leur apprenant « le métier » et les spécificités de la « maison ». Dans ce contexte, les nouveaux entrants sont, soit invités à aller en formation, soit placés sur poste immédiatement. Au final, trop peu de précautions sont prises pour valider le recrutement définitif. Pourtant, le recrutement est par définition un processus de pronostic et de ce fait, il est essentiel de le vérifier (Fourmy, 2012). Les managers, conseillés par le service RH, doivent toujours garder en mémoire qu'un candidat n'est embauché qu'une fois sa période d'essai terminée. La période d'intégration doit donc permettre de corroborer à la fois les hypothèses de compétences et de contributions attendues. C'est ainsi que Fourmy (2012) a identifié pour chacun des processus des points clés à observer. Concernant la phase d'intégration, l'auteur relève les éléments suivants (voir le tableau 3.7 ci-après) :

Tableau 3.7 : Les points clés destinés à créer de la valeur lors du processus d'intégration (Fourmy, 2012 : 214)

Principaux points clés	Leviers de création de valeur	Facteurs clés de succès
Faire le lien avec les autres processus de management existant, en particulier le système d'évaluation et le système de fixation des objectifs.	- Fixer des priorités d'action et de validation de contributions, aussi minces soient-elles, pour mettre le candidat dans les conditions de travail réalistes.	- La qualité du dossier transféré au manager en fin de processus de recrutement, en particulier la concrétisation des contributions/compétences à valider.
Porter une évaluation intermédiaire et finale si le candidat est retenu.	- La « mise à l'épreuve des faits » du nouveau collaborateur. - L'appropriation précoce du dispositif d'évaluation par le nouveau collaborateur. - Son intégration immédiate dans les processus capital humain et la politique de l'entreprise.	- Considérer le recrutement terminé uniquement à la fin de la période d'essai.

C'est ainsi qu'après avoir identifié la place de l'intégration au sein des différents processus RH, il convient de connaître les pratiques traditionnellement mises en œuvre dans les organisations.

3.3.2.3. L'intégration du point de vue des pratiques opérationnelles

Selon Pichault et Nizet (2000), les procédures d'accueil et de suivi de l'intégration, telles qu'elles peuvent être développées dans les bilans sociaux des entreprises relèvent plus d'une approche universelle de la gestion des RH où l'information est considérée comme un puissant levier de planification et d'optimisation puisqu'« elle permet au décideur d'adopter une démarche séquentielle, entièrement raisonnée, où les différentes étapes à suivre ont pu être décomposées, analysées et, dans la mesure du possible, quantifiées ».

Un accompagnement personnalisé doit permettre d'assimiler plus facilement les pratiques et subtilités propres à chaque organisation et secteur d'activité. En effet, les outils d'intégration ne sont pas uniformes mais dépendent d'une multitude de facteurs tels que la taille de l'entreprise, sa culture ou encore, le style de management. Sans prétendre à l'exhaustivité, il est possible de dresser un état des lieux des différentes étapes relatives à l'intégration : de l'accueil à l'insertion du collaborateur dans son nouvel environnement. Ces différentes étapes (voir le tableau 3.8 ci-après), qui témoignent d'un accompagnement de l'entreprise envers sa nouvelle

recrue, sont fréquemment regroupées sous l'appellation de « plan d'intégration » ou « parcours d'intégration » :

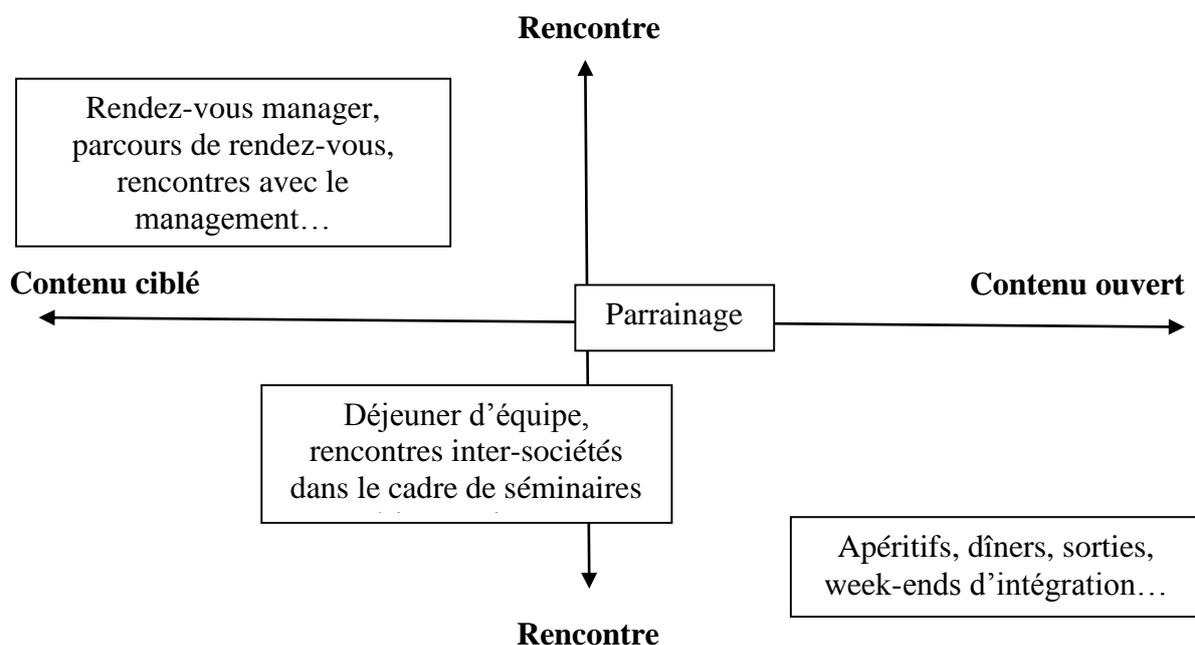
Tableau 3.8 : Les principales pratiques d'un processus d'intégration

(Almudever et Le Blanc in Levy-Leboyer et *al.*, 2003)

Principales pratiques d'accueil et d'intégration (des plus fréquentes aux moins fréquentes - de gauche à droite -)	
Accueil formel par le responsable. Information orale sur l'entreprise. Visite du site. Remise du livret d'accueil. Information sécurité. Présentation aux cadres de l'établissement. Informations sociales. Echo dans le journal d'entreprise.	Rencontre avec la direction générale. Formation spécifique. Entretien régulier et suivi. Séminaire d'accueil. Information audiovisuelle. Désignation d'un responsable d'intégration. Parrainage par un plus ancien.

Il est intéressant de noter que ces étapes se matérialisent régulièrement par diverses rencontres (tuteur, manager, collègues de travail, etc.) et celles-ci constituent « *l'un des leviers les plus efficaces d'intégration* » (Lacaze et Perrot, 2010). De manière à bien appréhender les objectifs propres à chaque type de rencontre, nous proposons de reprendre la typologie de Lacaze et Perrot (2010). La figure 3.5 représente les différentes catégories de rencontres en tenant compte de leur caractère formel ou informel et de leur dimension plus ou moins ciblée du point de vue de leur contenu :

Figure 3.5 : Les différents types de rencontres (Lacaze et Perrot, 2010)



Comme le souligne les deux auteurs, les pratiques identifiées précédemment impliquent de les répartir en plusieurs catégories :

- **les pratiques purement informelles** présentent l'intérêt de susciter des relations interpersonnelles (ex : dîners) ;
- **les pratiques formelles** visent souvent à présenter les principaux interlocuteurs du nouvel arrivant de manière à lui permettre de mieux comprendre son environnement de travail mais aussi, d'une manière plus générale, son entreprise d'accueil ;
- **les rencontres ciblées** recouvrent des objectifs bien précis et/ou concernent une population particulière (ex : actions de renforcement de la cohésion d'équipe) ;
- **les rencontres avec le management** se concentrent fréquemment sur des thèmes d'actualité et de stratégie d'entreprise (ex : questions-réponses avec le top management) ;
- **le parrainage** consiste pour une personne volontaire de l'entreprise (souvent un « ancien ») à accompagner un nouveau salarié pendant son cursus d'intégration. Ses missions sont très variées et peuvent consister aussi bien à communiquer des informations générales (ex : sur la culture d'entreprise) qu'à assurer des formations spécifiques (ex : apprentissage de compétences purement techniques). En outre, selon les entreprises et les objectifs qu'elles se sont fixés, les dispositifs de parrainage peuvent diverger : faciliter la prise de poste (à court terme), accompagner le salarié dans sa carrière (à long terme).

Comme tout dispositif RH, le processus d'intégration doit être piloté. Ce pilotage implique suivi et mesure et ce, dans un souci de performance. Le suivi se matérialise souvent par des entretiens qui peuvent se tenir lors de la période d'essai (court terme) et/ou à des échéances beaucoup plus lointaines (long terme). Ceux-ci (menés par la fonction RH ou un manager) sont destinés à satisfaire indistinctement deux principaux objectifs (Lacaze et Perrot, 2010) :

- **évaluer la période écoulée**, ce qui peut conduire à faire évoluer à la marge ou pas le parcours d'intégration (ex : mettre en place telle ou telle formation) ;
- **valider les acquis**, afin de vérifier les progrès accomplis.

En termes de mesure du processus d'intégration, l'objectif recherché par l'entreprise est de permettre aux principaux intéressés d'évaluer eux-mêmes le processus d'intégration. Ces retours peuvent prendre différentes formes selon les organisations :

- **retours informels** (par exemple lors de discussions improvisées à la pause-café ou à l'occasion d'une réunion de service) ;

- **questionnaire de satisfaction.** Le choix de cette technique d'évaluation nécessite d'avoir intégré le fait que la notion de « bonne intégration » peut varier d'un individu à un autre.
- **les indicateurs sociaux.** Par exemple, le taux de *turnover* est susceptible d'exprimer une tendance quant à l'appréciation du parcours d'intégration et ce, même si la conjoncture économique du moment peut constituer une limite significative à la portée de ce type d'indicateur ;
- **un bilan d'intégration et rapport d'étonnement.** D'un côté, le manager (le hiérarchique) exprime son point de vue le plus factuellement possible sur la façon dont le nouvel embauché s'est intégré (vision interne) et de l'autre côté, ce dernier donne son avis sur le parcours qu'il a suivi en rédigeant un rapport d'étonnement (vision externe) ;
- **un entretien avec la Direction des Ressources Humaines (DRH).** Ce type d'entretien peut s'avérer particulièrement pertinent lorsque le processus a permis de mettre en évidence des difficultés ;
- **un baromètre social** (via par exemple un prestataire externe). La mesure de l'intégration peut aussi s'opérer dans le cadre d'un baromètre social élargit.

SYNTHESE DU CHAPITRE 3

Si les deux premiers chapitres ont permis de délimiter le champ théorique applicable à notre question de recherche, le troisième chapitre s'attache à analyser un dispositif RH en particulier, à savoir celui de l'intégration des nouveaux embauchés. En ce sens, ce chapitre vise également à délimiter notre objet de recherche puisque la question du renouvellement des compétences collectives (au sens de leur transformation) est appréhendée via un dispositif RH spécifique.

La revue de littérature permet de mettre en évidence à la fois les caractéristiques de ce dispositif et les déterminants propres à une intégration réussie :

- une notion en prise avec différentes approches (RH, stratégique, économique ou encore, psychologique), ce qui tend à affirmer son caractère à la fois transversale et pluridisciplinaire. Même si ces diverses approches s'avèrent complémentaires, leur diversité souligne la complexité de cette notion ;
- des besoins individuels en adéquation avec les objectifs de l'entreprise : en socialisation organisationnelle, l'ajustement mutuel entre les acteurs constitue un préalable indispensable pour toute intégration réussie ;
- des pratiques opérationnelles (livret d'accueil, formations, visite d'entreprise, etc.) qui dépendent des stratégies d'intégration adoptées par les organisations ;
- des relations interpersonnelles prégnantes (collègues de travail, tuteur, etc.) qui révèlent l'importance de la coopération ;
- un processus RH en quête de performance (évaluations de formation, entretiens de suivi, etc.) dont certains facteurs peuvent en affecter l'impact (ex : relations intergénérationnelles défailantes).

Les éléments de compréhension issus du champ de la socialisation organisationnelle permettent de mettre en évidence la nécessaire conjonction de plusieurs facteurs (accompagner l'individu au quotidien dans son apprentissage, adéquation entre les besoins individuels et organisationnels, soutien apporté par les collègues de travail) pour parvenir à une intégration réussie.

Une troisième proposition de recherche matérialise ainsi l'importance de ces déterminants :

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

Après avoir présenté les éléments théoriques de notre recherche, le chapitre 4 aborde le positionnement épistémologique du chercheur ainsi que les choix méthodologiques opérés. Ces choix devant ensuite être mis en perspective avec les caractéristiques du terrain de recherche.

SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE

Dans la première partie, nous nous sommes attachés à présenter les éléments théoriques propres à notre question de recherche :

<p style="text-align: center;">En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?</p>

La revue de littérature sur l'intégration et le développement des compétences a permis de spécifier des propositions de recherche. L'objectif du chercheur étant de distinguer les éléments de nature à faciliter la compréhension de l'objet étudié.

Le premier chapitre a consisté à exposer une revue de littérature autour du concept de compétence, ce qui a permis d'établir la complémentarité des approches RH et stratégique. Au regard de cette littérature, nous avons retenu les définitions suivantes pour les deux niveaux de compétences concernés par notre question de recherche :

- au-delà du triptyque savoir savoir-faire et savoir être qui est traditionnellement retenu par les entreprises, la compétence individuelle est également empreinte d'un autre triptyque : le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir. C'est la cohérence d'ensemble qui est à la base de la compétence ;
- la compétence collective est le résultat d'échanges soit au sein d'un même groupe soit avec des personnes extérieures mais néanmoins proches de leurs activités professionnelles. Cette acception tend ainsi à mettre en exergue l'importance des interactions. De plus, la prépondérance de l'autorégulation dans les collectifs de travail (laquelle est notamment suscitée par la formalisation de règles) permet d'établir la complémentarité des approches francophones et anglo-saxonnes.

Le deuxième chapitre a été consacré aux travaux portant sur la capacité d'absorption et l'apprentissage organisationnel. Il s'agissait pour nous de montrer que le développement des compétences est corrélé à la capacité de l'organisation à déployer en interne des savoirs issus de l'externe et à promouvoir l'apprentissage. Au final, ces deux concepts font figures de déterminants.

Afin de contextualiser l'objectif de renouvellement des compétences collectives autour d'un dispositif RH spécifique, nous nous avons choisi de porter notre attention sur le processus d'intégration des nouveaux embauchés. C'est dans ce cadre que **le troisième chapitre** explicite les différents éléments à prendre en compte pour construire un processus d'accompagnement des nouveaux embauchés. Par définition, ce processus doit être dynamique afin de pouvoir s'adapter à l'évolution de l'environnement tout en restant fidèle à la culture d'entreprise et aux spécificités internes.

La revue de littérature issue de ces trois premiers chapitres a permis de mettre en évidence **trois propositions de recherche** :

P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

Après avoir présenté le cadre théorique, il convient de détailler le cadre méthodologique et empirique.

SECONDE PARTIE

Le cas de SNCF Infrastructure : étude empirique

LE CAS DE SNCF INFRASTRUCTURE :

ETUDE EMPIRIQUE

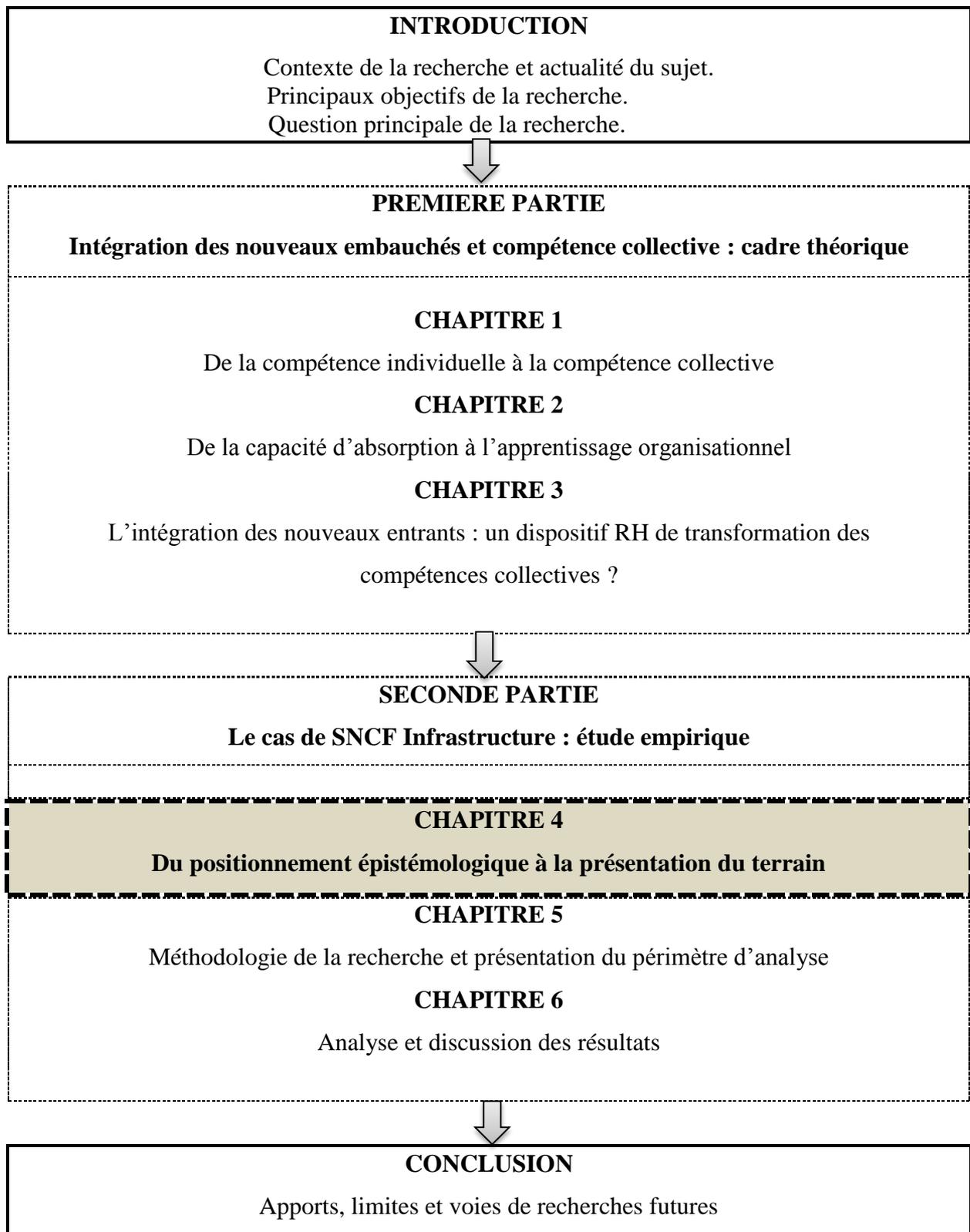
L'objectif de cette seconde partie est de présenter le travail empirique, lequel doit répondre à la question principale de la recherche.

Comme le souligne Le Moigne (1990 : 167), « *il n'est de méthodologie argumentable que dans le cadre d'une épistémologie qui lui assure un substrat sémantique et une référence éthique* ». Dans ce cadre, nous présentons dans un premier temps, les choix épistémologiques mais aussi le terrain de notre recherche (chapitre 4) et dans un deuxième temps, nous détaillons la méthodologie suivie tout en exposant le périmètre d'analyse (chapitre 5). Le troisième temps de cette seconde partie doit conduire le chercheur à présenter l'analyse et la discussion des résultats issus de l'étude de cas unique. Il s'agira aussi d'apporter des réponses aux propositions de recherche et à la question générale de celle-ci (chapitre 6).

Enfin, nous terminons ce travail de recherche par une conclusion générale qui permettra de mettre en exergue les apports théoriques, méthodologiques et managériaux de la recherche tout en spécifiant les limites de celle-ci, lesquelles doivent contribuer à proposer des futures voies de recherche.

CHAPITRE 4 : DU POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE A LA PRESENTATION DU TERRAIN

Figure 4.1 : Position du chapitre 4



Les chapitres précédents ont permis de clarifier le cadre conceptuel de ce travail doctoral ainsi que la question principale de recherche et les propositions de recherche associées.

Par définition, l'exploration de la question de recherche astreint le chercheur à confronter le cadre conceptuel aux réalités du terrain de recherche. Dans cette optique, il convient de s'assurer que la revue de littérature est en étroite concordance avec les choix méthodologiques opérés. L'objet de ce chapitre est donc d'exposer le positionnement épistémologique qui a été retenu (4.1) ainsi que de présenter le design de la recherche, ce qui suppose notamment de préciser l'unité d'analyse retenue et les critères d'interprétations des résultats (4.2). La troisième section vise, quant à elle, à justifier le recours à une étude qualitative par étude de cas unique (4.3) avant de caractériser le cas étudié (4.4). La figure 4.2 présente le plan du chapitre 4.

Figure 4.2 : Plan du chapitre 4

4.1. Le positionnement épistémologique de la recherche

4.1.1. Le choix du positionnement : l'interprétativisme

4.1.2. Une démarche de recherche abductive, par exploration hybride

4.2. Le design de la recherche

4.2.1. La présentation de la question de recherche avec les propositions associées

4.2.1.1. La question principale de recherche

4.2.1.2. Les propositions de recherche

4.2.2. L'unité d'analyse

4.2.3. Les critères d'interprétation des résultats

4.3. L'approche qualitative par étude de cas

4.3.1. Les caractéristiques d'une démarche qualitative

4.3.2. Le choix d'une approche qualitative

4.3.3. Le choix de l'étude de cas

4.3.3.1. Présentation générale

4.3.3.2. Une démarche exploratoire

4.4. Les caractéristiques du cas étudié

4.4.1. Présentation de la branche SNCF Infrastructure

4.4.2. Présentation de l'Infrapôle Centre

4.4.2.1. Les principales caractéristiques de l'Infrapôle Centre

4.4.2.2. Les données RH de l'Infrapôle Centre : les emplois et le processus de formation

4.1. LE POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Comme nos approches théoriques et empiriques sont liées à notre positionnement épistémologique, cette partie se propose de le détailler. Dans cette optique, cette section vise, dans un premier temps, à expliciter le choix du positionnement (4.1.1) puis dans un second temps, à exposer le type de démarche envisagé (4.1.2).

4.1.1. Le choix du positionnement : l'interprétativisme

Tout abord, il nous semble pertinent d'exposer les différents positionnements épistémologiques susceptibles d'être utilisés dans les recherches en sciences de gestion. Pour commencer, il nous semble utile de préciser la définition que proposent Huberman et Miles (1994) sur la réflexion épistémologique. Ces auteurs considèrent ainsi qu'il s'agit d'« *une philosophie de la pratique scientifique sur les conditions de validité des savoirs théoriques* ». En sciences de gestion, il est courant de se référer à trois types de paradigmes : le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme. Une fois ce constat établi, une question demeure : comment la réalité doit-elle être appréhendée ? La réponse à cette question dépend avant tout du choix épistémologique adopté par le chercheur (voir le tableau 4.1 ci-dessous) :

Tableau 4.1 : Les différents paradigmes (adapté de Thiétart, 2007)

	Positivisme	Interprétativisme	Constructivisme
Statut de la connaissance	Hypothèse réaliste.	Hypothèse relativiste.	
Nature de la réalité	Indépendance du sujet et de l'objet. Hypothèse Déterministe.	Dépendance de l'objet et du sujet. Hypothèse intentionnaliste.	
Chemin de la connaissance	Découverte. Expliquer.	Interprétation. Comprendre.	Construction. Construire.
Critères de validité	Vérifiabilité. Confirmabilité. Réfutabilité.	Idiographie. Empathie.	Adéquation. Enseignabilité.

Après avoir présenté les différents courants épistémologiques, il nous appartient désormais d'apporter des précisions sur le paradigme qui a été retenu pour notre recherche.

Compte tenu de notre question de recherche, le paradigme interprétativiste est le plus adapté puisqu'il nous permet de comprendre comment un processus d'intégration des nouveaux

embauchés peut contribuer à transformer une compétence collective via le développement de nouvelles compétences individuelles. Dans ce cadre, l'objectif « *n'est plus de découvrir la réalité et les lois la régissant, mais de développer une compréhension (Verstehen) de cette réalité sociale* » (Allard-Poesi et Maréchal, 2004). En effet, il s'agit non seulement de comprendre mais aussi d'analyser le sens que les différents acteurs souhaitent associer à leurs actions.

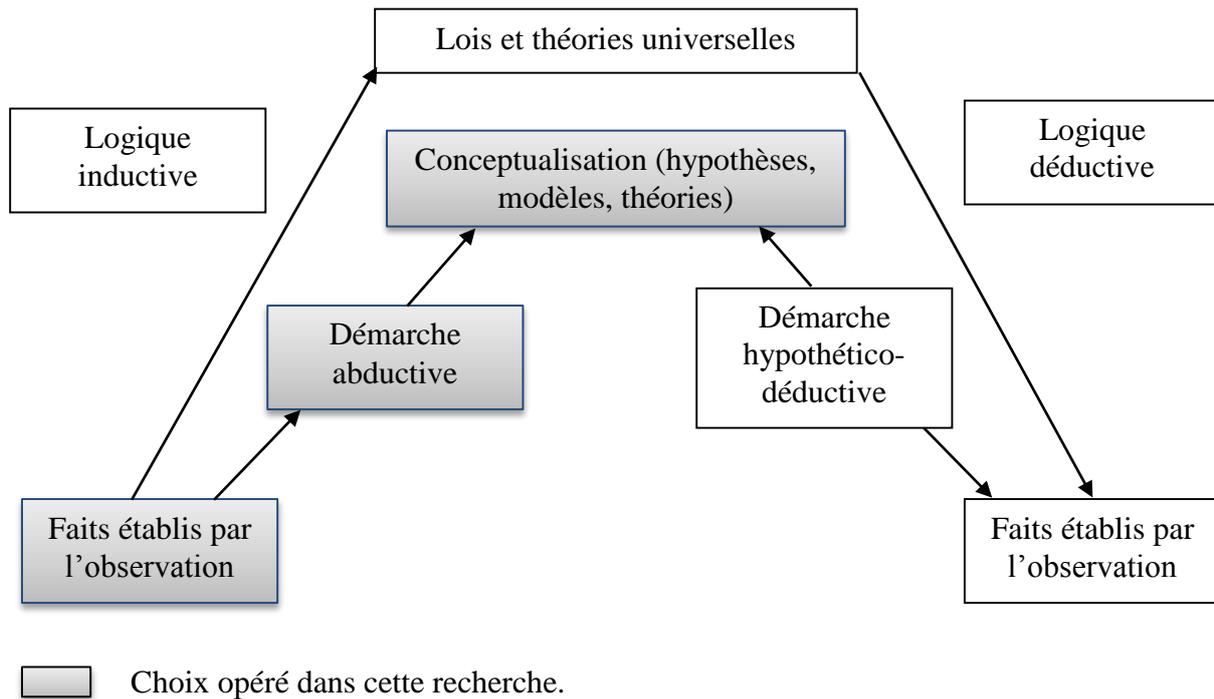
4.1.2. Une démarche de recherche abductive, par exploration hybride

Traditionnellement, les chercheurs en sciences de gestion considèrent que le test et l'exploration constituent les deux principales voies de recherche. Si le premier renvoie à une démarche déductive qui vise à mettre à l'épreuve un objet théorique (approche hypothético-déductive), la seconde a pour objectif de mettre en exergue des résultats innovants (approche inductive). La généralisation est alors obtenue par inférence des cas particuliers.

Igalens et Roussel (1998) précise qu'une « *recherche ne devrait être qualifiée d'exploratoire que si elle l'est réellement, c'est-à-dire si de près ou de loin, le sujet n'a jamais été traité. En particulier des recherches qui posent des problèmes anciens dans des contextes nouveaux mais proche de concepts éprouvés ne peuvent être qualifiées de recherches exploratoires* ». Notre travail de recherche ne peut être compris au sens de cette définition puisque, si notre objet de recherche reste très peu abordé dans la littérature, nous nous sommes néanmoins appuyés sur des éléments théoriques qui se sont avérés prépondérants dans le cadre de l'exploitation de nos données. Par conséquent, notre démarche s'apparente à l'abduction. La finalité de cette démarche « *n'est pas réellement de produire des lois universelles mais plutôt de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et robustes, rigoureusement élaborées* » (Charreire et Durieux, 2004). Les propositions de recherche doivent ainsi être testées et discutées.

Les différentes démarches de recherche sont synthétisées dans la figure 4.3 ci-après :

Figure 4.3 : Modes de raisonnement et connaissances scientifiques (in Thiétart, 2007)



En optant pour une démarche abductive, nous avons été amenés à opérer de nombreux allers-retours entre notre terrain et le cadre théorique. A ce titre, nous avons alterné les phases d'analyse de données et de préparation pour en collecter de nouvelles (Huberman et Miles, 2003). En se situant entre l'exploration et le test, cette démarche peut être qualifiée d'exploration hybride (Charreire et Durieux, 2004).

Notre recherche s'articule donc autour d'un positionnement épistémologique interprétatif et d'une démarche abductive par exploration hybride. Après cette clarification, il convient de présenter la stratégie d'accès au réel qui a été choisie.

4.2. LE DESIGN DE LA RECHERCHE

Le design de la recherche constitue à bien des égards une étape importante à toute étude empirique puisque « *il est la trame qui permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultat* » (Royer et Zarlowski, 1999).

Le design s'articule autour des éléments suivants : une présentation de la question de recherche et une description des grandes lignes qui associent concepts théoriques, stratégie de recherche et méthodes de collecte d'information (Giordano, 2003). Dans une approche qualitative, le

design se rapproche plus d'un guide que d'une procédure. En ce sens, il conduit à faire le tri dans les données recueillies, à limiter le travail d'approfondissement à certains domaines et à coordonner le processus de recherche dans le souci permanent de la rigueur et de la cohérence d'ensemble. Enfin, cette architecture de la recherche doit donner au chercheur les moyens de s'adapter aux éventuels imprévus issus du terrain. En l'occurrence, comme nous n'étions pas certains de pouvoir réaliser notre travail d'observation auprès d'un centre de formation SNCF (compte tenu du temps imparti pour le chercheur et des contraintes liées à l'organisation de l'Infrapôle Centre), nous avons initialement prévu de réaliser la triangulation uniquement à partir de différentes sources de données (nouveaux embauchés, directeurs de proximité et formateurs des centres de formation SNCF).

Dans ce chapitre, nous détaillerons les facteurs représentatifs du design de recherche conformément à ce qui a été exposé par Yin (1990). Selon l'auteur, l'étude de cas comporte cinq principales étapes : la question de recherche, des propositions de recherches (4.4.1), l'unité d'analyse (4.4.2), la logique associant données et propositions et les critères d'interprétation des résultats (4.4.3).

4.2.1. La présentation de la question de recherche avec les propositions associées

Cette section s'attache ainsi à exposer la question principale de notre recherche (4.2.1.1) tout en la mettant en perspective avec les trois propositions de recherche (4.2.1.2).

4.2.1.1. La question principale de recherche

Notre étude s'intéresse à la question du développement des compétences individuelles et collectives via un dispositif RH que constitue l'accompagnement des nouveaux entrants. L'analyse doit être appréhendée à l'aune de notre terrain de recherche.

Question principale de recherche

En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?

Le caractère itératif du processus de recherche qualitative invite le chercheur à se limiter à deux questions de recherche. La première en début de processus et la deuxième à la fin du travail de terrain (Wacheux, 1996). Pour notre cas, le thème de la recherche visait à déterminer l'impact

d'une politique d'intégration sur les compétences collectives au sein de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA. Pour répondre à cet objectif, nous avons d'abord cherché à comprendre les différents axes de la politique d'intégration menée par l'entreprise. Par voie de conséquence, la question initiale de recherche peut être explicitée de la manière suivante :

Q 1

Quelles sont les principales caractéristiques de la politique d'intégration ?

Après une période intense de trois mois sur le terrain (voir chapitre 5), nous nous sommes attachés à construire et à préciser notre cadre conceptuel. Plus précisément, nous avons cherché à identifier les facteurs qui permettent à une politique d'intégration d'interagir (directement ou non) sur le développement des compétences. A contrario, il peut être intéressant de s'appropriier les facteurs qui sont susceptibles d'en limiter la portée. Il s'agit donc de mesurer l'influence potentielle d'une politique d'intégration sur la capacité d'une nouvelle recrue à participer à la montée en compétences d'un ou des collectifs de travail. C'est ainsi que notre seconde question de recherche peut se traduire de la façon suivante :

Q 2

Dans quelle mesure un dispositif d'intégration peut favoriser les contributions des nouveaux entrants ?

4.2.1.2. Les propositions de recherche

Yin (1990) rappelle que les propositions de recherche présentent l'intérêt de préciser la question de recherche en suggérant des pistes de réflexion. Compte tenu de notre positionnement épistémologique, les propositions soulevées renvoient à des assertions empiriquement établies. A la manière de ce que décrit Koenig (1993), nous pouvons alors considérer que notre démarche s'inscrit dans le cadre abductif dans le sens où la confrontation des éléments théoriques aux réalités empiriques doit donner lieu à des conjectures. En d'autres termes, les propositions de recherche issues de la littérature nécessitent d'être confrontées au cadre empirique retenu. Au final, elles ont pour dessein d'apporter de nouveaux éléments à la littérature existante. A la lumière de ces précisions, nous pouvons rappeler ici les propositions de recherche qui ont été présentées précédemment :

P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

Après avoir rappelé la question de recherche et les propositions de recherche associées, il convient ensuite d'exposer l'unité d'analyse retenue par le chercheur. En d'autres termes, il s'agit de clarifier la méthode d'analyse qui sera utilisée une fois la collecte des données effectuée.

4.2.2. L'unité d'analyse

L'action qui consiste à délimiter l'unité d'analyse (dit aussi unité de codage) revient à « *définir ce qu'est le cas* » (Yin, 1990). De manière plus précise, nous pouvons considérer qu'il s'agit de délimiter l'espace autour duquel la question de recherche s'établit et sur lequel la méthodologie trouve son point d'équilibre. Traditionnellement, l'enjeu que constitue le niveau d'analyse revêt une place importante dans les études portant sur la dynamique des organisations (Desreumaux, 2003) et par extension, il est souvent abordé dans les travaux de recherche qui mobilisent l'approche des ressources et compétences (Hadida, 2002).

Selon Rouse et Daellenbach (1999), l'unité d'analyse doit être appréhendée au sens de « *groupe stratégique* ». Dans cette perspective, l'objectif recherché est d'une part, de constituer des ensembles homogènes au regard du positionnement stratégique et d'autre part, d'identifier les écarts de performance existants entre les organisations faisant parties de ces ensembles. Pour ce qui concerne notre étude, le choix du groupe stratégique ne semble ni pertinent ni adapté. En effet, cette démarche suppose de pouvoir établir la comparaison avec les autres grands opérateurs historiques du transport ferroviaire, ce qui peut engendrer des difficultés de mise en œuvre particulièrement importantes. En effet, il s'avère que certains pays tels que l'Allemagne, l'Angleterre ou la Suède, ont déjà libéralisé leur marché domestique de voyageurs. Et même

entre ces pays, des divergences sont perceptibles notamment en matière de régulation de la concurrence. Nous pouvons également observer que les problématiques inhérentes à ce type de démarche n'ont pas manqué d'être soulevées (de Swarte, 2002).

Selon le cas considéré, l'unité d'analyse peut correspondre à un mot, à un groupe de mots, à une expression, à une phrase ou encore à un groupe de phrase (Allard-Poesi, 2003, Bardin, 2007). Du point de vue de l'analyse thématique, Allard-Poesi assimile l'unité d'analyse à une unité de sens. Comme l'important est de bien appréhender les représentations que souhaitent donner les participants de leurs actions, l'unité à prendre en considération peut, indistinctement, se rapporter à un mot ou à un groupe de phrase. En conséquence, il nous a semblé opportun dans le cadre de notre recherche d'effectuer un codage par unités de sens avec la présence d'unités de taille parfois irrégulière.

4.2.3. Les critères d'interprétation des résultats

Le cadre général d'interprétation des résultats s'est construit au fur et à mesure de l'avancement du travail de recherche. En effet, l'analyse et la restitution des données s'effectuent au regard du cadre théorique, qui est susceptible d'évoluer tant que la collecte des données n'est pas finalisée. En conséquence, les critères d'interprétation des résultats doivent être évalués à l'aune du cadre d'analyse retenu et il importe alors de révéler la logique qui est à la source des propositions de recherche et des données collectées.

La démarche retenue doit permettre au chercheur d'analyser les processus de transformation qui s'opèrent dans les organisations via l'élaboration d'un cadre multidimensionnel qui matérialise les interrelations entre les différentes variables. Au regard de ces interrelations, il est donc possible de constituer une grille de collecte des données (voir le tableau 4.2 ci-après) :

Tableau 4.2 : La grille de collecte des données (inspiré et adapté de Fauvy, 2009)

Concept	Questionnement	Dimensions	Principaux auteurs
Le contenu	Qu'est ce qui se transforme ?	Les compétences collectives via le développement des compétences individuelles.	Retour et Krohmer (2006) Retour (2005) Defélix et al. (2014)
Le contexte externe	Pourquoi les choses se transforment ?	L'évolution de l'environnement. Le dynamisme concurrentiel.	Bueno Merino et Grandval (2010)
Le contexte interne		L'approche stratégique. L'apprentissage organisationnel. Les styles de management. L'approche RH (leviers utilisés).	Prahalad et Hamel (1990) Cohen et Levinthal (1990) Zahra et George (2002) Baruel Bencherqui et Kefi (2014) Retour et Krohmer (2006)
Le processus	Comment les choses se transforment ?	Le processus d'intégration : son contenu, son déroulement. Les points d'inflexion.	Lacaze et Perrot (2010) Dufour et Lacaze (2010)

Afin de s'inscrire dans la perspective exploratoire de notre recherche, il convient d'établir une grille de collecte des données. En effet, rappelons que nous cherchons à comprendre ici comment un dispositif RH (en l'occurrence, un processus d'intégration des nouveaux arrivants) peut contribuer à renouveler les compétences collectives (via le développement des compétences individuelles) d'une organisation. Par extension, cette démarche justifie l'identification de propositions de recherche qui renvoient à des approches théoriques et qui permettent d'appréhender l'objet étudié. C'est dans ce cadre que le tableau 4.3 propose une grille de lecture des données :

Tableau 4.3 : La grille de lecture des données (inspiré et adapté de Fauvy, 2009)

Propositions de recherche	Thèmes retenus
P 1 : Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.	Le processus d'intégration est censé produire de nouvelles compétences collectives qu'il convient d'identifier.
P 2 : L'accompagnement du nouvel arrivant accroît la capacité d'absorption de l'organisation.	Le processus d'intégration instauré par SNCF Infra est destiné à accompagner le nouveau salarié au cours de ses premiers mois dans l'entreprise. Certaines actions sont susceptibles de renforcer la capacité de l'entreprise à exploiter en interne de nouvelles heuristiques issues de l'externe (ex : interactions, coopération).
P 3 : Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussi.	La réussite d'un parcours d'intégration dépend de certains facteurs qui peuvent impacter, plus ou moins positivement, ledit processus, qui doit créer les conditions d'un ajustement mutuel entre les acteurs.

4.3. L'APPROCHE QUALITATIVE PAR ETUDE DE CAS

Igalens et Roussel (1998) précisent qu'« *il n'existe aucune voie royale de la recherche en gestion des ressources humaines* ». En ce sens, le choix de la méthodologie suppose de rechercher « *l'adéquation des méthodes de recherche aux questions ou hypothèses en tenant compte des moyens à sa disposition* » (Igalens et Roussel, 1998). Dans ce cadre, nous aurons pour objectif d'opérer des choix méthodologiques en adéquation avec notre question de recherche. La méthodologie peut être définie « *comme un ensemble de démarches générales structurées qui permettent d'étudier un thème de recherche. Les méthodologies établissent la façon dont on va analyser, découvrir, décrypter un phénomène* » (Hlady Rispal, 2000).

Après avoir rappelé les principaux objectifs et caractéristiques des études qualitatives (4.3.1), nous nous attacherons à identifier les raisons qui justifient le choix d'une approche qualitative (4.3.2). Il importera ensuite d'explicitier les raisons du choix de l'étude de cas (4.3.3).

4.3.1. Les caractéristiques d'une démarche qualitative

En sciences de gestion, il est traditionnellement fait référence à deux types de méthodologies : les méthodologies qualitatives et les méthodologies quantitatives. Ces deux méthodes ne s'opposent pas, elles se complètent. En effet, si les analyses qualitatives ont pour objet de comprendre les phénomènes et de les expliquer, les analyses quantitatives visent, quant à elles, à quantifier et à mesurer un phénomène sur la base d'un échantillon plus important d'individus et ce, à partir d'un traitement statistique des données recueillies. Les recherches qualitatives présentent la particularité d'étudier un phénomène dans son cadre naturel. Elles renvoient ainsi à des contextes particuliers. A cet égard, Hlady-Rispal (2002) distingue ces deux approches à l'aune de six critères (voir le tableau 4.4 ci-après) :

**Tableau 4.4 : Distinction entre méthodologie quantitative et qualitative
(Hlady-Rispal, 2002)**

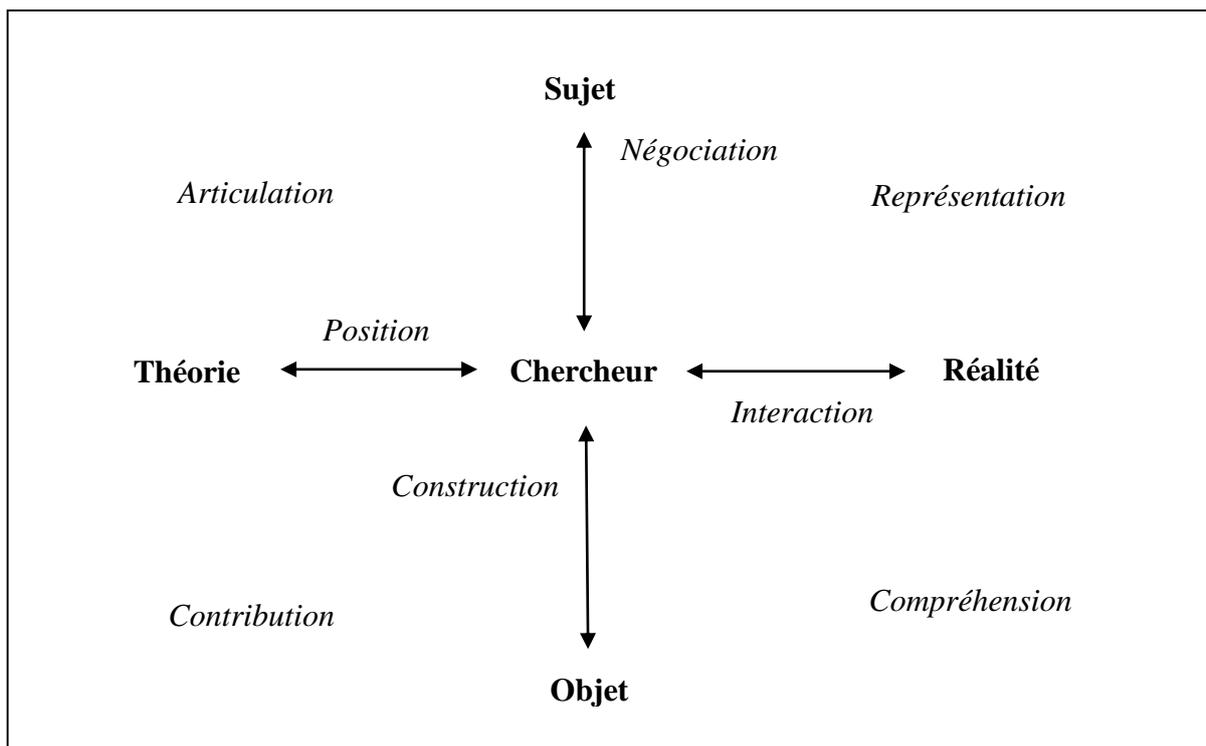
	Approche quantitative	Approche qualitative
Explication	Visée explicative ; se concentre sur les objets.	Visée compréhensive ; se concentre sur les sujets.
Examen de la théorie	Test de théories que l'on cherche à confirmer ou à infirmer ; logique de vérification.	Génération de concepts, de modèles ou de propositions théoriques ; logique de découverte.
Universalité / Idiosyncrasie	Pré existence de lois universelles ; objectif de généralisation des phénomènes observés.	Description de l'individualité de certains phénomènes ; la connaissance est construite socialement.
Cause et interprétation	Identification des explications causales, des corrélations et des lois fondamentales qui expliquent des phénomènes récurrents.	Interprétation de la structure d'un phénomène et recherche des liens de causalité locale.
Objectivité / Subjectivité	Le monde est une réalité extérieure ; l'observateur est indépendant de l'objet de recherche.	Le monde est un construit social ; l'observateur est parti intégrante de l'objet observé.
Réduction des données, analyse et interprétation	Les problèmes sont scindés en éléments simples ; le contrôle des variables est effectué a priori ; les données sont considérées discrètes.	L'analyse est réalisée en profondeur ; le contrôle des variables est effectué a posteriori ; le contexte est appréhendé ; les données sont considérées riches.

Selon Mucchielli (2004), « *une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes* ». En ayant recours à une étude qualitative, le chercheur va donc avoir pour objectif d'analyser un phénomène, une attitude, un comportement ou des représentations dans le dessein d'en extraire à la fois les déterminants et les conséquences. Avec cette méthode, le chercheur est invité à répondre au « *pourquoi* » (Evrard et al., 2003) et non au « *combien* ».

Une recherche qualitative se singularise par le caractère itératif de son processus (Giordano, 2003). En conséquence, dans la mesure où une telle étude présuppose l'existence d'un canevas peu structuré au départ (Hlady-Rispal, 2002), les propositions de recherche ont vocation à se construire via les interdépendances entre théorie et pratique. Le recours à l'analyse qualitative

trouve ainsi sa raison d'être dans le cadre de problèmes liés à l'expérience des acteurs (Wacheux, 1996). Selon Glaser et Strauss (1967), il s'agit même d'une caractéristique essentielle : « *les activités de collecte et d'analyse des données se déroulent de manière quasi simultanée avec, de plus, de fréquents retours à la littérature pour chercher à expliquer les faits nouveaux observés. Ces nombreuses itérations conduisent souvent à affiner la problématique, voire à la redéfinir entièrement en fonction des observations et des opportunités* » (Royer et Zarlowski, 1999). Par ailleurs, une étude qualitative s'articule également autour d'invariants, voire même de postulats (Wacheux, 1996). Non seulement le chercheur doit prendre en compte le contexte dans sa globalité mais il doit également s'imprégner du dualisme existant entre d'une part, l'objet de recherche et l'observateur, et d'autre part, entre l'observateur et les acteurs. Ce travail de contextualisation (voir figure 4.4 ci-dessous) est d'autant plus important qu'il n'est pas sans effet sur la validité de la recherche.

Figure 4.4 : Les différentes dimensions de la contextualisation (Wacheux, 1996)



4.3.2. Le choix d'une approche qualitative

Comme nous l'avons évoqué précédemment, notre champ de recherche reste à ce jour inexploité. En effet, à ce jour, la question de l'intégration des nouveaux arrivants a plutôt été abordée via la notion de socialisation organisationnelle, ce qui conforte notre choix d'une

méthodologie qualitative. Ce type d'analyse implique de prendre en compte des phénomènes complexes qui, eux-mêmes, engendrent une multitude de paramètres (variables à expliquer, modérateurs, déterminants) qui peuvent être dépendants d'un contexte particulier. De notre point de vue, une analyse en profondeur semble la plus appropriée pour pouvoir identifier précisément l'ensemble des paramètres, sachant qu'au final, il importera de déterminer ceux qui paraissent détenir la portée explicative la plus significative.

Dans la perspective du travail d'identification des dimensions contextuelles, la singularité de notre terrain de recherche renforce notre choix de recourir à une méthodologie qualitative. L'attention portée aux particularités inhérentes à SNCF Infrastructure Territoire de Production Atlantique, un établissement public à caractère industriel et commercial, doit ainsi contribuer à ne pas omettre certains éléments d'analyse. Adossée à une méthodologie qualitative, notre travail de recherche sera davantage en mesure de déterminer précisément les paramètres explicatifs des effets de l'intégration des nouveaux entrants sur les compétences individuelles et collectives. En outre, le choix d'une approche qualitative présente également un double intérêt : valider les propositions de recherche (démarche confirmatoire) et vérifier l'opportunité d'intégrer à l'analyse de nouvelles variables (c'est-à-dire, autres que celles qui étaient envisagées initialement).

4.3.3. Le choix de l'étude de cas

Très souvent utilisée en sciences de gestion, l'étude de cas vise traditionnellement à apprécier la dynamique d'une situation de gestion (Girin, 1990). En ce sens, l'étude de cas s'intéresse aussi bien aux acteurs de l'organisation qu'au contexte dans lequel ils opèrent. Elle se définit ainsi comme une « *analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les évènements, les acteurs et les implications* » (Wacheux, 1996). Il s'agit donc d'analyser précisément une situation particulière (le cas) avec pour objectif de suivre ou de reconstruire des évènements dans le temps. Yin (1990) souligne que l'étude de cas se justifie davantage lorsque les questions de recherche portent sur le comment ou le pourquoi. Concernant notre cas de recherche, il s'agit de comprendre comment l'instauration d'un processus (ou politique) d'intégration par une organisation peut contribuer à transformer les compétences collectives existantes. Notre cas est singulier puisqu'il a trait à une entreprise publique en mutation, c'est-à-dire, en passe de perdre son statut monopolistique. En effet, le groupe SNCF doit se préparer

à la libéralisation des marchés domestiques de voyageurs prévue pour 2019. Dans ce contexte, l’Infrapôle Centre est amené à recruter de nouveaux salariés puisque l’établissement est confronté à la fois à de nombreux départs en retraite et à une augmentation du plan de charge liée à la nécessaire régénération du réseau. D’où l’importance attachée au rôle de certains acteurs (référents, formateurs des centres de formation SNCF, directeurs de proximité, etc.) qui sont appelés à mettre en place et à suivre le plan d’accompagnement des nouveaux arrivants. Ces actions s’inscrivent aussi dans la démarche de changement initiée par SNCF Infrastructure dans le sens où les nouveaux recrutés peuvent constituer un vecteur d’évolution de la culture d’entreprise.

Par ailleurs, l’étude de cas s’avère particulièrement adaptée pour l’analyse fine d’un ou plusieurs cas. Huberman et Miles (1994) font ainsi référence à deux grandes catégories d’analyse de cas : les analyses de cas « intra site » (un seul site) et les analyses de cas « inter sites » (comparer plusieurs sites). Le fait de pouvoir initier une démarche comparative ne rend pas illusoire la faisabilité de parvenir à certaines généralisations des résultats. Ces deux mêmes auteurs précisent qu’un cas peut se définir « *comme un phénomène donné qui se produit dans un contexte délimité* ». Cette représentation symbolise parfaitement notre unité d’analyse.

Notre question de recherche associée à notre terrain apparaît donc en étroite adéquation avec les caractéristiques inhérentes à l’étude de cas : diversité des acteurs, contexte particulier et événements propres à un contexte. En effet, elle s’articule autour des effets d’une démarche qui se caractérise à la fois par sa complexité et sa multi dimensionnalité, et qui est incarnée par la mise en place d’une politique d’intégration. Cette démarche implique des interactions entre différentes catégories d’acteurs (les nouveaux embauchés, les collègues de travail, les formateurs, les tuteurs, les responsables hiérarchiques, les professionnels du service RH) et ce, dans un cadre singulier, qui est celui d’une entreprise publique dont le domaine d’activité n’est pas encore ouvert à la concurrence. Par conséquent, il nous semble opportun de recourir à l’étude de cas dans le but d’identifier les effets d’une politique d’intégration des nouveaux arrivants sur les compétences et plus spécifiquement, sur les compétences collectives.

Alors que les études de cas ont pendant longtemps été critiquées notamment en raison de leur faible capacité de généralisation des résultats, du caractère subjectif de leur analyse ou encore pour leur supposé manque de rigueur, Yin (1990) considère que l’étude de cas est adaptée dans trois types de situations :

- le chercheur aspire à tester une théorie existante ;
- le cas analysé se révèle unique ou extrême ;
- le cas est l'occasion de mettre en exergue un phénomène qui apparaissait inaccessible à la communauté scientifique.

Les deux dernières situations semblent caractériser notre recherche. En effet, et comme indiqué précédemment, le cas est unique et entend révéler un phénomène jusqu'à maintenant inexploré par la littérature.

Nous pouvons également observer que depuis quelques années maintenant, de nombreux travaux ont été réalisés sur le design et la méthodologie, ce qui a contribué à élever l'étude de cas au rang de stratégie de recherche à part entière (Yin, 1990, 2003 ; Huberman et Miles, 1994 ; Wacheux, 1996 ; Eisenhardt et Graebner, 2007).

Au regard de ces précisions introductives, cette section a pour objectif de présenter au préalable l'étude de cas (4.2.3.1) avant de décrire le type de démarche adopté pour notre recherche (4.2.3.2).

4.3.3.1. Présentation générale

L'opportunité d'une étude de cas doit être étudiée à l'aune de trois critères (Yin, 1990) : « *En général, les études de cas sont préférées quand le chercheur a peu de contrôle sur les événements et quand l'accent est mis sur un phénomène contemporain en incluant un contexte de vie réelle [...] l'étude de cas est une enquête empirique qui examine un phénomène contemporain au sein de son contexte réel, lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour laquelle de multiples sources de données sont utilisées* ».

Compte tenu de ces différents éléments, nous nous attacherons dans cette recherche à examiner la question des compétences collectives et des moyens de les développer. En effet, certains auteurs estiment qu'il est temps de « *redonner au « collectif » ses lettres de noblesse, dans un contexte qui, depuis plusieurs décennies, a vu une montée de l'individualisme avec sa traduction dans l'entreprise par la personnalisation excessive des relations humaines* » (Besseyre des Horts, 2015). La question soulevée est d'autant plus d'actualité que la concurrence accrue entre les organisations tend à renforcer la prééminence du capital humain et par extension, du développement du stock de compétences. Dans ce contexte, nous partons du postulat que certains leviers RH peuvent faciliter ce mouvement, à commencer par celui de

l'intégration des nouveaux entrants. Nous entendons ainsi démontrer que le développement des compétences (individuelles et collectives) peut être initié par d'autres dispositifs que ceux habituellement utilisés par les entreprises (ex : la formation).

L'étude de cas présente une dimension diachronique dans le sens où elle offre la possibilité de recourir à plusieurs techniques de recueil de données, et notamment celle des entretiens. L'accès au réel permet ainsi de suivre et de reconstruire des événements dans leur propre temporalité tout en ayant recours à diverses sources de données. En conséquence, une telle méthode va permettre de mieux appréhender certains enchaînements de phénomènes organisationnels et de reconstituer des causalités. Les caractéristiques des différentes méthodes qualitatives peuvent être présentées de la manière suivante (voir le tableau 4.5 ci-dessous) :

Tableau 4.5 : Choix d'une méthode qualitative (inspiré et adapté de Wacheux, 1996)

	Objectif et question de recherche	Hypothèses implicites et contrôle	Investigation et exemples	Pour notre recherche
Etude de cas	Exploration, compréhension, générer des hypothèses sur le pourquoi et le comment.	Capacité du chercheur à se distancier au moment de l'analyse.	Le groupe, l'organisation, les relations inter organisationnelles.	Démarche qualitative par exploration hybride (approche abductive).
Recherche action	Etudier les changements provoqués.	Capacité du chercheur à enregistrer et analyser en temps réel.	Le développement organisationnel.	Cette méthode aurait pu se concevoir dans le cadre d'une étude longitudinale (par exemple, dans le cadre d'un CIFRE).
Recherche expérimentale	Causalisme simple ou contextuel.	Capacité de manipuler des variables et de reproduire l'expérience.	Le comportement de l'individu et du groupe.	Compte tenu du temps limité accordé à l'observation, cette méthode est apparue inadaptée.

4.3.3.2. Une démarche exploratoire

Compte tenu des différentes possibilités d'étude de cas, notre choix s'est porté naturellement sur une démarche de type exploratoire. L'objet de notre recherche s'est construit dans le temps et sur la base de notre expérience empirique. Nous avons cherché à combiner des concepts issus de la littérature à des faits provenant du terrain. A titre d'exemple, nous avons été amenés à

confronter les attributs de la compétence collective (Retour et Krohmer, 2006) aux comportements des collectifs de travail opérant dans les brigades. Plus spécifiquement, il s'agissait de repérer dans quelle mesure le plan d'accompagnement des nouvelles recrues a contribué à faire évoluer la présence de tel ou tel attribut voire à en créer un nouveau.

Comme nous l'avons soulevé précédemment, la compréhension par le chercheur de la particularité de la situation observée dépend du contexte dans lequel l'action se produit. En d'autres termes, le caractère exploratoire s'appuie sur un mode de raisonnement très spécifique (l'abduction) qui revient à mettre en exergue des conjectures qui sont issues de l'observation empirique et dont il importe ensuite de confronter au corpus théorique en vue de les tester et les discuter. A titre d'exemple, les entretiens semi-directifs (il est fait ici référence à ceux menés avec les nouveaux embauchés, les directeurs de proximité et les formateurs) ont révélé l'importance de l'employabilité dans l'apprentissage. Concrètement, il apparaît que si les formateurs demandent aux nouveaux arrivants de faire des « piqures de rappel » aux anciens, c'est aussi pour permettre à ces derniers de ne pas subir (ou du moins, d'en limiter les conséquences) une érosion de leurs compétences. En effet, dans les centres de formations SNCF, les nouveaux ont accès aux matériaux les plus modernes ; ils apprennent ainsi à manier les technologies les plus récentes, contrairement à certains de leurs collègues en brigade qui sont habitués à utiliser du matériel vieillissant. De plus, avec l'arrivée programmée des tablettes, l'apport des nouveaux salariés dans ce domaine pourrait également s'avérer déterminant. En filigrane de ces exemples, on peut lire l'importance du savoir coopérer.

Koenig (1993) rappelle que l'abduction est « *l'opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses* ». C'est ainsi que l'abduction revêt un statut explicatif voire compréhensif alors que le raisonnement par déduction renvoi, quant à lui, à une inférence logique qui consiste à passer du général au particulier, des faits aux lois. Cela signifie qu'une fois que le chercheur s'est approprié les concepts tirés de la littérature, il lui appartient ensuite de procurer du sens aux observations empiriques. Dans le cadre de notre recherche, nous avons par exemple été amenés à justifier empiriquement l'utilisation de la définition de Dufour et Lacaze (2010) sur l'intégration. Selon ces auteurs, l'intégration implique une maîtrise technique du poste occupé, ce qui sous-tend que cette période peut être plus ou moins longue. En l'occurrence, l'absence de cursus scolaire pour préparer aux métiers de l'Infrastructure (d'où l'existence de formation interne de l'ordre de 15 mois en moyenne), la forte technicité des emplois concernés, leur spécificité (ex : travail

d'équipe, exigences de sécurité) ou encore l'allongement des cycles de maintenance constituent des éléments de compréhension qui contribuent à donner du sens à cette notion ; et au final, cette période d'intégration suppose l'acquisition de compétences à la fois individuelles (savoir, savoir-faire et savoir-être) et collectives (ex : esprit d'équipe). Précisons que le raisonnement par abduction est souvent privilégié par les chercheurs en management puisqu'il n'est pas rare qu'ils explorent « *un contexte complexe, empreint d'observations nombreuses, de différentes natures et au premier abord ambiguës* » (Charreire et Durieux, 2003).

4.4. LES CARACTERISTIQUES DU CAS ETUDIE

En introduction à cette section, il convient de préciser les raisons qui justifient le choix de ce terrain. Il s'avère ainsi que SNCF Infrastructure TPA est confronté à la fois à de nombreux départ en retraite, à un fort accroissement du plan de charge lié à des opérations de régénération du réseau et à un programme de voies nouvelles sans précédent et enfin, l'entreprise a la particularité de disposer de métiers à la fois très diversifiés (multiplicité des situations de travail, apprentissage de longue durée) et spécifiques (activité ferroviaire, prépondérance de la sécurité, etc.). Par ailleurs, au regard des sept caractéristiques inhérentes à l'intégration (Manço (1999), voir chapitre 3), nous pouvons soutenir que notre choix est adapté à la question de recherche. Le tableau 4.6 ci-après en synthétise les éléments de compréhension.

Tableau 4.6 : Les sept caractéristiques de l'intégration (inspiré et adapté de Manço, 1999)

	Les caractéristiques	Les illustrations issues de notre cas de recherche*
La réciprocité	L'intégration est un processus réciproque de transformation socioculturelle.	Parmi les objectifs du processus d'intégration, il y a la reconnaissance que le nouvel embauché peut contribuer à faire évoluer la culture de l'entreprise et ce, d'autant plus dans une entité qui n'a pas eu besoin de recruter pendant de longues années. Si l'organisation encourage les nouveaux embauchés à déployer leurs compétences en interne, ce qui peut conduire les salariés déjà en poste à faire évoluer leurs méthodes de travail, elle invite les acteurs concernés par la mise en place du processus (directeurs de proximité, référents, formateurs des centres de formation SNCF, collègues de travail) de transmettre eux-aussi leurs compétences. Dans ce cadre, la coopération et le partage constituent des éléments clés de ce processus réciproque de transformation socioculturelle.
L'intentionnalité	L'intention et la volonté permettent de construire des règles qui sont à la base du fonctionnement de la société.	Le processus d'intégration fait partie de la politique RH de l'entreprise. Cette volonté de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants et par extension, le développement des compétences en interne, est formalisée dans des documents écrits. A titre d'exemple, le référentiel RH 0611 détaille les règles à appliquer dans le cadre du processus d'intégration. Autre exemple, la référence IRH-FC 5026 fait référence au livret de suivi de formation.
L'historicité	L'efficacité et l'importance des interactions des individus avec leur environnement.	Rappelons ici que l'efficacité se mesure à l'aune du ratio résultats, moyens mis en œuvre. En l'occurrence, le rapport est excellent dans la mesure où le processus d'intégration, qui est piloté en interne (ce qui ne l'expose pas à des dépenses excessives de fonctionnement), a permis de transformer les compétences collectives existantes (voir chapitre 6). Quant aux interactions avec l'environnement, elles sont quotidiennes. En effet, le processus d'intégration oblige le nouveau salarié à être accompagné tant qu'il n'est pas habilité à exercer certaines tâches (ex : pour la fonction d'agent de sécurité) ; la transmission du savoir est structurée autour de certaines personnes (directeur de proximité, référent, formateurs des centres de formation SNCF) et de moments dédiés pour le suivi, ce qui favorise les interactions formelles et informelles.
La perméabilité	L'entreprise doit prendre soin de prévoir des politiques sociales destinées à améliorer la qualité et la rapidité de l'intégration.	Chaque centre de formation doit être agréé. Ils peuvent ainsi délivrer des certificats d'habilitation et des attestations de formation. L'agrément, qui est fourni par l'Établissement Public de Sécurité Ferroviaire (EPSF), garanti le niveau et la qualité des formations suivies. Le processus d'intégration est également encadré du point de vue de sa temporalité. En effet, certaines durées de présence déclenchent des seuils de productivité : par exemple, après 6 mois d'activité, le nouvel arrivant est considéré comme « productif » à 25% (après 1 an : 50% ; après 18 mois : 75% ; après 2 ans : 100%), ce qui incite les acteurs concernés (notamment le directeur de proximité et le référent) à faire preuve de rigueur et de diligence dans la mise en œuvre du processus d'intégration.

La temporalité	L'intégration s'inscrit dans la durée.	Le processus d'intégration instauré par l'entreprise s'inscrit dans la durée dans le sens où, en moyenne, les formations prévues pour les nouveaux arrivants s'étalent sur 15 mois. L'apprentissage de longue durée se justifie notamment par la spécificité des métiers (importance de la sécurité, absence de cursus scolaire préparant à ses métiers, etc.) et la diversité des tâches à effectuer (sachant par exemple que les cycles de maintenance ont récemment été rallongés).
La multidimensionalité	L'intégration doit prendre en compte les dimensions psychologiques, sociologiques et économiques.	Lors de la phase de recrutement, les candidats sont systématiquement reçus par des psychologues. Ils vérifient notamment que les personnes ne présentent pas certains facteurs de risque susceptibles de remettre en cause une bonne intégration dans ces métiers où le respect des normes de sécurité est prépondérant. Une fois embauché, des points de suivi régulier sont planifiés, ce qui permet au nouveau recruté d'échanger avec son responsable hiérarchique sur divers sujets : l'aptitude à remplir les objectifs (ex : concernant les évaluations de formation : si les résultats obtenus sont satisfaisants, il sera alors en mesure d'être habilité dans les temps impartis et de ce fait, il sera opérationnel et productif plus rapidement que s'il échoue à ses examens) ou encore, le sentiment de bien-être au sein de la brigade (la capacité à s'intégrer socialement fait partie de « l'esprit SNCF »). Ce type de discussion, qui invite les acteurs à s'exprimer librement, incite les nouveaux agents à dévoiler leur sentiment voire le cas échéant, leurs difficultés ou leurs craintes. A la suite, des plans d'actions peuvent être élaborés.
L'imprévisibilité	L'intégration doit être imprévisible et incertaine.	Le processus d'intégration est imprévisible dans le sens où les plannings de formation ne sont jamais établis à l'avance. De ce fait, les nouveaux embauchés sont convoqués au fur et à mesure aux modules de formation (afin de tenir compte de la charge de travail existante dans les brigades à l'instant t), ce qui génère un certain mécontentement dans le sens où ils ont l'impression d'être improductif plus longtemps car tant qu'ils ne sont pas habilités, ils ne peuvent pas travailler en toute autonomie sur le terrain. L'intégration est donc aussi un processus incertain voire conflictuel.

* Source : analyse de documents internes (annexe 1.6), entretiens avec le Directeur des Ressources Humaines de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux, Territoire de Production Atlantique (à l'occasion des points d'avancement réalisés régulièrement pendant notre recherche), entretiens avec le Responsable des centres de formation SNCF Infrastructure, entretiens avec des nouveaux embauchés, des DPX et des formateurs (annexes 1.2, 1.3 et 1.4).

Le contexte de l'organisation comporte donc des caractéristiques susceptibles de répondre avec pertinence à notre question de recherche. C'est ainsi que cette section a vocation à présenter d'une part, la branche SNCF Infrastructure (4.4.1) et d'autre part, l'Infrapôle Centre (4.4.2).

4.4.1. Présentation de la branche SNCF Infrastructure

Pour plus de clarté et de cohérence dans l'analyse, notre recherche s'est volontairement centrée sur un établissement en particulier de la branche SNCF Infrastructure (dénommée également SNCF Infra) : l'Infrapôle Centre. La branche SNCF Infra constitue ainsi une des cinq branches d'activité du groupe SNCF. Les autres branches sont les suivantes :

- **SNCF Proximités** : cette branche est le numéro 2 mondial de la mobilité collective et le premier partenaire des collectivités françaises. Chaque jour, environ 10 millions de voyageurs utilisent les trains régionaux, les bus, les cars, les vélos en libre-service (ex : Keolis est le 2^{ème} opérateur de vélo en France)... ;
- **SNCF Voyages** : cette activité concerne le transport ferroviaire longue distance et à grande vitesse (TGV, iDTGV, Eurostar, Thalys, Lyria et Ellipsos) ;
- **SNCF Logistics** : cette branche est spécialisée dans le transport et la logistique de marchandises (transport ferroviaire, routier, aérien, maritime, fluvial et rail-route en combiné) ;
- **Gares et Connexions** : cette branche est spécialisée dans la gestion et le développement des gares (création de nouveaux services, etc.).

Si le train constitue le cœur de métier du groupe de service public (qui est un Etablissement Public à caractère Industriel et Commercial), l'existence de ces différentes branches d'activité dénote une stratégie entrepreneuriale orientée vers la recherche d'une offre complète de solutions de mobilité.

La branche SNCF Infra est subdivisée en trois activités :

- **Maintenance et Travaux** (dont dépend l'Infrapôle Centre) : il s'agit ici de gérer la surveillance, l'entretien, la modernisation et le développement des 33.000 km de lignes qui composent le réseau français. Ces missions concernent aussi bien des travaux de génie civil (construction d'ouvrages d'art, maintenance de la voie, régénération et construction de lignes) que des travaux de génie électrique (maintenance caténaire et électrification de lignes) ;

- **Projets et ingénierie** : cette activité consiste à réaliser les études et la conception des infrastructures ferroviaires (en France et dans le monde) ;
- **Circulation ferroviaire** : Cette activité prend en charge la conception des horaires, la régulation du trafic et la gestion opérationnelle des circulations. La direction de la circulation ferroviaire est une entité indépendante depuis le 1^{er} janvier 2010.

Dans le cadre de la réforme ferroviaire adoptée en 2014 et entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2015, la branche SNCF Infra a été intégrée à SNCF Réseau aux côtés de Réseau ferré de France et de la direction de la circulation ferroviaire.

4.4.2. Présentation de l’Infrapôle Centre

Au regard de notre travail de recherche et afin d’en mesurer la singularité, il nous semble important d’exposer les caractéristiques générales inhérentes à l’établissement (4.4.2.1) ainsi que les principales données RH associées à cette entité (4.4.2.2).

4.4.2.1. Les principales caractéristiques de l’Infrapôle Centre

L’Infrapôle Centre appartient au Territoire de Production Atlantique (Bretagne, Pays de Loire, Paris Rive Gauche, Centre, Limousin, Poitou Charentes Aquitaine, Midi Pyrénées) qui, lui-même, dépend de l’activité Maintenance et Travaux. En France, il existe deux autres territoires : le Territoire de Production Nord-Est Normandie et le Territoire de Production Sud-Est.

L’Infrapôle Centre, c’est : 800 agents, 1.958 km de voies, 1.128 km de voies électrifiées, 851 ponts-rails, 1.063 passages à niveau, 19.138 traverses remplacées, 100 millions d’euros de chiffre d’affaires (50% maintenance, 50% investissements).

Cet établissement est composé de plusieurs Unités de Production (UP) :

- **UP Voie** : ces unités sont chargées d’assurer la surveillance, la maintenance et la réalisation de travaux sur l’infrastructure en ce qui concerne la voie (c’est-à-dire, le ballast, les traverses, les rails), les ouvrages d’art, les ouvrages en terre, les ouvrages hydrauliques et les passages à niveau ;
- **UP SES (Signaux et Signalisation)** : ces unités sont chargées d’assurer la surveillance, la maintenance et la réalisation de travaux sur l’infrastructure ferroviaire en ce qui concerne les passages à niveau, les installations de tractions électriques/caténaies, la

signalisation électrique et mécanique, les installations BT (Basse Tension) et HT (Haute Tension) alimentant la signalisation ;

- **UP Travaux** : Cette unité de production est subdivisée en deux secteurs. D'un côté, le secteur Voie Travaux (qui gère le personnel Voie et Ouvrage d'art affecté à la surveillance des travaux Voie, Ouvrages d'Art et Sécurité ferroviaire), de l'autre côté, le secteur SES Travaux (qui gère le personnel SES affecté à la surveillance des travaux de signalisation et caténaires, à la vérification des appareils de signalisation et d'énergie électrique, et des appareils de mesure).

Précisons également que les unités de production peuvent participer à des opérations de régénération et d'investissement. A ce titre, elles peuvent être amenées à assurer la maîtrise d'œuvre Travaux ainsi que le pilotage de la main d'œuvre SNCF pour des travaux de différentes natures : voie (remplacement de rails, d'appareils de voie, etc.), ouvrages d'Art (construction de ponts route, étanchéité des viaducs, etc.), Signaux et Signalisation (signalisation, circuits de voie, etc.) et caténaires.

4.4.2.2. Les données RH de l'Infrapôle Centre : les emplois et le processus de formation

Nous avons centré notre étude sur une catégorie particulière du personnel de l'Infrapôle Centre, à savoir le collège exécution (non cadre). En effet, la direction de l'entreprise a souhaité privilégier ce collège plutôt que le collège cadre dans la mesure où aucune étude n'avait jusqu'à présent été menée pour mesurer la pertinence et l'efficacité de sa politique d'intégration. Le collège exécution comprend quatre emplois : opérateur caténaire, opérateur Signalisation Electrique (SE), opérateur Signalisation Mécanique (SM) et opérateur voie. En vue de pouvoir prendre la mesure des quatre profils (points de convergence/points de divergence), le tableau 4.7 ci-après propose d'identifier, pour chacun des emplois, trois caractéristiques : les diplômes requis, les qualités exigées pour tenir correctement l'emploi et les principales missions :

Tableau 4.7 : Le profil des quatre emplois

	Diplômes requis	Qualités requises	Principales missions
Opérateur caténaire	De BEP, CAP à BAC Pro	Esprit d'équipe, rigueur, autonomie, capacité d'organisation et d'anticipation, communication.	Sur un secteur géographique donné, réaliser la surveillance, l'entretien et la modernisation des installations caténares (équipements des lignes électriques aériennes, 1500 et/ou 25000 Volts) : caténaire, armements... Sur un chantier, surveiller les travaux réalisés par des entreprises extérieures et contribuer aux travaux de renouvellement ou de création d'installations. Assurer des missions de sécurité.
Opérateur SE	BAC S ou BAC technique	Esprit d'équipe, rigueur, autonomie, capacité d'organisation, capacité d'analyse.	Sur un secteur géographique donné, réaliser la surveillance, l'entretien et la modernisation des installations de signalisation électrique (passage à niveau, systèmes de détection et d'espacement des trains...). Sur un chantier réalisé par des entreprises extérieures, surveiller les travaux et contribuer aux travaux de renouvellement ou de création d'installations de signalisation électrique.
Opérateur SM	De BEP, CAP à BAC Pro	Esprit d'équipe, rigueur, capacité d'organisation, communication.	Sur un secteur géographique donné, réaliser la surveillance, l'entretien et la modernisation des installations de signalisation mécanique (systèmes mécaniques de commande et d'enclenchement des signaux et des aiguillages...). Participer à des travaux de gros œuvre ainsi qu'à l'entretien des pièces usinées. Sur un chantier, surveiller les travaux réalisés par des entreprises extérieures et contribuer aux travaux de renouvellement ou de création d'installations. Assurer des missions de sécurité.
Opérateur voie	De sans diplôme à BAC	Esprit d'équipe, capacité d'organisation et d'anticipation.	Sur un secteur géographique donné, réaliser la surveillance, l'entretien et la modernisation des composants de la voie (rails, traverses, aiguillages, ballast...). Sur un chantier réalisé par des entreprises extérieures, veiller à la qualité des travaux et à la sécurité du chantier (renouvellement d'installations, création de lignes nouvelles...). Assurer des missions de sécurité.

Source : les fiches de description d'emplois (Annexe 1.6).

En synthèse, nous pouvons opérer certains constats : ces emplois requièrent des compétences techniques mais également relationnelles (ex : esprit d'équipe, communication), d'animation (ex : être en capacité de coordonner et de contrôler les tâches des opérateurs appartenant à des entreprises extérieures) et d'organisation du travail. Même si des points communs sont observables, le profil de ces emplois fait également montre de certaines différences :

- le niveau scolaire requis est plus ou moins élevé : d'un niveau « sans diplôme » (pour les opérateurs voie) à un niveau BAC (pour les trois autres emplois) ;
- les spécialités exigées divergent : spécialité électronique, électrotechnique, automatisme et informatique (opérateurs caténaire et SE), spécialité gros œuvre et travaux publics (opérateur caténaire), spécialité mécanique ou travail des métaux (opérateur SM), aucune spécialité exigée (opérateur voie) ;
- des compétences spécifiques requises pour certains emplois : capacité d'analyse (opérateur SE) et capacité à travailler en autonomie (opérateurs SE et SM).

Quel que soit l'emploi considéré, la législation encadre le processus de formation destiné aux nouveaux embauchés. Comme le souligne le responsable des centres de formation de SNCF, *« on relève d'un décret qui s'appelle l'arrêté d'aptitude, qui est donc un décret ministériel qui relève lui-même, de l'Union européenne, qui fait qu'on a certaines fonctions de sécurité pour tout un tas de missions différentes, comme si on passait un permis de conduire ; pour conduire effectivement des engins, il y a des permis de conduire pour ce qu'on appelle un annonceur sentinelle, pour être agent de sécurité ou encore pour être agent de formation [...]. Donc il y a tout un tas de métiers comme ça qui nécessitent une carte d'habilitation. Pour avoir ce permis, ce certificat d'habilitation, il faut l'attestation de formation. C'est ce qu'ils obtiendront en centre de formation agréé, c'est-à-dire que, moi, j'ai un agrément qui me vient directement de l'EPSF, qui signifie Établissement Public de Sécurité Ferroviaire, et l'agrément est bien à mon nom »*. En pratique, compte tenu des risques et des responsabilités engagés aussi bien vis-à-vis des collègues de travail que des usagers de l'entreprise (précautions à prendre pour circuler sur les voies, risques électriques, etc.), les candidats à l'embauche doivent se prêter à de nombreux exercices de sélection : tests psychotechniques, tests de psychomotricité, tests médicaux ou encore entretiens avec un psychologue et un chargé de recrutement. Une fois recrutés, une journée d'accueil attend les nouveaux arrivants. En effet, dès le premier jour, ils sont réunis au siège de l'établissement pour assister à une présentation de l'entreprise et du métier. Par la suite, ils sont amenés à suivre des formations (de bases et spécifiques au métier), consignées dans un livret d'apprentissage, pour une durée moyenne d'environ 15 mois. Chaque formation est sanctionnée par une évaluation. Celle-ci s'effectue sur la base de la grille SAMI (S pour Satisfaisant, A pour Acceptable, M pour Moyen et I pour Insuffisant). La validation d'un module est conditionnée à l'obtention d'un « S » ou d'un « A ». Si le salarié obtient un « M », il doit alors se soumettre à un nouveau contrôle de connaissances exercé sur son lieu de travail par son directeur de proximité. Si l'évaluation est sanctionnée par un « I », le salarié devra

retourner en formation. En complément, des contrôles de connaissances sont organisés pour certains métiers (ex : opérateur SE) : trois contrôles théoriques et un contrôle pratique à la fin du cursus. La réussite à ces examens est primordiale pour permettre aux nouveaux agents de travailler en toute autonomie. Une carte d'habilitation est alors remise au salarié. A défaut d'habilitation, le nouvel entrant reste sous la surveillance constante de ses collègues. De plus, il lui sera interdit d'effectuer certains travaux, en l'occurrence, ceux les plus exposés aux risques. A noter que certains modules (ceux qui ne traitent pas des aspects sécuritaires) n'imposent pas la délivrance d'une carte d'habilitation ; une évaluation correcte (qui suppose l'obtention d'un « S » ou d'un « A »), confirmée sur le terrain par le responsable hiérarchique, est alors suffisante. Par ailleurs, chaque nouvel arrivant se voit attribué un référent et un point d'avancement est organisé tous les trimestres (au cours de la première année) avec le directeur de proximité. Ces rendez-vous sont destinés d'une part, à favoriser l'échange entre l'opérateur et son hiérarchique et d'autre part, à dresser un état des lieux régulier sur la progression du nouvel arrivant à son emploi ; sur ce dernier point, le responsable s'appuie principalement sur les résultats obtenus lors des formations et sur la capacité du nouveau salarié à remplir ou non ses objectifs. En outre, ces points de suivi sont censés, le cas échéant, faciliter l'expression de certaines difficultés tout en constituant un moment formel d'analyse des résultats issus des évaluations précédentes et ce, de manière à repérer tant les points forts que les points à améliorer.

SYNTHESE DU CHAPITRE 4

Après avoir précisé le cadre théorique (1^{ère} partie), le chapitre 4 est destiné d'une part, à exposer le positionnement épistémologique avec le design associé et d'autre part, à présenter les principales caractéristiques de notre terrain de recherche.

C'est ainsi que nous nous sommes attachés à présenter notre posture interprétativiste et notre démarche qualitative par exploration hybride et ce, dans une approche abductive. Dans le cadre ainsi décrit, nous avons associé notre question de recherche à trois propositions de recherche, lesquelles portent sur :

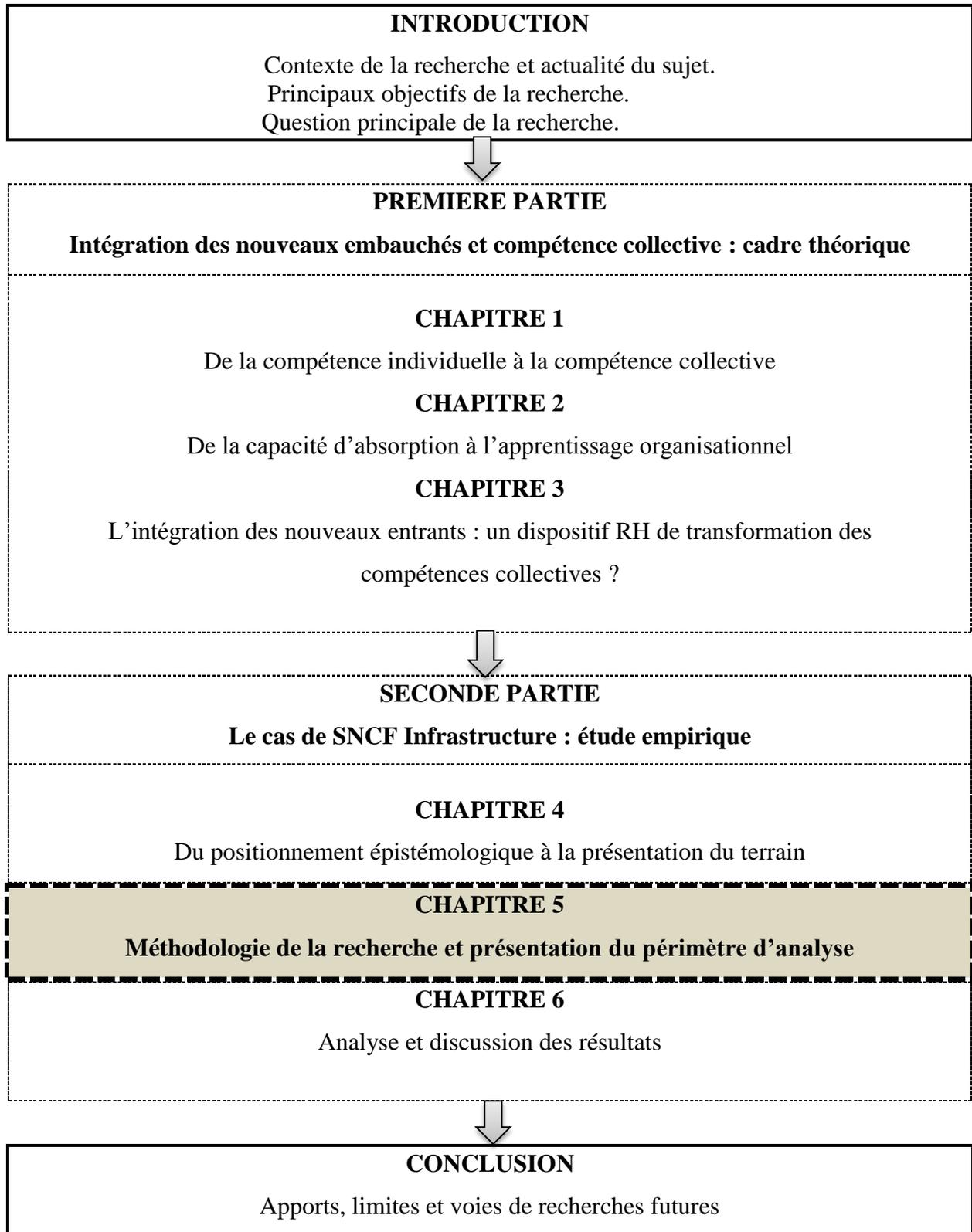
- la contribution du processus d'intégration en matière de renouvellement des compétences collectives ;
- l'impact positif de l'accompagnement d'un nouvel arrivant sur la capacité d'absorption de l'organisation ;
- l'ajustement nécessaire entre l'organisation, la tâche et le groupe.

Ces propositions de recherche étant appelées à être analysées de manière empirique, nous avons mené une étude de cas unique au sein de l'Infrapôle Centre, un établissement de la branche SNCF Infra (groupe SNCF). La contextualisation et l'enracinement étant consubstantiels à l'étude de cas, la singularité du domaine d'activité considéré doit être appréhendée. En l'occurrence, elle se manifeste à un double niveau :

- en termes de formation : en France, aucune formation scolaire ne prépare les étudiants aux métiers de l'infrastructure ;
- en termes de mutation organisationnelle : la libéralisation des marchés domestiques de voyageurs prévue pour 2019 conduit le groupe SNCF à opérer des changements organisationnels afin de s'adapter aux exigences de l'Union européenne.

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET PRESENTATION DU PERIMETRE D'ANALYSE

Figure 5.1 : Position du chapitre 5



Le chapitre 4 a permis de préciser le positionnement épistémologique du chercheur ainsi que les choix méthodologiques, ce qui nous a conduits à caractériser le cas étudié.

Le 5ème chapitre vise, quant à lui, à exposer la démarche qui est à l'origine de la réalisation de la recherche. Dans ce cadre, nous avons souhaité reprendre les schémas traditionnels élaborés par Yin (1990) et Huberman et Miles (1994). C'est ainsi que, dans un premier temps, nous détaillons le dispositif de recueil des données (5.1), et dans un deuxième temps, nous en exposons les méthodes d'analyse (5.2). Dans un troisième temps, nous nous attachons à apporter des arguments justifiant la validité et la fiabilité de la recherche (5.3). Pour terminer, nous proposons une synthèse des principaux éléments de compréhension (5.4). La figure 5.2 présente le plan du chapitre.

Figure 5.2 : Plan du chapitre 5

5.1. Le dispositif de recueil de données

5.1.1. Le recueil des données primaires par entretiens semi-directifs

5.1.1.1. Les objectifs de l'entretien semi-directif

5.1.1.2. Les caractéristiques de l'échantillon

5.1.1.3. Le guide d'entretien

5.1.1.4. De la réalisation des entretiens à la prise en compte des difficultés méthodologiques

5.1.1.4.1. La réalisation des entretiens

5.1.1.4.2. Les précautions méthodologiques du chercheur

5.1.2. Le recueil des données secondaires par l'analyse documentaire

5.1.3. Le recueil des données complémentaires par l'observation

5.2. Le traitement des données

5.2.1. Le traitement des données par les entretiens semi-directifs

5.2.2. Le traitement des données par l'analyse documentaire

5.2.3. Le traitement des données par l'observation

5.3. La fiabilité et la validité de la recherche

5.3.1. La fiabilité de la recherche

5.3.2. La validité de la recherche

5.3.2.1. La validité de l'étude de cas

5.3.2.2. La validité d'une approche interprétative

5.4. Eléments de synthèse : méthodologie de la recherche

5.1. LE DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNEES

Dans cette partie, nous entendons préciser l'ensemble des éléments de notre protocole de production et de collecte de données. Cette terminologie a une explication. En effet, et comme le souligne Igalens et Roussel (1998), il est recommandé d'utiliser l'expression de « *production ou de construction des données* » plutôt que celle de « *collecte des données* » puisque les données primaires sont produites par le chercheur lui-même. A contrario, pour les données secondaires, l'expression de « *collecte des données* » peut être utilisée dans le sens où ces données ne sont pas dépendantes de l'action du chercheur.

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu recours à trois sources de données : des données primaires par entretiens semi-directifs (5.1.1), des données secondaires par recueil de documents écrits (5.1.2) et enfin, des données complémentaires par l'observation (5.1.3).

5.1.1. Le recueil de données primaires par entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif constitue la première technique de recueil de données utilisée dans le cadre de notre protocole de recherche. Blanchet (1987) considère que l'entretien de recherche est « *un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* ». En l'occurrence, pour notre recherche, il s'agit d'appréhender le dispositif d'intégration des nouveaux embauchés à travers son influence potentielle sur le développement des compétences collectives. D'une manière générale, l'entretien représente des comportements humains et des interactions sociales guidés par le discours des acteurs (Paille et Mucchielli, 2003). Dans le domaine des sciences de gestion et notamment de la gestion des ressources humaines, l'entretien présente trois principales dimensions : il se rapporte à une situation de communication, il est une pratique en situation et enfin, c'est un exercice qui suppose une préparation et un suivi minutieux (Igalens et Roussel, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré que ce type d'outil de recueil de données était pertinent et nous avons réalisé à ce titre 48 entretiens semi-directifs auprès de nouveaux embauchés appartenant à différents métiers. De plus, afin de renforcer la validité interne de notre recherche, nous avons également mené 3 entretiens semi-directifs auprès des responsables

hiérarchiques des nouveaux arrivants (les directeurs de proximité) ainsi que 3 autres entretiens semi-directifs auprès des formateurs appartenant à des centres de formations SNCF. Au regard de ces éléments, nous nous attachons tout d'abord à préciser les objectifs de l'entretien semi-directif (5.1.1.1), avant de caractériser notre échantillon (5.1.1.2). Enfin, après avoir explicité notre guide d'entretien (5.1.1.3), nous terminons cette partie en détaillant les conditions de réalisation des entretiens tout en veillant à exposer certaines précautions méthodologiques (5.1.1.4).

5.1.1.1. Les objectifs de l'entretien semi-directif

Igalens et Roussel (1998) préviennent que l'utilisation d'une méthode de production des données basée sur la technique de conduite des entretiens « *convient particulièrement à des sujets mal connus ou lorsque le cadre théorique retenu impose de faire préciser aux acteurs leurs représentations du phénomène étudié [...]. Par l'entretien et l'analyse de contenu, le chercheur explore un sujet à partir d'un échantillon de petite taille, il isole certains jugements ou certaines opinions, éventuellement il construit puis valide des échelles de mesure* ». Effectivement, si de nombreux travaux traitent du lien entre intégration et socialisation organisationnelle, le lien entre intégration et compétence reste inexploré à ce jour. Dans ces conditions, il convient d'interroger les acteurs concernés pour comprendre comment ce type de dispositif RH peut contribuer à développer les compétences (individuelles et collectives). Le recours aux entretiens semi-directifs et à l'analyse de contenu nous permettra ainsi de mettre en évidence certaines opinions.

En complément, d'autres auteurs (Blanchet et Gotman, 2001) admettent que le recours à l'entretien semi-directif peut se justifier pour de multiples usages et même à différentes étapes du processus de recherche :

- explorer et préparer un questionnaire ;
- analyser de manière approfondie un problème ;
- compléter une enquête ou resituer dans leur contexte des résultats issus d'un questionnaire.

Dans le cadre de notre démarche empirique, l'entretien semi-directif constituera notre principale méthode de production des données et à cet égard, nous serons en mesure d'analyser un problème de façon approfondie.

Pour ces mêmes auteurs, l'entretien semi-directif est très intéressant lorsque le chercheur souhaite analyser le sens donné par les acteurs à leurs pratiques ou aux événements dont ils ont assisté ou lorsqu'il ambitionne de bien appréhender *« les systèmes de valeurs et repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Il aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Il donne accès à des idées incarnées et non pas préfabriquées »* (Adorno et al., 1950). Ils complètent leur propos en indiquant que *« l'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien est ce que l'on peut rassembler sous le terme d'idéologie, aux sens que lui donnent Adorno et al, à savoir « une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société »* (Adorno et al., 1950). Enfin, ils soulignent que *« la valeur heuristique de l'entretien tient donc à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel et l'inscrit dans un réseau de signification. Il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire, mais de faire parler sur »*. L'entretien présente donc l'avantage de faciliter la compréhension des liens qui peuvent se nouer entre d'un côté, la perception par la personne interviewée du contexte dans lequel elle se trouve et de l'autre côté, les phénomènes que le chercheur entend identifier.

Le cadre conceptuel initialement défini contribue à centrer et à délimiter les données à récupérer. De cette collecte de données qualitatives, il sera possible de porter des ajustements à ce cadre, ce qui peut conduire par exemple, à remplacer certaines variables empiriquement faibles par des variables plus significatives ou encore, à mettre en exergue de nouvelles variables et à reconstituer ainsi certaines interrelations. Par conséquent, la juxtaposition des résultats tirés de l'analyse des entretiens au cadre théorique initial peut constituer un objectif à part entière. A titre d'exemple, au fur et à mesure de l'avancement des entretiens, le désapprentissage est apparu comme un élément important pour la compréhension de notre objet de recherche alors que le marketing RH (thème que nous avons envisagé avant de commencer les entretiens) est rapidement devenu inapproprié, faute d'être repris dans les discours des participants.

5.1.1.2. Les caractéristiques de l'échantillon

Comme indiqué précédemment, nous avons dû déterminer à la fois les frontières de notre cas d'étude et de notre niveau d'analyse. Afin de tenir compte des impératifs temporels liés à notre travail doctoral, nous avons naturellement été amenés à nous positionner clairement sur la portée de notre échantillon. A ce sujet, Huberman et Miles (2003) considèrent que *« l'échantillonnage est crucial pour l'analyse future des données. Vous aurez beau le vouloir,*

vous ne pourrez jamais étudier toutes les personnes dans tous les lieux possibles et examiner toutes leurs actions ». Dans une recherche qualitative, c'est la représentativité théorique qui est directement visée et ce, dans le but de « *voir plusieurs illustrations du construit de la recherche, à différents moments, en différents endroits, auprès de différentes personnes* » (Huberman et Miles, 1994). Cette représentativité théorique est obtenue via la question conceptuelle qui oriente le travail de recherche.

Alors qu'il est établi qu'une stratégie d'échantillonnage implique la recherche de critères discriminants, la question du nombre d'entretiens semi-directifs à conduire ne semble pas tranchée. Ce sentiment d'ambiguïté s'explique par le fait que la démarche engagée est différente de celle utilisée pour la représentativité statistique (Blanchet et Gotman, 2001). Il convient alors d'en déduire que seule une réponse conceptuelle est adaptée. En pratique, cela revient à se poser la question suivante : combien de cas sont susceptibles d'établir la validité des généralisations de l'analyse suivie ? (Blanchet et Gotman, 2001). Au regard du critère de la saturation des données (Glaser et Strauss, 1967), notre échantillon s'est constitué progressivement avec le souci constant de respecter la proportion accordée à chaque emploi : soit 34% d'opérateurs voie, 32% d'opérateurs SE, 21% d'opérateurs caténaire et 13% d'opérateurs SM. Au regard du principe de la saturation des données (Glaser et Strauss, 1967), cette démarche nous a amené à interroger 48 nouveaux embauchés (sur un total de 78 personnes recrutées au cours des cinq dernières années) dont le tableau 5.1 ci-après détaille la composition et en précise la codification.

Tableau 5.1 : Composition de l'échantillon des nouveaux embauchés et codification

Emploi	Age	Ancienneté	Maintenance Travaux	Cadre permanent / Contractuel	Codification
Op production voie	29 ans	2 ans et 7 mois	M	CP	NE*I_VO*M1
Op prod caténaire	23 ans	2 ans et 1 mois	M	CP	NE*I_CA*M2
Op prod caténaire	21 ans	6 mois	M	CP	NE*I_CA*M3
Op prod caténaire	24 ans	2 ans et 4 mois	M	CP	NE*I_CA*M4
Op prod caténaire	26 ans	2 ans et 1 mois	M	CP	NE*I_CA*M5
Op production SEG	28 ans	2 ans et 4 mois	M	CP	NE*I_SE*M6
Op production SEG	25 ans	2 ans et 11 mois	M	CP	NE*I_SE*M7
Op production voie	28 ans	2 ans et 2 mois	M	CP	NE*I_VO*M8
Op production SEG	52 ans	2 ans et 7 mois	M	Contractuel	NE*IV_SE*M9
Op production SEG	29 ans	2 ans et 7 mois	M	CP	NE*I_SE*M10
Op production voie	25 ans	2 ans	M	CP	NE*I_VO*M11
Op production voie	45 ans	2 ans et 6 mois	M	Contractuel	NE*III_VO*M12
Op production voie	31 ans	2 ans et 2 mois	M	CP	NE*II_VO*M13
Op production SEG	31 ans	2 ans et 7 mois	Travaux	CP	NE*II_SE*T14
Op production SEG	27 ans	5 ans et 9 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T15
Op production SEG	25 ans	2 ans et 4 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T16
Op production SEG	26 ans	2 ans et 11 mois	M	CP	NE*I_SE*M17
Op production SEG	23 ans	3 ans et 3 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T18
Op production SM	35 ans	2 ans et 9 mois	M	Contractuel	NE*II_SM*M19
Op production SM	48 ans	2 ans et 7 mois	M	Contractuel	NE*III_SM*M20
Op production SM	41 ans	2 ans et 6 mois	M	Contractuel	NE*III_SM*M21
Op prod caténaire	22 ans	5 ans et 8 mois	M	CP	NE*I_CA*M22
Op prod caténaire	24 ans	3 ans	M	CP	NE*I_CA*M23
Op prod caténaire	21 ans	1 an et 5 mois	M	CP	NE*I_CA*M24
Op production voie	39 ans	1 an	M	Contractuel	NE*II_VO*M25
Op production SM	21 ans	6 mois	M	CP	NE*I_SM*M26
Op production SM	32 ans	3 ans et 1 mois	M	CP	NE*II_SM*M27
Op production SEG	24 ans	2 ans et 9 mois	M	CP	NE*I_SE*M28
Op production SEG	31 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M29
Op production SEG	32 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M30
Op production SEG	32 ans	2 ans et 6 mois	M	CP	NE*II_SE*M31
Op production SEG	38 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M32
Op production voie	40 ans	6 mois	M	CP	NE*III_VO*M33
Op production voie	27 ans	5 ans et 6 mois	Travaux	CP	NE*I_VO*T34
Op production voie	30 ans	9 mois	M	CP	NE*II_VO*M35
Op production voie	28 ans	3 mois	M	CP	NE*I_VO*M36
Op prod caténaire	32 ans	3 ans et 4 mois	M	CP	NE*II_CA*M37
Op production voie	27 ans	5 mois	M	CP	NE*I_VO*M38
Op production voie	29 ans	2 ans et 5 mois	M	CP	NE*I_VO*M39
Op production voie	27 ans	9 mois	M	CP	NE*I_VO*M40
Op production voie	55 ans	2 ans et 9 mois	M	Contractuel	NE*IV_VO*M41
Op production voie	30 ans	2 ans et 5 mois	Travaux	CP	NE*II_VO*T42
Op production voie	39 ans	2 ans	M	Contractuel	NE*II_VO*M43
Op prod caténaire	24 ans	2 ans et 3 mois	M	CP	NE*I_CA*M44
Op prod caténaire	22 ans	2 ans et 9 mois	M	CP	NE*I_CA*M45
Op production SM	28 ans	2 ans et 6 mois	M	CP	NE*I_SM*M46
Op production SEG	33 ans	9 mois	M	CP	NE*II_SE*M47
Op production voie	51 ans	2 ans et 2 mois	M	Contractuel	NE*IV_VO*M48

Afin de compléter et surtout corroborer les informations recueillies auprès des nouveaux arrivants, nous avons souhaité interroger deux autres catégories d'acteurs : des directeurs de proximité (en tant que responsables hiérarchiques des nouveaux embauchés) et des formateurs (en tant que représentants des centres de formation SNCF). Nous nous sommes attachés à appliquer la même méthodologie que pour les nouveaux embauchés. C'est ainsi qu'en vertu du principe de saturation des données, 3 entretiens semi-directifs se sont avérés suffisants que ce soit pour les responsables hiérarchiques que pour les formateurs. Pour les directeurs de proximité (DPX, cf. glossaire, annexe 2.1), les 3 grands secteurs sont représentés (Caténaire, SE et Voie). En ce qui concerne les formateurs, nous avons dû intégrer les contraintes de disponibilité de ces derniers si bien qu'il n'a pas été possible de mener des entretiens auprès de formateurs caténaire et SE. Le tableau 5.2 ci-dessous synthétise la composition des acteurs concernés et en précise la codification :

Tableau 5.2 : Composition de l'échantillon des directeurs de proximité et des formateurs

	Secteur	Age	Ancienneté dans le poste	Ancienneté dans l'entreprise	Codification
DPX	Caténaire	Entre 50 et 55 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 30 et 35 ans	DPX*CA1
	SE*	Entre 45 et 50 ans	Moins de 5 ans	Entre 20 et 25 ans	DPX*SE3
	Voie	Entre 30 et 35 ans	Moins de 5 ans	Moins de 5 ans	DPX*VO2
Formateur	Voie	Entre 45 et 50 ans	Moins de 5 ans	Entre 25 et 30 ans	FOR*VO1
	Voie	Entre 50 et 55 ans	Moins de 5 ans	Entre 20 et 25 ans	FOR*VO2
	SM**	Entre 55 et 60 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 35 et 40 ans	FOR*SM3

* Signalisation Electrique ** Signalisation Mécanique

5.1.1.3. Le guide d'entretien

C'est sur la base de propositions de recherche issues de la littérature que nous avons fait le choix de recourir à la méthode des entretiens semi-directifs. Il devenait donc nécessaire de s'appuyer sur un guide d'entretien structuré (annexe 1.1). Selon Igalens et Roussel (1998), le guide d'entretien n'est pas « *un questionnaire mais un ensemble de thèmes qui ont été mis à jour par le chercheur, validés par un pré-test et un expert et sur lesquels il apparaît nécessaire de faire s'exprimer la personne interviewée* ».

Si ce guide participe à la cohérence et à la validité des données recueillies, il présente un double objectif : structurer l'entretien, ce qui doit contribuer à créer un climat de confiance avec le répondant, et veiller à ce que tous les thèmes soient abordés. C'est ainsi que pour faciliter le

contact, nous avons pris soin de formuler les questions en tenant compte du contexte d'entreprise et du profil des répondants (entreprise en mutation, trois types d'entretiens : nouveaux embauchés, directeurs de proximité et formateurs des centres de formation SNCF). Pour ce faire, le chercheur doit se garder d'être directif afin de susciter la libre expression des répondants, ce qui peut conduire à s'écarter des thèmes initialement fixés. En conséquence, il est conseillé de structurer le guide d'entretien autour de deux types de questions : celles qui ont pour objet d'amorcer les thèmes à aborder et celles qui ont plutôt vocation à rechercher une information précise (ce qui implique un effort d'approfondissement). D'une manière générale, l'élaboration du guide impose de suivre certaines étapes :

- lister les thèmes devant être traités (chacun d'entre eux étant introduit par l'interviewer sans qu'il soit nécessaire d'établir à l'avance un ordre précis) ;
- veiller à fixer les limites de l'entretien afin de ne pas s'écarter des objectifs initiaux de la recherche (le degré de proximité des réponses avec les thèmes abordés conditionne à la fois le contrôle, plus ou moins marqué, que doit exercer l'interviewer sur la conduite de l'entretien et donc, sur l'enchaînement des sujets (Evrard et *al.*, 2003)).

Certains principes ont guidé la rédaction de notre guide d'entretien. C'est ainsi qu'après avoir établi une liste de thèmes, nous nous sommes livrés à un exercice de graduation pour chacun d'eux. En pratique, cela nous a conduits à proposer des formulations, plus ou moins impliquantes. En parallèle, deux experts ont été sollicités pour valider le guide d'entretien : deux experts scientifiques (des professeurs) et un expert métier (le directeur des ressources humaines de l'infrapôle TPA). Ce travail de validation tend ainsi à renforcer la validité interne de notre recherche.

Il découle de ces éléments que le guide d'entretien contribue à objectiver la démarche d'entretien. Une fois ces recommandations admises, nous détaillons ci-dessous notre guide d'entretien :

- **phase introductive** : elle consiste à rappeler l'objet de l'étude, à expliciter le déroulement de l'entretien tout en mettant l'accent sur le rôle clé du répondant dans le processus de recherche. Cette phase doit également permettre d'instaurer une atmosphère empreinte de sérénité et de confiance via l'exposé des règles de déontologie. Le chercheur énonce ensuite les raisons scientifiques qui préconisent l'enregistrement de l'entretien avant de demander l'accord du répondant. Enfin, il est précisé au répondant que les résultats lui seront communiqués ;

- **première question générale** : le chercheur invite le répondant à s'exprimer sur les raisons qui l'ont poussé à postuler à SNCF Infra Maintenance et Travaux TPA tout en résumant son parcours professionnel et scolaire antérieur. Cette première question présente l'avantage d'aborder un thème très général et a priori pas impliquant. La réponse apportée ne sera pas sans intérêt puisqu'elle permettra non seulement de cerner les motivations du répondant mais aussi de mesurer la capacité d'attractivité de l'entreprise ;
- **cinq thèmes composent le guide d'entretien à destination des nouveaux embauchés** : 1) La perception de l'individu sur l'intégration ; 2) La relation et le lien existant entre l'individu et l'organisation ; 3) Le déroulement de l'apprentissage et son suivi ; 4) Le rôle et l'influence des différents acteurs sur le processus d'intégration ; 5) Les impacts de la politique d'intégration sur les compétences individuelles et collectives et de quoi ils dépendent (modérateurs, médiateurs).

Pour les formateurs, un guide spécifique a été élaboré. Les tableaux 5.3 et 5.4 exposent les phases et le contenu des guides d'entretien.

Tableau 5.3 : Phases et contenu du guide d'entretien (nouveaux embauchés et DPX)

LES PHASES	LE CONTENU
Introduction.	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de l'objectif de l'entretien. - Rappel des règles de déontologie (anonymat, transparence, promesse d'envoi des résultats). - Impliquer le répondant.
Question générale destinée à instaurer un climat de confiance.	Interroger le participant sur : <ul style="list-style-type: none"> - motifs d'arrivée à SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA ; - parcours professionnel et scolaire antérieurs à son arrivée dans l'entreprise.
Thème 1 Perception de l'individu sur l'intégration.	Faire décrire au répondant sa vision de l'intégration : <ul style="list-style-type: none"> - définition de l'intégration (en termes d'objectifs, de durée...); - avantages d'une politique d'intégration ; - conséquences d'une absence de politique d'intégration.
Thème 2 La relation et le lien existant entre l'individu et l'organisation.	Faire parler le répondant sur ses façons d'interagir avec l'organisation : <ul style="list-style-type: none"> - facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction ; - perception de l'évolution de l'organisation (réelle/souhaitée) ; - valeurs partagées ; - image générale / identité perçue ; - volonté de « faire carrière ».

Thème 3 Le déroulement de l'apprentissage, ses caractéristiques et son suivi.	Faire expliciter le répondant sur l'organisation de la politique d'intégration : - description du contenu de l'apprentissage et de sa durée ; - particularités inhérentes à l'entreprise d'accueil (contexte interne....) ; - facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction.
Thème 4 Le rôle et l'influence des différents acteurs sur le processus d'intégration.	Evaluer le rôle et l'influence des différents acteurs sur le processus d'intégration : - mesurer l'importance des actions menées par les acteurs en présence (nouvel embauché, tuteur, collègue de travail, supérieur hiérarchique, direction, service RH) ; - évaluer l'importance de l'âge et du profil du nouvel embauché sur sa capacité d'adaptation à un nouvel environnement ; - chercher à savoir si les compétences mises en œuvre par les nouveaux entrants au cours de leurs précédentes expériences professionnelles peuvent être transposables au sein de SNCF Infrastructure TPA et si ces derniers ont déjà entrepris des actions en ce sens.
Thème 5 Les impacts de la politique d'intégration sur les compétences individuelles et collectives et de quoi ils dépendent.	Evaluer les impacts de la politique d'intégration sur les compétences : - les interroger sur l'impact du processus d'intégration sur l'apprentissage individuel et collectif ; - demander s'ils ont des raisons de craindre une déperdition des compétences ; - identifier les facteurs susceptibles d'impacter positivement et/ou négativement les compétences.

Tableau 5.4 : Phases et contenu du guide d'entretien à destination des formateurs

LES PHASES	LE CONTENU
Introduction.	- Rappel de l'objectif de l'entretien. - Rappel des règles de déontologie (anonymat, transparence, promesse d'envoi des résultats). - Impliquer le répondant.
Question générale destinée à instaurer un climat de confiance.	Interroger le participant sur son parcours professionnel.
Thème 1 Perception de l'individu sur l'intégration.	Faire décrire au répondant sa vision de l'intégration.
Thème 2 La relation et le lien existant entre l'individu et l'organisation.	Faire parler le répondant sur ses façons d'interagir avec l'organisation : - facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction ; - perception de l'évolution de l'organisation (réelle/souhaitée).

Thème 3 Le déroulement de l'apprentissage, ses caractéristiques et son suivi.	Faire expliciter le répondant sur l'organisation des formations : - description du contenu des formations ; - particularités inhérentes à l'entreprise d'accueil (contexte interne....) ; - facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction.
Thème 4 Le rôle et l'influence des différents acteurs sur le processus d'intégration.	Evaluer le rôle et l'influence des différents acteurs sur le processus d'intégration : - mesurer l'importance des actions menées par les acteurs en présence (nouvel embauché, tuteur, collègue de travail, supérieur hiérarchique, direction, service RH) ; - évaluer l'importance de l'âge et du profil du nouvel embauché sur sa capacité d'adaptation à un nouvel environnement.
Thème 5 Les impacts de la politique d'intégration sur les compétences individuelles et collectives et de quoi ils dépendent.	Evaluer les impacts de la politique d'intégration sur les compétences : - les interroger sur l'impact du processus d'intégration sur l'apprentissage individuel et collectif ; - demander s'ils ont des raisons de craindre une déperdition des compétences.

Après avoir explicité les objectifs et les différentes phases régissant le guide d'entretien, il convient d'appréhender de manière empirique les actions engagées par le chercheur pour mener ses entretiens.

5.1.1.4. De la réalisation des entretiens à la prise en compte des difficultés méthodologiques

La réalisation des entretiens (5.1.1.4.1) implique, pour le chercheur, de s'astreindre à certaines précautions d'ordre méthodologique (5.1.1.4.2).

5.1.1.4.1. La réalisation des entretiens

Les entretiens semi-directifs se sont volontairement répartis dans le temps de manière à s'adapter aux phases de la recherche (exploratoire/validation) :

- les entretiens avec les nouveaux arrivants : ils ont été réalisés sur une période de trois mois (de fin mars à fin juin 2014) pour une durée moyenne d'environ 1h. Pour ce faire, un protocole a été scrupuleusement respecté. Après avoir fixé préalablement des rendez-vous avec les intéressés, les entretiens ont été réalisés en face à face et sur le lieu de travail ;

- les entretiens avec les directeurs de proximité (DPX) : ils ont été réalisés sur une période d'un mois, soit au cours du mois d'avril 2015. En moyenne, un entretien a duré 1h. Après avoir fixé préalablement les rendez-vous avec les intéressés, les entretiens ont été réalisés par téléphone ;
- les entretiens avec les formateurs : ils ont été réalisés sur une période d'un mois, soit au cours du mois de mai 2015. En moyenne, un entretien a duré 1h20. Après avoir fixé préalablement les rendez-vous avec les intéressés, les entretiens ont été réalisés par téléphone.

D'une manière générale, il est possible de mettre en évidence des similitudes entre ces différents entretiens : en effet, la première phase consiste à effectuer les présentations, à évoquer notre statut ainsi que l'objet de la recherche. Elle permet de rassurer les différents interlocuteurs notamment sur le respect de l'anonymat et de la confidentialité des informations traitées. Il s'agit ensuite de solliciter leur accord pour enregistrer les entretiens. A ce stade, il leur ait spécifié que ces derniers sont appelés à être retranscrits intégralement de façon à permettre au chercheur d'optimiser le traitement futur des données. Enfin, ils sont informés qu'ils auront accès aux travaux et qu'ils auront ainsi l'opportunité de compléter et/ou de corriger leurs propos (Huberman et Miles, 1994).

Au-delà de cette phase que l'on peut qualifier de liminaire, précisons que les entretiens ne sont pas menés de manière symétrique. Le guide d'entretien est principalement utilisé dans le dessein de favoriser la discussion, ce qui signifie que l'ordre des questions peut varier selon les orientations prises, à un moment donné, par le participant. Toutefois, nous avons veillé à poser les mêmes questions afin d'assurer, en toutes circonstances, la validation interne de notre recherche. Avant le terme de l'entretien, nous avons pris le temps d'interroger les répondants sur d'éventuels compléments d'information qu'ils souhaitaient émettre ainsi que sur leur ressenti quant au déroulement de l'entretien. Cette phase permet également au chercheur de répondre aux questions de ses différents interlocuteurs. Une fois l'entretien terminé, une fiche de synthèse avec les points saillants est rédigée afin de synthétiser les éléments importants et factuels de l'entretien (annexe 3.3). En parallèle, la tenue d'un journal de bord permet de notifier différents types d'information tels que la date du rendez-vous, le lieu, l'horaire retenu, les impressions des deux parties et les éventuelles pistes de réflexion pour les entretiens à venir (annexe 1.7).

5.1.1.4.2. Les précautions méthodologiques du chercheur

La conduite des entretiens nécessite pour le chercheur de maintenir de façon constante une certaine vigilance. En effet, comme le souligne Wacheux (1996), l'entretien est « *une situation anormale pour les participants dans la mesure où il n'est pas commun de demander à des individus de se raconter, d'analyser librement des événements ou d'être écoutés* ». Cette situation si singulière demande de la part du chercheur qu'il prenne certaines précautions méthodologiques, lesquelles peuvent être scindées en deux grandes catégories : celles qui ont trait aux aspects humains et celles qui relèvent des conditions matérielles. En veillant à adopter une certaine discipline et rigueur dans l'action, c'est la validité interne de la recherche qui en sort une nouvelle fois renforcée.

Concernant les aspects humains : l'une des attributions essentielle du chercheur est de rester à l'écoute du répondant, ce qui va en outre contribuer à faciliter les échanges. L'attitude du chercheur s'avère donc prépondérante. Par son ouverture d'esprit, son empathie, il doit permettre à son interlocuteur de lui répondre sans arrières pensées et sans crainte de subir à un moment ou un autre les conséquences de certaines paroles. Le chercheur doit aussi être en mesure de s'adapter aux réactions du répondant notamment lorsque celui-ci se place sur la défensive. Il convient alors de ne pas le brusquer en passant à un autre thème pour revenir ensuite au sujet mais en l'abordant d'une façon différente. Au cours des entretiens, nous avons été amenés à accompagner le répondant dans sa réflexion en l'aidant par exemple à préciser sa pensée voire à la reformuler et même parfois, à recentrer son discours de manière à asseoir une bonne compréhension du message. Par ailleurs, nous nous sommes autorisés à prononcer quelques remarques lorsque nous avons estimés que c'était opportun. Concrètement, ces remarques ont notamment permis de rapprocher certains jugements apportés par le répondant à des informations détenues par le chercheur, d'établir des connexions entre des parties de discours ou encore, de rappeler certaines caractéristiques propres à l'entreprise. En outre, dans le souci de préserver la neutralité du chercheur, nous nous sommes gardés d'émettre tout jugement de valeur.

Concernant les conditions matérielles : le chercheur doit avoir conscience que le contenu de l'entretien peut être influencé voire conditionné par l'environnement dans lequel l'interviewer et l'interviewé se trouvent. En effet, l'entretien doit se dérouler dans un endroit où la tranquillité est assurée tout comme l'anonymat (bureau insonorisé). Le choix du lieu tout comme le fait d'être installé confortablement participe incontestablement à la bonne ambiance de l'entretien.

A ce sujet, précisons qu'une relation semble pouvoir s'établir entre la capacité à instaurer un climat de confiance (et donc une bonne ambiance) et la durée des entretiens. Pour ce qui est de notre cas d'étude, la durée des entretiens pour les nouveaux embauchés s'est contenue dans une fourchette de 36mn à 2h17 pour une moyenne d'1h00 alors que la durée moyenne des entretiens semi-directifs varie généralement entre 30mn et 1h00 (Evrard et al, 2003).

5.1.2. Le recueil de données secondaires par l'analyse documentaire

Notre approche empirique a été complétée par différentes données secondaires telles que des documents de travail. On parle de « données secondaires » dans le sens où elles sont collectées et non produites par le chercheur. Au cours de ce travail, nous nous sommes appuyés sur deux grandes catégories de données secondaires : des données internes ou des documents proposant une analyse propre à l'organisation (annexe 1.6) et des documents externes destinés à mieux appréhender l'environnement de l'entreprise (annexe 1.5).

L'analyse documentaire se rapporte à une multitude d'opérations dont l'objectif est de représenter le contenu d'un document sous une autre forme que sa forme originelle. Par extension, cela doit en faciliter la consultation ou le repérage. Comme le souligne Huberman et Miles (1994), « *un bon système de stockage et de recherche est indispensable pour se rappeler quelles données sont disponibles pour permettre une utilisation facile, flexible et fiable des données à différents moments de la vie du projet, et pour documenter les analyses de sorte que la recherche puisse, en principe, être vérifiée ou répliquée* ». Cela signifie que l'identification du langage, des métaphores ou encore des représentations dépend de la nature des sources documentaires internes. Quant aux sources externes (presse économique et financière, etc.), elles constituent autant d'incitation à la prise de recul, à la critique ou encore au questionnement. En l'associant aux entretiens et à l'observation, l'analyse documentaire peut être considérée comme une source d'information particulièrement instructive, à condition pour le chercheur de veiller à ne pas se faire déborder par un trop grand nombre de documents (Forgues et Vandangeon Derumez, 2003). Au final, l'analyse documentaire concourt à assurer la triangulation des données.

Dans un souci de synthèse, le tableau 5.5 présente les principales sources documentaires internes et le tableau 5.6 répertorie les principales sources documentaires externes :

Tableau 5.5 : Les principales sources documentaires internes

Nom du document	Objet du document
Le livret de formation	Ce document est destiné à formaliser le processus général de suivi individuel de la formation et de la consolidation des acquis et ce, dès l'accueil en établissement. Il complète le processus d'accueil et d'intégration instauré par la direction des ressources humaines (Référentiel RH 0611) et met en place un suivi de l'évaluation de l'agent à l'essai.
Le guide du référent	Le référent accompagne le nouvel embauché dans son insertion dans l'entreprise et dans son parcours de formation. Il est invité à transmettre son savoir-faire et sa passion du métier dans l'entreprise. Ce guide a pour vocation d'informer le référent de son rôle et de ses missions auprès du nouvel embauché. En outre, il met en évidence les éléments existants dans le suivi du parcours d'intégration.
Modèle de fiche d'évaluation lors des entretiens périodiques menés par le DPX	Cette fiche a pour but d'évaluer les résultats obtenus par le nouvel arrivant (notamment au regard des objectifs fixés), ainsi que d'identifier les points forts et les points à améliorer. Ces évaluations périodiques font parties des actions de suivi de l'intégration.
Fiches de description d'emplois	Ces fiches spécifient pour les quatre emplois considérés les profils attendus en termes notamment de niveaux de formation et de compétences requises, et elles décrivent les principales activités à réaliser.

Tableau 5.6 : Les principales sources documentaires externes

Nature du document	Support concerné
La présentation de l'entreprise et de la branche SNCF Infra	Site internet de SNCF : www.sncf.com
L'article évoque les mutations à venir de l'entreprise et ses conséquences (en termes de projet industriel, de rénovation managériale, de régulation sociale, etc.)	« La SNCF : une stratégie de croissance, un imaginaire du déclin » par Claire Guélaud – Du monopole au marché (2002).
Thèse de doctorat	« L'évolution des compétences liées à l'exploitation du fret ferroviaire » par Yves Rolland (2013).
Mémoire de Master 2 sur l'évolution de l'identité professionnelle des cheminots à l'aune de l'ouverture à la concurrence	« Les cheminots : une identité professionnelle en mutation ? L'exemple de la Direction commerciale des ventes indirecte » par Mathilde Cartolaro (2009).

Après avoir exposé la méthodologie utilisée pour récolter les données et avant de détailler les résultats de notre recherche, il convient de présenter les modalités de traitement mises en œuvre pour permettre l'analyse des données.

5.1.3. Le recueil de données complémentaires par l'observation

Traditionnellement, l'observation est reconnue comme « *un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimitée* » (Baumard *et al.*, 2004 : 238). Si certains auteurs (Giordano, 2003 : 16) soulignent que l'observation *in situ*, dans le « *cadre naturel* », équivaut à une source complémentaire de données, précisons qu'il existe deux principales formes d'observation (Giordano, 2003 ; Wacheux, 1996) : (1) l'observation passive et (2) l'observation participante.

- (1) le chercheur se pose en témoin des événements ;
- (2) le chercheur ne se contente pas d'assister à un événement, il y participe à la manière des autres membres du collectif.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche d'observation passive. Cette démarche reste limitée puisque nous avons assisté à une journée de formation dispensée au sein du centre de formation de Fleury les Aubrais près d'Orléans (45). Pour des raisons de temps à consacrer à notre recherche doctorale mais aussi au regard de contraintes liées notamment aux exigences de sécurité, nous n'avons pas été en mesure de renouveler ce type d'expérience et de suivre en parallèle des nouveaux arrivants dans leurs activités quotidiennes.

En début de formation, il nous a semblé important de se présenter et de préciser ainsi l'objet de notre venue. Les 11 participants à cette journée de formation étaient conviés à suivre le module intitulé : « OPSM 4 : installation et réglage des installations SM 2^{ème} partie – IN07549 ». Il s'agissait donc d'une formation « métier » visant à préparer les stagiaires à l'emploi d'Opérateur Signalisation Mécanique (SM). Cette formation s'est déroulée de 8h à 16h et elle a été assurée par deux formateurs. Elle a été structurée de la façon suivante :

- la matinée : alternance de travaux dirigés en extérieur (sur un plateau dédié) et de cours théoriques en salle. Pour ce faire, le groupe a été subdivisé en deux. Pendant qu'un formateur traitait de problématiques théoriques (ex : les signaux mécaniques manœuvrés par moteur MORS), son collègue se chargeait de transmettre les bonnes pratiques sur le terrain (ex : comment régler un signal par transmission funiculaire compensée) ;

- l'après-midi : cours théoriques en salle uniquement. Cette demi-journée a été largement consacrée à des exercices (ex : comment calculer le rappel signal ? comment calculer le coefficient du poids au compensateur ?). La présence de deux formateurs s'est avérée précieuse puisque les stagiaires ont ainsi pu bénéficier d'un soutien individualisé sans que le temps prévu pour la partie spécifiquement théorique n'en soit affecté.

En fin de formation, les formateurs se sont attachés à attirer l'attention des stagiaires sur la nécessité de remplir le livret de suivi de formation. Or, la plupart n'était pas rempli. Le processus d'intégration impose au référent et/ou DPX de remplir certaines tâches en amont et en aval de chaque module de formation : avant la tenue du module, le nouvel embauché doit ainsi recueillir les informations de base pour qu'il s'approprie les technologies et/ou matériels qui seront abordés, et à son retour, il doit être mis en situation de manière à vérifier le niveau d'acquisition des connaissances.

5.2. LE TRAITEMENT DES DONNEES

Cette étape est importante puisque « *la fiabilité d'une recherche qualitative repose principalement sur la capacité et l'honnêteté du chercheur à décrire très concrètement le processus entier de sa recherche, en particulier dans les phases relatives à la condensation et l'analyse des données collectées* » (Drucker-Godard et al., 2003). De manière à répondre à cet objectif de fiabilité, cette partie vise à présenter très précisément les différentes phases inhérentes à notre analyse des données récoltées.

Dans ce cadre, il nous semble important de distinguer les trois techniques d'analyse des données utilisées dans le cadre de cette recherche : les entretiens semi-directifs (5.2.1), l'analyse documentaire (5.2.2) et l'observation (5.2.3).

5.2.1. Le traitement des données par les entretiens semi-directifs

Après avoir exposé au préalable les diverses méthodes qualitatives de traitement des données (5.2.1.1), nous nous attacherons à expliquer notre choix méthodologique (5.2.1.2).

5.2.1.1. Les méthodes d'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une étape importante de notre recherche puisqu'elle doit permettre d'établir la pertinence d'un processus d'intégration dans sa relation avec les compétences. A ce titre, elle peut être définie comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages* » (Evrard et al., 2003).

Il existe différentes techniques d'analyse de contenu qui renvoient à autant de représentations singulières. L'objectif poursuivi est similaire : découper un texte en unités d'analyse pour ensuite les regrouper en catégories homogènes de manière à faire émerger une représentation synthétique et compréhensible des données brutes. A cet égard, le chercheur peut être amené à effectuer un codage. Cette étape est prépondérante pour l'analyse de contenu. Concrètement, il s'agit de « *découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de la recherche* » (Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger, 2003). Les principales techniques d'analyse de contenu sont les suivantes :

- **l'analyse syntaxique** conduit, quant à elle, à structurer un discours en fonction des thèmes retenus lors des entretiens ;
- **l'analyse lexicale** vise à prendre en compte à la fois la nature et la diversité du vocabulaire utilisé. L'objectif de cette méthode est d'identifier des ensembles de mots pouvant être regroupés dans des catégories de mots tout en procédant à une analyse des associations repérées ;
- **l'analyse thématique** consiste à découper un texte en thèmes et en fréquences d'apparition. Une fois ces thèmes identifiés, le chercheur peut passer à l'étape de l'interprétation des résultats.

Notre analyse de contenu s'est subdivisée en quatre étapes :

- **préparer les matériaux.** Pour pouvoir disposer de données fiables, l'ensemble des entretiens doit être enregistré et retranscrit intégralement, c'est-à-dire « mot à mot ». Si cette opération exige d'y consacrer beaucoup de temps, cette phase est néanmoins indispensable pour bien appréhender le discours des différents participants à l'étude. Pour chaque entretien, nous avons également pris soin de réaliser une fiche de suivi qui mentionnait des informations propres à la personne interviewée. En effet,

l'enregistrement est rarement suffisant pour rendre compte de la tenue des entretiens (Igalens et Roussel, 1998). Ensuite, et conformément aux préconisations de Huberman et Miles (2003), nous avons rédigé une fiche de synthèse stipulant les « *points saillants* » de chaque entretien (annexe 3.3). Précisons également que cette phase a été à l'origine de divers questionnements : les données collectées répondent-elles à la question de recherche ? Existe-t-il une cohérence avec le cadre théorique initialement établi ? Des différences et/ou similitudes sont-elles perceptibles entre les métiers, entre les classes d'âge ? ;

- **construire un dictionnaire des thèmes.** L'objectif a été de classer les différentes données par thèmes et ce, via la constitution d'une grille de catégories. Ces opérations de catégorisation et de codage doivent ainsi permettre d'organiser l'information recueillie à l'occasion des entretiens. C'est au cours de l'opération de catégorisation que le dictionnaire des thèmes est construit (annexe 3.4). A ce titre, un thème peut être assimilé à une unité transversale de découpage. En conséquence, le cadre d'analyse des entretiens repose sur les thèmes qui ont été identifiés. Le dictionnaire des thèmes comprend ainsi deux types d'éléments : ceux issus du cadre théorique, tel qu'il est retenu dans notre recherche et ceux que le terrain, au gré des nombreux allers-retours, permet de mettre en exergue ;
- **opérer des recoupements.** Cette étape fait référence à toutes les opérations de décompte et d'énumération. Il s'agit ici de repérer les unités d'enregistrement qui sont nécessaires pour pouvoir identifier les éléments du texte à prendre en considération ;
- **réaliser l'analyse thématique.** Nous avons identifié au sein des entretiens, des unités de sens dont la présence et/ou la fréquence d'apparition constituent des apports significatifs pour l'étude. Au final, l'analyse thématique revient à effectuer deux séries d'analyse : une analyse verticale (qui vise à repérer les interactions existantes entre les acteurs) et une analyse horizontale (qui implique la prise en compte des diverses configurations en présence).

5.2.1.2. Le choix méthodologique : analyse thématique manuelle des données et analyse lexicale

Notre choix s'est porté sur deux techniques d'analyse de contenu : une analyse thématique manuelle des données (5.2.1.2.1) complétée par une analyse lexicale via le logiciel Alceste (5.1.2.1.2).

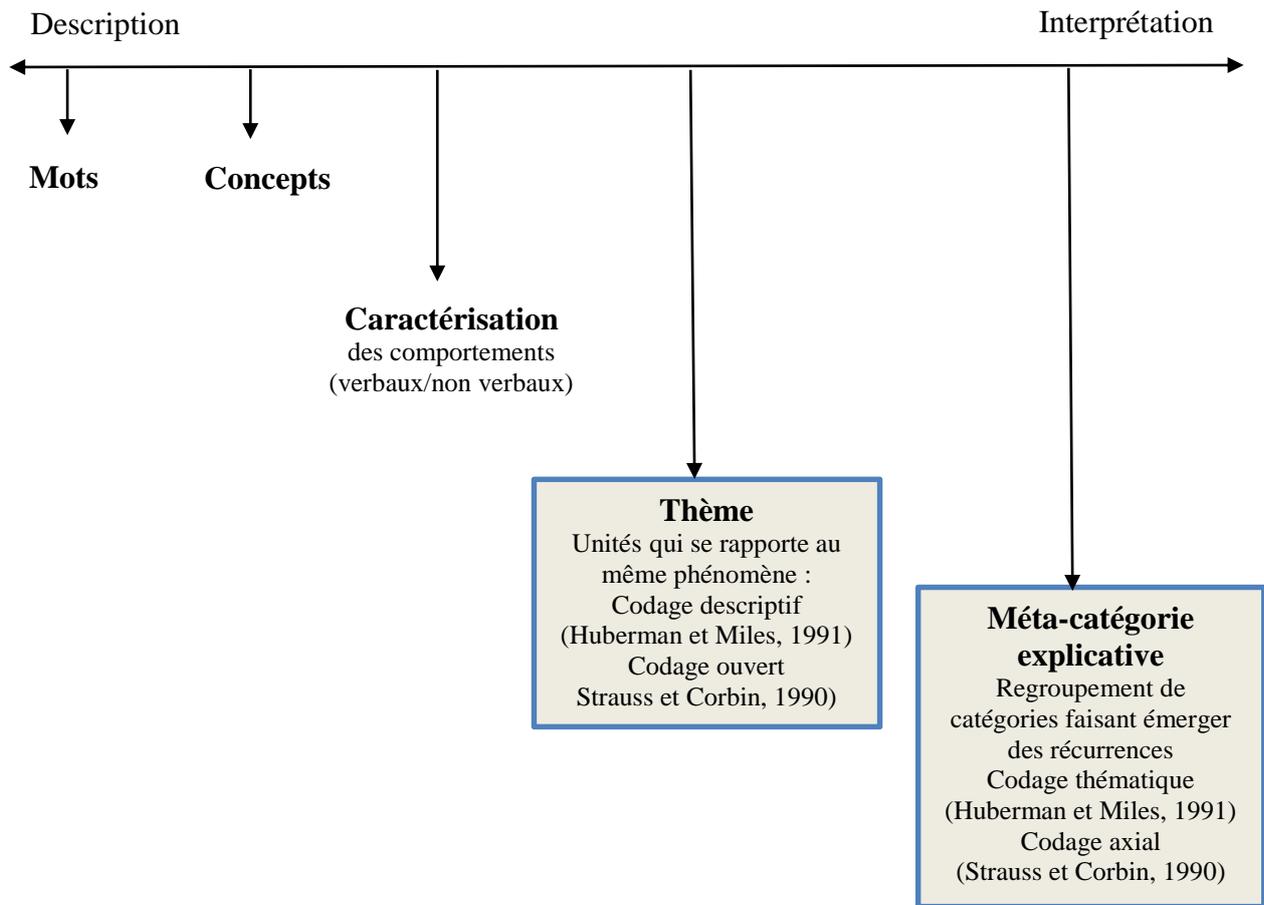
5.2.1.2.1. L'analyse thématique manuelle de contenu

Les objectifs de notre recherche se rapprochent davantage de la complémentarité entre analyse lexicale et analyse thématique. En effet, si la première présente l'intérêt de faire émerger la nature et la diversité du vocabulaire issu des entretiens, la seconde permet de mettre en évidence les représentations individuelles des différents acteurs, ce qui permet au chercheur d'être en capacité d'interpréter le sens que ceux-ci entendent donner à leurs actions à commencer par leurs façons de construire de nouvelles compétences collectives.

Rappelons que selon Huberman et Miles (2003), le codage thématique présente l'intérêt de réduire « *de grandes quantités de données en un petit nombre d'unités analytiques* » de manière à conduire « *le chercheur à l'analyse pendant le recueil de données, de sorte que les recueils ultérieurs peuvent être plus centrés* ». Conformément aux préconisations de ces auteurs, nous nous sommes donc attachés à constituer une liste préliminaire de codes (annexe 3.1) en sachant que ceux-ci seraient amenés à « *changer et évoluer tout au long de l'expérience de terrain* ». En effet, selon Huberman et Miles (2003), « *la création de codes avant le travail de terrain est utile ; elle oblige l'analyste à lier directement les questions de recherche ou les centres d'intérêt conceptuels aux données. Mais l'analyste doit être prêt à infléchir les codes lorsqu'ils apparaissent inapplicables ou mal adaptés empiriquement* ». C'est ainsi que nous avons, dans un premier temps et au regard de notre cadre conceptuel, établi des codes généraux (ex : processus d'intégration, compétence collective, apprentissage organisationnel, facteurs modérateurs, effets de la politique d'intégration des nouveaux embauchés). Ensuite, au gré de l'avancement dans la tenue de nos entretiens, de nouveaux codes ont été identifiés. Le codage a priori des thèmes présente l'intérêt de câbler le contexte de l'entreprise tel qu'il est perçu par les participants à l'étude. Une fois le premier maillage effectué, il a été nécessaire de détailler chaque code en créant des sous-codes de manière à pouvoir affiner l'analyse.

Après avoir souligné précédemment que l'unité de codage correspond pour notre recherche à une unité de sens, nous devons ensuite les catégoriser. Précisons que les catégories peuvent être définies comme des unités d'analyse qui se regroupent en fonction d'une même grille de lecture. A cet effet, la figure 5.3 ci-après expose les types de catégorisation :

Figure 5.3 : Les niveaux d'inférence lors de la création d'une catégorie



Source : adapté de Allard-Poesi (2003 : 263)

Les niveaux d'inférence « thème » et « méta-catégorie explicative » sont encadrés (figure 5.3) puisqu'ils renvoient aux principales catégories utilisées dans le cadre de notre recherche. C'est ainsi que notre analyse thématique des données a donné lieu à deux analyses distinctes qui permettent de distinguer deux types de codes thématiques (Huberman et Miles, 2003) :

- **une analyse individuelle**, qui implique d'effectuer une analyse de tous les entretiens. Cette analyse nous a conduits, par le biais d'une première lecture que l'on peut qualifier de flottante, à identifier les thèmes qui revenaient de manière récurrente dans le discours des participants. Il s'agit d'un codage dit ouvert et dont les codes utilisés sont de nature descriptive ;
- **une analyse transversale**, qui consiste à analyser les résultats à l'aune des différents thèmes. Au préalable, certains thèmes ont pu être reformulés et/ou regroupés (Paillé et Mucchielli, 2005). Il s'agit ici d'un codage axial (ou codage thématique) qui renvoi à des codes de nature explicative.

C'est ainsi que notre recherche s'est principalement articulée autour de deux modalités d'analyse thématique :

- le nombre d'occurrence des termes utilisés et leur importance. Ce travail revient à compter le nombre de termes employés pour chaque thème ;
- la distinction entre les thèmes abordés par les participants et les termes associés.

Le dictionnaire des thèmes est avant tout le résultat d'un long processus d'allers-retours entre d'un côté le cadre théorique propre à notre recherche et de l'autre côté, le corpus des données recueillies. Comme le souligne certains auteurs (Mbengue et Vandangeon-Derumez, 2004), les intitulés choisis pour les catégories peuvent être inventés « *par le chercheur lui-même, emprunté à la littérature ou encore issu des mots et des phrases des personnes interrogées* ». Il est donc admis « *que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte, autrement dit que le thème ne soit pas inscrit dans le texte [...]. On ne peut ignorer la distinction fondamentale entre la fonction référentielle (le thème : ce dont on parle) et la fonction descriptive (le thème : ce que l'on en dit) du langage* » (Fallery et Rodhain, 2007 : 23). Concernant notre travail de recherche, il s'avère que certains intitulés de familles de thèmes sont issus de la littérature : la politique d'intégration, qui renvoie à un dispositif RH et les formes d'interaction, qui font références à la compétence collective. D'autres noms correspondent plus à des sujets représentatifs des discours émis par les nouveaux arrivants (ex : environnement spécifique et suivi de l'intégration). En s'inscrivant dans le cadre ainsi établi, notre analyse s'écarte ainsi volontairement de la « *Grounded theory* » de Glaser et Strauss (1967) qui postule que la collecte de données doit s'opérer sans référence aucune à la littérature.

La liste préliminaire de codes est présentée en annexe 3.1 et les définitions associées sont exposées en annexe 3.2. Quant à l'annexe 3.4, elle formalise le dictionnaire des thèmes illustrés, lequel comprend 8 thèmes subdivisés en 18 sous-thèmes. Les sous-thèmes sont illustrés par un verbatim. Le tableau 5.7 ci-après présente le dictionnaire des thèmes dans une version simplifiée :

Tableau 5.7 : Le dictionnaire des thèmes simplifiés

Familles de thèmes	Thèmes
Environnement spécifique.	<ul style="list-style-type: none"> - « L'esprit SNCF », sentiment d'appartenance, bien-être. - L'expérience. - Le « poids » de la paperasse. - Exigence de sécurité. - Langage / Communication. - Collectif de travail.
Politique d'intégration.	<ul style="list-style-type: none"> - Le relationnel. - La période d'intégration. - La formation / Le métier. - Condition de travail / Perspective d'évolution. - Le rôle du référent.
Suivi de l'intégration.	<ul style="list-style-type: none"> - Le référent. - Evaluation après chaque formation. - Entretiens périodiques pendant la période d'essai. - Retour sur investissement de la formation.
Transmission du savoir.	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation de l'apprentissage. - Formations habilitantes. - Relation théorie / pratique. - Inadéquation entre théorie et pratique. - Risque de perte de savoir.
Formes d'interaction / Résistance au changement.	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle du nouvel arrivant dans sa recherche d'information. - Le rôle du nouvel arrivant dans le cadre du partage d'information. - Le rôle des collègues de travail dans l'apprentissage. - Le « poids » des habitudes.
Mutations organisationnelles / « Nouvelle culture ».	<ul style="list-style-type: none"> - Traçabilité. - Productivité. - Relations intergénérationnelles. - Evolution des missions / compétences requises. - Evolution du périmètre de travail vs cycles de maintenance. - La réforme ferroviaire.

A la lumière des travaux de Bruyère (2008), nous avons fait le choix de subdiviser notre analyse des données de la manière suivante (voir le tableau 5.8 ci-après) :

- **une analyse thématique verticale** : pour l'ensemble des entretiens semi-directifs qui ont été menés ainsi que pour l'observation et les documents internes de notre terrain de

recherche. Cette analyse s'appuie à la fois sur l'étude de l'organisation considérée (SNCF Infra Maintenance et Travaux TPA) que sur la recherche d'éléments de compréhension permettant, pour ce qui concerne notre travail de recherche, de mesurer l'influence d'une politique d'intégration sur le développement de nouvelles compétences collectives ;

- **une analyse thématique horizontale** : elle se rapporte à l'ensemble des entretiens semi-directifs, aux supports documentaires et au travail d'observation. Cette analyse consiste à s'assurer que les thèmes réapparaissent bien et sont ainsi corroborés dans d'autres matériaux.

Tableau 5.8 : L'analyse verticale et horizontale des données collectées

Axes directeurs	Matériau 1	Matériau 2	Matériau 3	Matériau n
Etude de l'organisation (SNCF Infra Maintenance et Travaux).	↓			→
Etude portant sur l'influence d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés sur le développement des compétences collectives.	↓			

Source : adapté de Bruyère (2008)

Dans un souci d'efficacité de l'analyse mais aussi de validité de notre recherche, nous avons retenu un outil d'analyse lexicale, Alceste (pour Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte).

5.2.1.2.2. L'outil d'analyse lexicale : Alceste

Notre choix s'est porté sur le logiciel d'analyse lexicale Alceste puisque c'est un outil qui facilite l'analyse des entretiens semi-directifs. En effet, il constitue une aide précieuse à l'interprétation. Plus spécifiquement, Alceste s'appuie sur les ressemblances et les dissemblances du vocabulaire puisqu'il s'agit de « *réduire l'arbitraire de la description du corpus en mettant en évidence ses régularités, ses symétries cachées* » (Thom, 1974). Il permet d'élaborer une modélisation « *des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus à l'aide d'un tableau à double entrées croisant unités de contexte (u.c.) et vocabulaire retenu* » (Reinert, 1990). En outre, le discours tenu doit être « *vu comme une combinaison de phrases, une suite linéaire, et l'objet de l'analyse n'est pas d'en chercher le sens mais de déterminer comment*

sont organisés les éléments qui le constituent, sans faire appel à la connaissance que l'analyste peut avoir du sens spécifique de chaque morphème, de l'intention de l'auteur ou de sa situation » (Marchand, 1998).

Exemple de combinaison de phrases :

Discours n° 37, Unité textuelle n° 2507 Khi2= 37

« On a la chance d'être tombés dans une bonne équipe, on a été très bien accueillis, très bien suivis en termes de formation. Quand on demandait quelque chose, on a toujours eu une réponse, toujours, même ici. Après, ailleurs, je ne sais pas. Je ne sais pas dans d'autres services si ça se passe comme cela ».

L'outil Alceste dans sa version 2015, nous a semblé pertinent, de par sa grande capacité de traitement, sa pertinence à traiter des représentations ainsi que par la qualité et la fiabilité de ses résultats (Kalampaliki, 2003). Ce logiciel d'analyse discursive vise à dégager des postures énonciatives, indépendamment du « contenu » (sémantique) du texte. Il n'impose donc pas d'identifier en amont des variables de partition pour interpréter le *corpus*. En ce sens, il garantit l'objectivité d'une méthode purement algorithmique dont « *les données sont traitées sans a priori sur les catégories à découvrir* » (Fallery et Rhodain, 2007 : 6). Ce logiciel est ainsi apparu bien adapté à notre démarche exploratoire (Duyck, 2002).

Le traitement statistique des discours par le logiciel *Alceste 2015* consiste à segmenter le corpus, le répartir et le classer par une méthode hiérarchique descendante. Nous présentons dans le tableau 5.9, notre démarche, le vocabulaire spécifique et les différentes opérations effectuées par ce logiciel d'analyse textuelle.

Tableau 5.9 : Vocabulaire utilisé et opérations effectuées par *Alceste 2015*

Chaque texte est appelé (u.c.i.). Les 48 entretiens compilés dans un fichier texte unique sont autant « d'unités de contexte initiale » (u.c.i) découpées par le logiciel en unités de contexte élémentaires (u.c.e), l'unité statistique par défaut. Les u.c.i. ont été définies par l'analyste, en séparant les retranscriptions d'entretien par une ligne étoilée, qui a permis d'identifier les caractéristiques des individus interrogés par âge, ancienneté, type de contrat (cadre permanent, contractuel), catégorie d'emploi (opérateur caténaire (C), opérateur Signalisation Electrique (SE), opérateur Signalisation Mécanique (SM) et opérateur voie (V). Enfin, les services d'affectation (maintenance ou travaux) ont été codés.

Concernant le traitement des données, le logiciel réalise un premier classement des u.c.e en fonction de la distribution des mots dans ces unités, puis après la lemmatisation, qui consiste à ramener à une forme unique les différentes formes d'un terme en conservant leur racine commune. La lemmatisation est utilisée afin d'enrichir les liaisons entre les mots du corpus. *Alceste* procède ensuite à une classification hiérarchique descendante afin de dégager des classes de mots traduisant les principaux « mondes lexicaux » du corpus (Reinert, 1983), autrement dit l'équivalent d'un classement thématique reflétant le contenu des discours. Les classes sont donc formées en fonction de mots, d'un vocabulaire spécifique favorisant la détermination d'un thème général pour chaque catégorie. La typologie établie traduit alors « les espaces référentiels ».

Des classifications s'opèrent : une classification double en u.c.e dans laquelle *Alceste* détecte les ressemblances et oppositions entre phrases sachant que deux phrases se ressemblent d'autant plus que leur vocabulaire est semblable. Une classification simple en u.c.i dans laquelle *Alceste* opère globalement une comparaison entre les différents textes du corpus et détecte les ressemblances et oppositions. Quel que soit le type d'analyse, à partir des ressemblances et oppositions, *Alceste* établit le vocabulaire type (appelé « forme ») en basant son analyse sur le Khi^2 d'association du mot à une classe de façon à dégager « les formes caractéristiques ».

Adapté de Chekkar et Onnée (2006)

5.2.2. Le traitement des données par l'analyse documentaire

L'analyse documentaire a été particulièrement utile pour la compréhension de notre recherche. C'est ainsi que nous avons eu accès à quatre principaux documents : le livret de suivi de formation, le guide du référent, un modèle de grille d'évaluation pour les entretiens périodiques et les fiches de description d'emplois. Chaque document ayant des objectifs pédagogiques spécifiques :

- **le livret de suivi de formation** a vocation à formaliser le processus général de suivi individuel de la formation et de la consolidation des acquis et ce, dès l'accueil en établissement. Ce livret que doit posséder chaque agent (ex : « Opérateur de Production Voie, Maintenance et Travaux »), a été créé pour valider, dès le premier jour, les acquisitions théoriques et les capacités à exercer les missions relatives au métier. Les objectifs pédagogiques de la formation étant formalisés dans le **Cahier des Charges de Formation**. Le livret de suivi de formation est donc important pour notre étude dans le

sens où il formalise tous les apprentissages dispensés dans les centres de formation SNCF. Ces nouveaux savoirs et savoir-faire sont censés être appliqués sur le terrain par les nouveaux agents voire, le cas échéant, être transmis aux autres collègues. Au final, ce document apparaît comme un élément prépondérant du processus d'intégration et de son suivi (annexe 1.6) ;

- **le guide du référent** a pour but d'explicitier les attentes et donc les missions qui sont attachées au référent vis-à-vis de tout nouvel embauché (annexe 1.6) ;
- **la grille d'évaluation** doit être remplie tous les trois mois par le DPX lors de la première année. Cette première année équivaut à une période d'essai puisque c'est seulement à son terme que les agents sont avertis s'ils sont (ou non) commissionnés. Précisons que pour les contractuels, la période d'essai est limitée à deux mois (annexe 1.6) ;
- **les fiches de description d'emplois** sont principalement utilisées dans le cadre du processus de recrutement (amont et/ou aval). Elles formalisent le profil requis pour un emploi : formations et/ou expériences exigées (ou conseillées), principales activités exercées, compétences requises ou encore informations sur l'environnement de travail (annexe 1.6).

Ces documents ont fait l'objet d'une analyse approfondie puisqu'ils sont intervenus en complémentarité des entretiens. Certaines données issues de ces documents ont permis d'alimenter les fiches de synthèse des entretiens (ex : sur l'adéquation entre le rôle et l'influence du référent sur le terrain en termes de transmission du savoir et les attentes de la direction des ressources humaines telles qu'elles sont formalisées dans le guide).

5.2.3. Le traitement des données par l'observation

L'observation correspond à « *un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimitée* » (Baumard *et al.*, 2004 : 238). Plus précisément, l'observation *in situ* est réalisée dans un « *cadre naturel* » (Giordano, 2003 : 16) en tant que source complémentaire de données.

L'observation que nous avons menée pendant une journée (le 3 juin 2015) au sein du centre de formation SNCF de Fleury les Aubrais (45) peut être qualifiée d'observation passive au sens préconisé par Wacheux (1996). En effet, l'observation a donné lieu à un processus

d'observation ouvert qui présente deux caractéristiques essentielles : les observations ont été recueillies « au vol » sans grille d'observation (Huberman et Miles, 2003). Toutefois, il convient de reconnaître qu'il n'a pas été aisé de faire abstraction du cadre théorique étudié mais aussi de certains sujets relatés par les nouveaux embauchés à propos des formateurs (ex : « *ils nous demandent de faire des piqures de rappel* », NE*II_VO*M35) et des formations dispensées dans ces centres (ex : « *les formations, c'est beaucoup plus technique que ce que je croyais* », NE*I_SE*T16). Différents niveaux d'observation ont été intégrés : la transmission du métier (la pédagogie de la formation, son contenu, les comportements des acteurs), le déroulement de la formation (articulation théorie pratique) et l'influence des interactions (entre les formateurs et les stagiaires, entre les nouveaux arrivants).

Au cours de cette phase de présence unique mais intense sur le terrain, nous avons pris soin de formaliser un journal de bord afin de conserver en mémoire les éléments de compréhension indispensables à notre travail de recherche. En outre, cela nous a permis d'assurer la triangulation des données. En effet, « *le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou des paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre* » (Baribeau, 2005 : 108). Concrètement, le journal de bord s'articule autour de 3 principales notes (Mucchielli, 1996 ; Baribeau, 2005 ; Coutelle, 2005) :

- **la note de terrain** consiste à décrire les événements observés (y compris les personnes présentes ou le temps écoulé) ;
- **la note méthodologique** a trait à la façon dont le chercheur mène la recherche ;
- **la note d'analyse** a pour objectif de rendre compte des principales impressions du chercheur.

Des extraits de notre journal de bord sont proposés en annexe 1.7.

5.3. LA FIABILITE ET LA VALIDITE DE LA RECHERCHE

Selon Huberman et Miles (1994), « *il n'existe pas de règles de décision ou d'algorithmes reconnus en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables* ». Par conséquent, le chercheur se doit de différencier les réponses à apporter aux questions liées à la validité des recherches qualitatives.

Après avoir exposé les choix méthodologiques, il importe désormais de les mettre en perspective avec les enjeux particuliers liés à la fiabilité (5.3.1) et à la validité (interne et externe) de la recherche (5.3.2).

5.3.1. La fiabilité de la recherche

La fiabilité de la recherche « *consiste à établir et à vérifier que les différentes opérations d'une recherche pourront être répétées avec le même résultat par des chercheurs différents et/ou à des moments différents* » (Drucker-Godard et al., 2004 : 275). En d'autres termes, il s'agit de s'assurer de la possible réplication de l'étude empirique par d'autres chercheurs. En conséquence, il appartient au chercheur de préciser la démarche qui a guidée sa recherche (Hlady-Rispal, 2002).

La fiabilité du cas vise ainsi à restreindre au maximum les erreurs et les biais de tout travail de recherche dans le sens où la rédaction du cas traité ne doit pas conduire à inhiber la critique. C'est dans cette optique que « *la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que des mesures indépendantes qu'on en a fait vont dans le même sens, ou tout du moins ne le contredisent pas* » (Huberman et Miles, 2003). En pratique, il est possible de s'appuyer sur trois formes de triangulation (Denzin, 1978) : la triangulation par les méthodes qui à trait à la stratégie retenue en matière de recueil de données, la triangulation par les théories qui présentent l'intérêt de ne pas restreindre son travail à un certain corpus du phénomène étudié et enfin, la triangulation des sources de données qui vise à renforcer la qualité de l'analyse. En plus du critère de la triangulation des données, nous pouvons relever deux autres critères : la saturation des données et la transparence de l'étude. Le tableau 5.10 ci-après matérialise ces trois critères.

Tableau 5.10 : Les critères de fiabilité de la recherche (inspiré et adapté de Hulin, 2010)

Les critères	Explications	Procédures mises en place dans le cadre de la recherche
La triangulation	« <i>La triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas</i> » (Huberman et Miles, 2003 : 481).	Dans le cadre de notre recherche, la triangulation a été réalisée à partir de différentes sources de données (individus, responsables hiérarchiques, formateurs de centres de formation SNCF, directeurs de l'Infrapôle centre) et de plusieurs types de données (primaires, secondaires et complémentaires) et de différentes méthodes de collecte de données (entretiens, recueil documentaire et observation).
La saturation	Le choix portant sur le nombre d'entretiens a été pris en fonction des principes de saturation sémantique et de saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967). Le premier est obtenu lorsque les derniers entretiens n'apportent plus d'informations supplémentaires par rapport aux précédents et lorsqu'en parallèle, l'échantillon est considéré comme suffisamment diversifié. Il y a saturation théorique lorsque toutes les personnes interviewées sont placées dans le cadre théorique issu de la littérature ou des nouvelles variables initiées par certains participants.	Sur ces cinq dernières années, 78 personnes ont été embauchées au sein de cet établissement, soit 34% d'opérateurs voie, 32% d'opérateurs SE, 21% d'opérateurs caténaire et 13% d'opérateurs SM. Cette proportion a été respectée pour les 48 entretiens semi-directifs qui ont été nécessaires pour parvenir à la saturation théorique. 3 entretiens ont été nécessaires pour les directeurs de proximité ainsi que pour les formateurs des centres de formation SNCF.
La transparence de l'étude	« <i>La fiabilité de la recherche qualitative repose principalement sur la capacité et l'honnêteté du chercheur à décrire très concrètement le processus entier de sa recherche</i> » (Drucker-Godard et al., 2004 : 277).	Nous nous sommes attachés à préciser les différentes étapes composant notre processus de recherche (1 ^{ère} section du chapitre 4).

5.3.2. La validité de la recherche

Plusieurs travaux précisent les critères de validité d'une recherche qualitative (par exemple : Wacheux, 1996 ; Yin, 1990). C'est ainsi que nous nous attacherons à distinguer la validité issue de l'étude de cas (5.3.2.1) de la validité propre à la démarche interprétative (5.3.2.2).

5.3.2.1. La validité de l'étude de cas

En plus du critère de la fiabilité, trois autres critères permettent de valider une recherche qualitative par étude de cas (Yin, 1990) : la validité du construit (1), la validité interne (2) et la validité externe (3) :

- (1) **La validité du construit** revient à opérationnaliser les concepts utilisés dans le sens où le recueil et l'analyse de données ont principalement vocation à répondre aux questions de recherche. Dans ces conditions, le cadre théorique mobilisé par le chercheur est prépondérant puisque « *les analyses produites à partir d'une théorie acceptée et d'une méthodologie identifiée sont supposés valides* » (Wacheux, 1996). A titre d'exemple, pour caractériser la compétence collective, nous avons repris les attributs proposés par Retour et Krohmer (2006) : le langage partagé, le référentiel commun, la mémoire collective et l'engagement subjectif ;
- (2) **La validité interne** tient à la qualité de l'argumentation puisqu'elle est censée caractériser la pertinence des résultats obtenus. En d'autres termes, la validité interne implique d'une part, la validation des résultats par les différentes parties prenantes du processus (les participants à l'étude partagent les acceptions formulées par le chercheur) et d'autre part, la participation à de multiples réseaux académiques. Concernant notre recherche, nous avons par exemple organisé plusieurs réunions destinées à présenter nos résultats aux services RH et aux comités de direction de l'Infrapôle Centre et du Territoire de Production Atlantique. Par ailleurs, nos résultats ont été mis à disposition des participants au sein des brigades concernées ;
- (3) **La validité externe** suppose de pouvoir généraliser les résultats dans le sens où, même si les études de cas ne sont pas destinées à atteindre un niveau de généralisation de type statistique (Yin, 1990), elles peuvent déboucher sur un niveau de généralisation théorique de type analytique. Concernant notre recherche, nous nous sommes attachés à valider les résultats obtenus (lesquels sont appelés à répondre à la question suivante : comment un processus d'intégration des nouveaux embauchés peut-il contribuer à transformer les compétences collectives ?) auprès de la communauté scientifique : participation à des congrès et colloques (AGRH, A2ID, IAS), à des groupes de recherche thématiques (GRT « Gestion des compétences »), à des séminaires doctoraux organisés par l'école doctorale et par le laboratoire VALLOREM (E.A. 6296) de la Région Centre.

C'est ainsi que dans le cadre de notre travail de recherche, les préconisations de Yin (1990) peuvent être transposées de la manière suivante (voir le tableau 5.11 ci-dessous) :

Tableau 5.11 : Les facteurs de validité de la recherche (inspiré et adapté de Fauvy, 2009)

Validité du construit	Validité interne	Validité externe	Fiabilité
<p>La formulation d'objectifs de recherche.</p> <p>Le recours à la littérature pour définir les concepts les plus pertinents de notre recherche.</p> <p>Des analyses qui mobilisent différentes sources de données, plusieurs types de données et différentes méthodes de collecte de données.</p>	<p>De multiples allers-retours entre le cadre conceptuel et les analyses issues du terrain.</p> <p>Des analyses soumises à l'appréciation des principaux acteurs de la recherche.</p>	<p>Le souhait d'obtenir une cohérence conceptuelle et théorique.</p> <p>La mise en perspective des résultats avec d'autres travaux utilisant l'étude de cas en tant que stratégie d'accès au réel.</p>	<p>Un positionnement épistémologique explicite et précis.</p> <p>Des étapes de recherche suivies scrupuleusement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le déroulement de la recherche ; - l'architecture de la recherche ; - les dispositifs de recueil de données ; - les méthodes d'analyse des données.

Après avoir exposé les critères de validité d'une recherche qualitative par étude de cas, il convient de les distinguer de ceux qui sont spécifiques à une approche interprétative (comme c'est le cas pour notre recherche).

5.3.2.2. La validité d'une approche interprétative

Les recherches interprétatives s'appuient principalement sur deux critères de validité : la crédibilité et la transférabilité (Groleau, 2003) :

- **le critère de crédibilité** fait référence à une validation de type intersubjective. En effet, à défaut d'être en capacité de faire émerger une réalité dite objective, il importe que l'interprétation produite par le chercheur soit partagée par les principaux acteurs. La réussite de ce critère exige un travail très minutieux du chercheur, que ce soit dans le cadre de la méthodologie utilisée pour constituer les données et parvenir ensuite à les interpréter, ou dans la mise en place de réunions régulières avec les différentes parties prenantes (entreprise de terrain, laboratoire de recherche) en vue de restituer l'avancée des travaux ;
- **le critère de transférabilité** doit permettre de déterminer si la connaissance qui a été produite dans le contexte particulier de notre terrain de recherche est utile à la compréhension d'autres contextes. Par conséquent, l'objectif n'est pas de généraliser

les résultats obtenus mais d'identifier les apports susceptibles d'être transposés à d'autres cadres de référence.

Le tableau 5.12 se propose de synthétiser les caractéristiques inhérentes aux critères de validité d'une recherche interprétative :

Tableau 5.12 : les critères de validité d'une recherche de type interprétative

Le critère de crédibilité	Le critère de transférabilité
<p>En termes méthodologique : La triangulation a été réalisée à partir de plusieurs sources de données (nouveaux embauchés, directeurs de proximité, formateurs), de différentes méthodes de collecte de données (entretien, recueil documentaire, observation) et de trois types de données (primaires, secondaires, complémentaires).</p> <p>En termes de restitution des résultats : Points d'avancement mensuel avec le directeur des RH de l'Infrapôle TPA pendant la période de réalisation des entretiens (de fin mars à fin juin 2014) puis points trimestriels. Exposé des résultats lors de deux réunions d'axe du laboratoire VALLOREM en 2014.</p>	<p>Mettre en place un processus d'intégration :</p> <ul style="list-style-type: none"> - procédures : accueil des nouveaux arrivants, visite d'entreprise, formations... - acteurs dédiés à l'apprentissage : tuteur, formateurs... <p>Piloter le processus d'intégration : évaluer régulièrement le niveau d'acquisition des compétences et coordonner la transmission du savoir entre les différents acteurs.</p> <p>Générer des compétences collectives en multipliant les facteurs de développement de celles-ci : interactions formelles et informelles ou encore, leviers RH (ex : processus d'intégration des nouveaux embauchés).</p> <p>Encourager le développement des compétences : appréhender la capacité (pour une organisation) à exploiter de nouvelles heuristiques comme une compétence clé.</p>

Après avoir examiné successivement les différents dispositifs de recueil et de traitement des données, nous nous sommes attachés à les mettre en perspective avec les enjeux tenant à la fiabilité et à la validité de la recherche. Il convient alors d'exposer quelques éléments de synthèse propre aux choix méthodologiques opérés.

5.4. ELEMENTS DE SYNTHÈSE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La stratégie d'accès au réel repose sur une méthodologie qualitative par étude de cas unique. C'est dans ce cadre que la phase exploratoire a été menée auprès de l'Infrapôle Centre, un établissement de la branche SNCF Infra. Le choix de cette méthodologie a permis au chercheur d'appréhender dans les meilleures conditions le processus d'intégration des nouveaux embauchés et plus spécifiquement, la propension dudit processus à transformer les compétences collectives existantes.

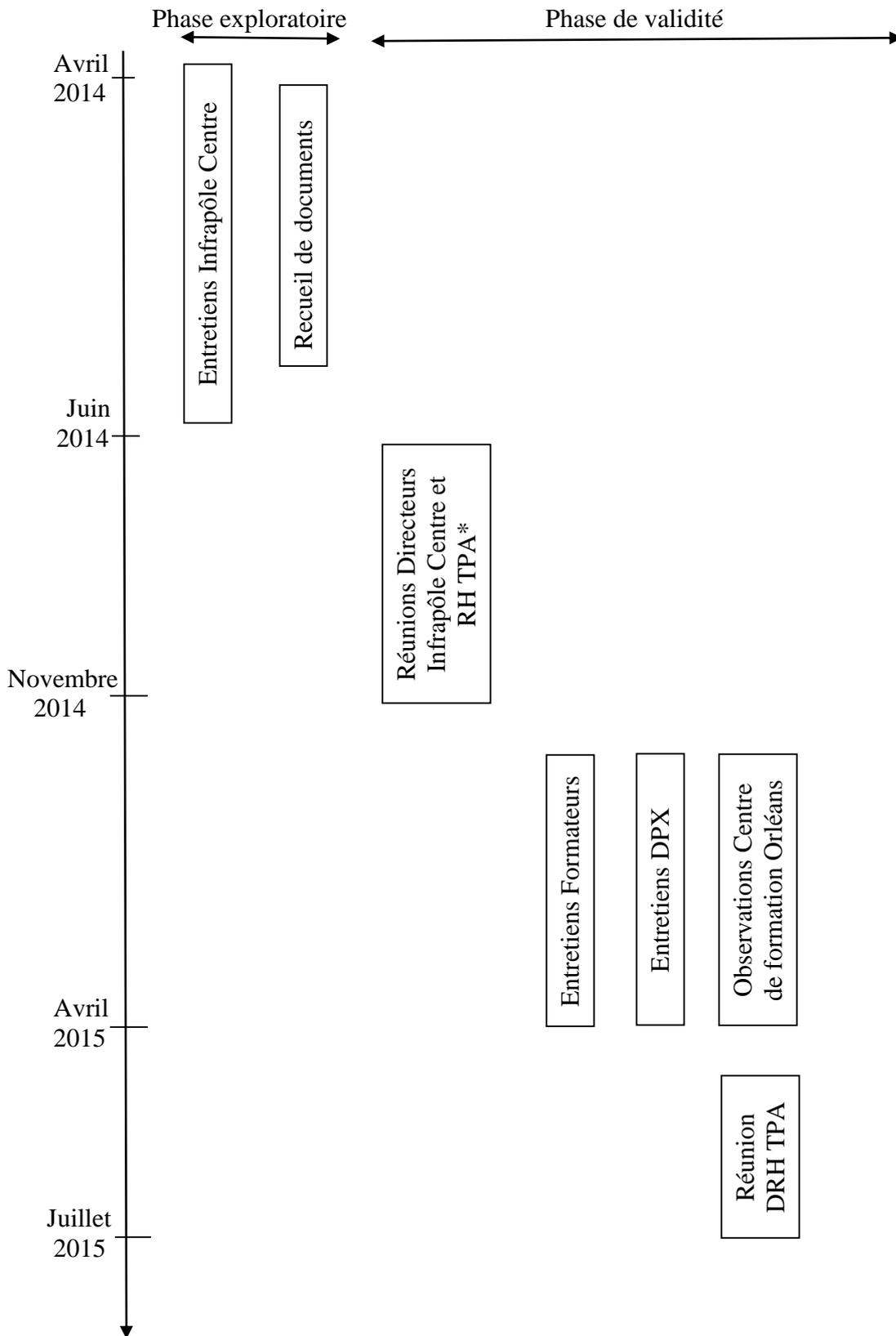
Comme nous l'avons indiqué précédemment (1^{ère} section du chapitre 4), il appartient au chercheur d'expliciter son positionnement par rapport au terrain choisi mais également de veiller à la qualité des données collectées. A ce titre, il convient ici de synthétiser la démarche suivie lors de la phase exploratoire et de validité de la recherche (voir le tableau 5.13 ci-dessous) :

Tableau 5.13 : La méthodologie suivie lors de la phase exploratoire et de validité de la recherche (inspiré et adapté de Fillol, 2006 : 193)

Les étapes	Les choix méthodologiques			La fiabilité et la validité
Le positionnement épistémologique	Une recherche qui se rattache au paradigme interprétativiste.			Précision des approches.
La collecte des données	48 entretiens semi-directifs (opérateurs). 3 entretiens avec des responsables hiérarchiques. 3 entretiens avec des formateurs.	34 documents écrits.	1 Période d'observation	Triangulation des sources de données, des types de données et des méthodes de collecte de données.
Le traitement des données	Analyse manuelle de contenu thématique. Utilisation d'un logiciel d'analyse lexicale : <i>Alceste 2015</i> .			Cohérence interne. Validation par des experts.
La restitution	Synthèse transversale.			Transparence de la recherche. Validation par des experts.

Dès lors qu'un chercheur s'inscrit dans une recherche abductive par exploration hybride, il lui revient également de préciser les principales étapes de la recherche (phase exploratoire et phase de validité). Par définition, une telle démarche suppose des allers-retours entre le terrain et la théorie et il convient ainsi de matérialiser les principales étapes suivies par le chercheur (voir la figure 5.4 ci-après) :

Figure 5.4 : Les principales étapes des deux phases de la recherche



*TPA : Territoire de Production Atlantique

SYNTHESE DU CHAPITRE 5

Ce chapitre 5 a pour objectif de présenter l'architecture du cas ainsi que la réalisation de la recherche. Plus précisément, trois outils de collecte de données ont été mobilisés, dont les deux premiers à titre principal :

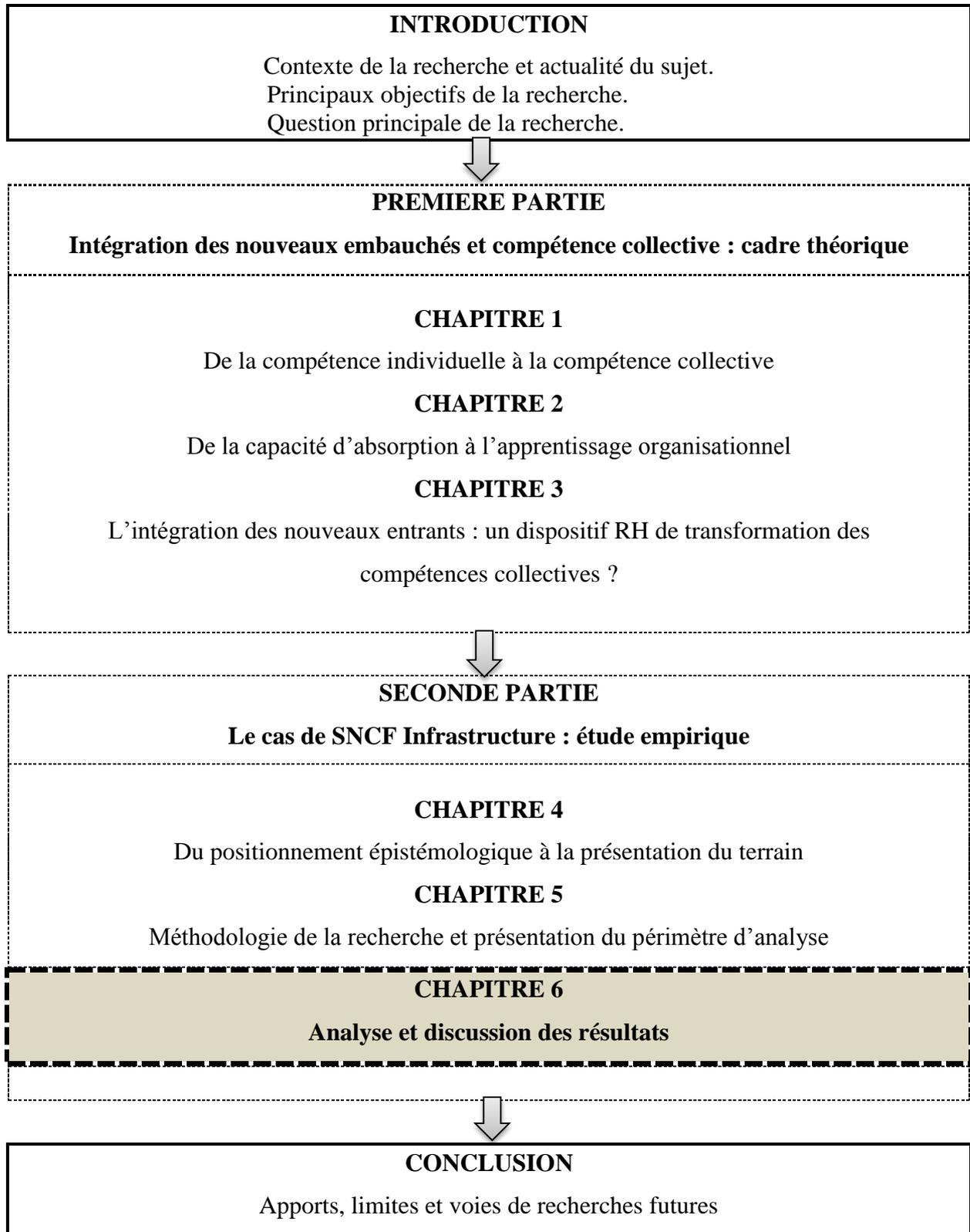
- des entretiens semi-directifs ;
- des recueils de documents écrits ;
- une observation non participante (lors d'une formation pour nouveaux embauchés au sein du centre de formation de Fleury les Aubrais, près d'Orléans).

L'ensemble des données primaires et secondaires collectées ont fait l'objet d'une analyse manuelle de la part du chercheur. Une analyse de contenu thématique a permis de décrire mais aussi de comprendre comment un processus d'intégration des nouveaux arrivants peut contribuer à transformer une compétence collective existante. De manière à renforcer la validité interne de notre recherche, les entretiens semi-directifs ont été analysés via un logiciel d'analyse lexicale, *Alceste*. En effet, l'outil *Alceste* dans sa version 2015, nous a semblé pertinent, de par sa grande capacité de traitement, sa pertinence à traiter des représentations ainsi que par la qualité et la fiabilité de ses résultats (Kalampalakis, 2003). Ce logiciel d'analyse discursive vise à dégager des postures énonciatives, indépendamment du « contenu » (sémantique) du texte. Il n'impose donc pas d'identifier en amont des variables de partition pour interpréter le *corpus*. En ce sens, il garantit l'objectivité d'une méthode purement algorithmique dont « *les données sont traitées sans a priori sur les catégories à découvrir* » (Fallery et Rhodain, 2007 : 6).

Après avoir cherché à articuler les enjeux ontologiques, épistémologiques et méthodologiques (chapitres 4 et 5), il convient alors d'exposer les résultats de cette recherche avec la discussion associée.

CHAPITRE 6 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Figure 6.1 : Position du chapitre 6



Ce chapitre expose une analyse des résultats issus de notre travail de recherche. En ce sens, il revêt trois principaux objectifs. Tout d'abord, il est destiné à apporter des réponses à la question de recherche ainsi qu'aux propositions de recherche. Ensuite, il permet d'engager une discussion des résultats au regard de la revue de littérature abordée dans la première partie. Enfin, ce chapitre tente d'identifier les apports de ces résultats ; parmi ceux-ci, certains confirment la littérature et d'autres, la complète.

Dans ce cadre, la première section est consacrée à l'analyse des résultats issus de l'étude de cas menée au sein de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA (6.1). Quant à la seconde section, elle se concentre sur la discussion des résultats (6.2). La conclusion générale se propose de synthétiser les apports de cette recherche.

La figure 6.2 présente le plan du chapitre.

Figure 6.2 : Plan du chapitre 6

6.1. Analyse des résultats de l'étude de cas

- 6.1.1. Les univers sémantiques issus du traitement statistique des données textuelles
- 6.1.2. La rhétorique illustrant les caractéristiques d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés
 - 6.1.2.1. La gestion de carrière
 - 6.1.2.2. La communauté de travail
 - 6.1.2.3. La transmission du métier
 - 6.1.2.4. L'écart entre théorie et pratique
 - 6.1.2.5. L'importance de la sécurité
- 6.1.3. L'évolution des discours au regard des variables retenues
 - 6.1.3.1. La gestion de carrière
 - 6.1.3.2. La communauté de travail
 - 6.1.3.3. La transmission du métier
 - 6.1.3.4. L'écart entre théorie et pratique
 - 6.1.3.5. L'importance de la sécurité
- 6.1.4. L'impact des facteurs individuels et organisationnels sur l'intégration
 - 6.1.4.1. Au niveau individuel
 - 6.1.4.1.1. La coopération
 - 6.1.4.1.2. Les interactions affectives
 - 6.1.4.2. Au niveau organisationnel

6.1.4.2.1. Les facteurs susceptibles d'impacter positivement l'intégration

6.1.4.2.2. Les facteurs susceptibles d'impacter négativement l'intégration

6.1.5. Les effets du processus d'intégration sur les compétences

6.1.5.1. Les manifestations des compétences individuelles

6.1.5.2. Les manifestations des compétences collectives

6.1.6. Eléments de synthèse

6.2. Discussion des résultats

6.2.1. La portée d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés...

6.2.2. ...au regard de la capacité d'absorption

6.2.3. La question de la transformation des compétences collectives

6.2.3.1. Les déterminants

6.2.3.2. Entre contextes d'usage et capacité de désapprentissage

6.1. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ETUDE DE CAS

L'analyse des résultats de notre étude de cas se veut duale. A ce titre, elle reprend à la fois les six univers sémantiques (appelés aussi « classes ») issus du traitement statistique des données textuelles (6.1.1) et les méta-catégories de notre dictionnaire des thèmes (6.1.2 et 6.1.3) (annexe 3.4). L'introduction de cette première partie vise à justifier la pertinence de ces choix méthodologiques.

Comme indiqué précédemment, nous avons combiné une double analyse de contenu : une analyse lexicale et une analyse thématique. Si la première a vocation à comptabiliser le nombre d'occurrence dans le corpus afin de mettre en évidence les postures énonciatrices, la seconde vise principalement à recenser les thèmes répondant aux objectifs de la recherche. Plus spécifiquement, cette analyse revient à découper le corpus de données primaires (en l'occurrence, des entretiens semi-directifs) et secondaires (documents écrits) en unités de codage tout en formalisant des catégories (ou thèmes) pour au final, catégoriser ces unités de codage (Grawitz, 1996 ; Allard-Poesi, 2003). Le nom des catégories « *peut être inventé par le chercheur ou encore issu des mots et des phrases des personnes interrogées* » (Mbengue, Vandangen-Derumez, 2003 : 346). Dans le cadre de cette recherche, le choix des méta-catégories s'appuie sur les problématiques émergentes de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA tout en sachant que nous nous sommes octroyés la possibilité d'enrichir les thèmes initiaux par de nouveaux thèmes. Précisons ici que le recours à ces modalités conjointes

d'analyse de contenu ne révèle pas une motivation confirmatoire de la part du chercheur mais correspond à une démarche de recherche de complémentarités. En d'autres termes, c'est la fiabilité de notre travail de recherche qui doit en sortir renforcée.

C'est ainsi que l'utilisation du logiciel *Alceste 2015* a permis de distinguer 6 classes et ses caractéristiques propres au regard de 5 variables : l'âge, l'ancienneté, le type de contrat (cadre permanent, contractuel), la catégorie d'emploi (opérateur caténaire, opérateur signalisation électrique, opérateur signalisation mécanique, opérateur voie) et le service d'affectation (maintenance, travaux). Nous pouvons constater que les caractéristiques lexicométriques du corpus, avant et après lemmatisation, sont tout à fait acceptables et en conséquence, nous permettent d'analyser plus avant les classes obtenues (voir le tableau 6.1 ci-dessous).

Tableau 6.1 : Caractéristiques lexicométriques du corpus traité par *Alceste 2015*

Analyse du vocabulaire	Corpus
Nombre d'unités de contexte initiales (u.c.i)	48
Nombre total de formes contenues dans le corpus	500 415
Nombre de formes distinctes	12 560
Fréquence moyenne par forme	40
Nombre d'hapax (formes présentes une seule fois dans le corpus)	4 919
Analyse du vocabulaire après lemmatisation	
Nombre de formes réduites	996
Nombre de formes supplémentaires (articles, pronoms, etc.)	963
Nombre d'unités de contexte élémentaire (u.c.e)	7 630
Pourcentage de richesse du vocabulaire	99,47

Source : Rapport détaillé Alceste 2015

En complément des 6 classes issues de l'analyse lexicale, une analyse thématique manuelle a permis de repérer les méta-catégories suivantes : les facteurs interagissant sur l'intégration et les effets de celle-ci sur les compétences. Chacune des méta-catégories est appréhendée à travers deux dimensions : la première distingue le niveau individuel du niveau organisationnel (ils correspondent à des thèmes), la seconde identifie les compétences individuelles d'une part, et les compétences collectives d'autre part (là aussi, ce sont des thèmes). En effet, à la lumière de la présentation du cadre conceptuel, nous avons mis en évidence l'imbrication des différents

niveaux (individuel, collectif, organisationnel, stratégique), qui se manifeste aussi bien du point de vue de la socialisation organisationnelle qu'en matière de gestion des compétences.

Au regard du cadre ainsi décrit, le plan est composé de six points : la présentation des univers sémantiques (6.1.1), la rhétorique illustrant les caractéristiques d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés (6.1.2), l'évolution des discours au regard des variables retenues (6.1.3), l'impact des facteurs individuels et organisationnels sur l'intégration (6.1.4) et les effets de l'intégration sur les compétences (6.1.5). Pour terminer cette section, nous proposons une synthèse des résultats (6.1.6). Si les trois premiers points sont directement issus du traitement statistique des données textuelles, les deux autres points découlent de l'analyse thématique manuelle.

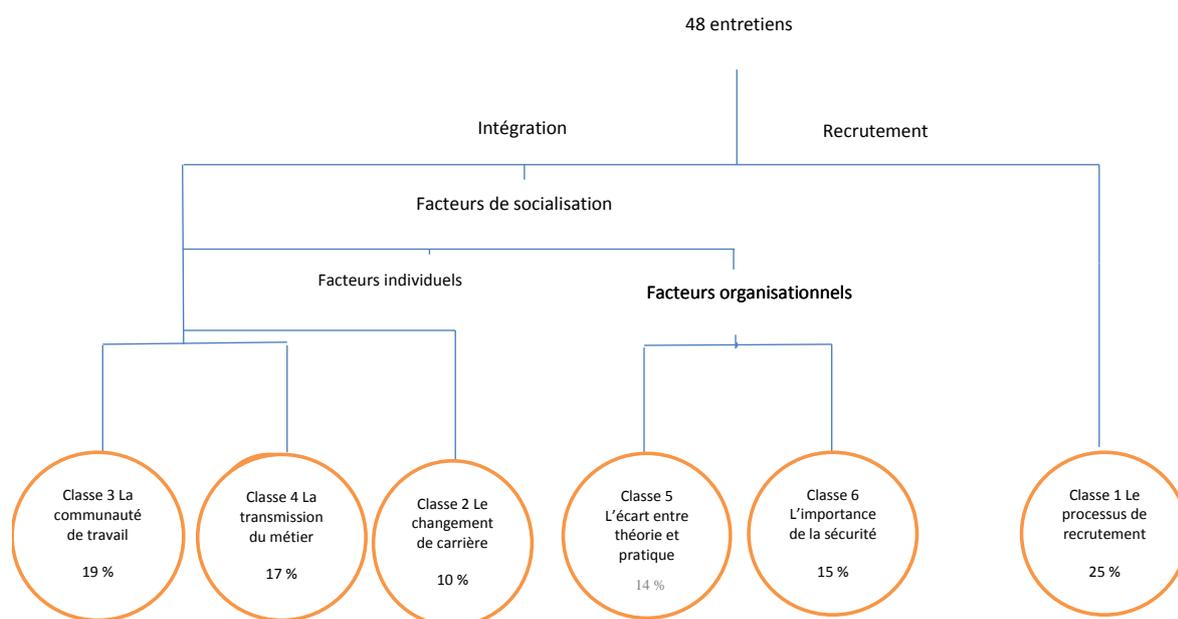
6.1.1. Les univers sémantiques issus du traitement statistique des données textuelles

La double classification descendante hiérarchique montre que sur les 7 630 unités de contexte élémentaires (U.C.E.) définies, 70% ont été associées aux mêmes classes. Seule cette partie stable est utilisée par la suite pour décrire les résultats. De plus, la loi de représentativité du corpus s'avère convenable et ne présente aucune anomalie au sens de la loi de Zipf (en classant les mots d'un texte par fréquence décroissante, on observe que la fréquence d'utilisation d'un mot est inversement proportionnelle à son rang). Les classes ont été étudiées et nommées.

L'arbre de classification (voir la figure 6.3 ci-après) révèle une répartition duale orientée autour du processus de recrutement et de l'intégration. La branche du processus de recrutement est caractéristique de l'univers sémantique de la classe 1. Celle de l'intégration est tout d'abord subdivisée en deux classes (classe 5, « les fédérateurs » et classe 6, « les responsables sociétaux »). Puis, les branches liées aux objectifs stratégiques sont caractéristiques des classes 3 et 4. Nous avons ensuite relevé la répartition des formes relatives au champ lexical de la gestion de carrière (classe 2). Il en ressort ainsi la typologie suivante :

- classe 1 : le processus de recrutement ;
- classe 2 : la gestion de carrière ;
- classe 3 : la communauté de travail ;
- classe 4 : la transmission du métier ;
- classe 5 : l'écart entre théorie et pratique ;
- classe 6 : l'importance de la sécurité.

Figure 6.3 : Arbre de classification



Ces univers sémantiques représentent donc six classes, dont les U.C.E. caractéristiques citées révèlent leurs spécificités que nous illustrons avec des exemples associés :

Classe 1 « Le parcours de recrutement »

Cette classe contient 25 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique du processus de recrutement (Khi2= 122) en mettant en évidence le niveau scolaire (165) de l'agent, sa candidature (182), les différentes phases de sélection opérées par entretiens (246) et tests (252) notamment psychologiques (108). Elle évoque également le type de contrat proposé : cadre permanent (126) ou contractuel et renvoie à la longueur du processus de recrutement en nombre de mois (382).

Exemple : extrait du discours n° 8, unité textuelle n° 1382 Khi2 = 38

« Au mois de juillet, j'ai été à Bordeaux pour les tests médicaux et puis psychologiques, psychotechniques. C'était au mois de juillet et après, juste avant d'embaucher le 2 septembre, fin août, on a la visite médicale de pré-rentree qui s'est faite à Tours au cabinet médical de la SNCF ».

Classe 2 « La gestion de carrière »

Cette classe contient 10 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique de la carrière (Khi2= 212), évoque des éléments de comparaison avec les conditions de travail des entreprises (159) du secteur privé (181) et renvoie à l'évolution (135) du parcours de carrière, avec en filigrane la décision de rester (67) ou de partir (56).

Exemple : extrait du discours n° 39, unité textuelle n° 6073 Khi2= 42

« On est pris pour de la merde, on n'est pas payé et voilà, alors qu'ici on n'est pas à plaindre. Les gens n'ont jamais travaillé dans le privé, ils savent ce qu'ils ont et ils ne savent pas ce qu'ils pourraient avoir. Parfois, je leur dit, on n'est pas à plaindre. On a énormément d'avantages. Certains trouvent cela normal, je leur ai dit, allez bosser dans le privé et vous verrez ».

Classe 3 « La communauté de travail »

Cette classe contient 19 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique des bonnes (Khi2= 198) conditions d'intégration (422), à l'équipe (199) de travail, des rapports avec le Chef (187) et le tuteur (181). Elle renvoie à l'ambiance (154) et l'entente (102) avec les collègues (115) et la brigade (105).

Exemple : extrait du discours n° 37, unité textuelle n° 2507 Khi2= 37

« On a la chance d'être tombés dans une bonne équipe, on a été très bien accueillis, très bien suivis en termes de formation. Quand on demandait quelque chose, on a toujours une réponse, toujours, même ici. Après, ailleurs, je ne sais pas. Je ne sais pas dans d'autres services si ça se passe comme cela ».

Classe 4 « La transmission du métier »

Cette classe contient 17 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique de la méthodologie (Khi2= 238) pour apprendre (215), de l'importance de la transmission (84) du métier par les anciens (251) et des apports de l'expérience (165).

Exemple : extrait du discours n° 7, unité textuelle n° 1223 Khi2= 21

« On va forcément écouter les anciens qui ont beaucoup d'expérience terrain, donc on va forcément apprendre aussi en écoutant ce qu'ils disent, les façons de faire, les façons de procéder ».

Classe 5 « L'écart entre théorie et pratique »

Cette classe contient 14 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique du passage de la théorie (Khi2= 103) des installations (124) et de leur maintenance (74), à l'application (104) sur le terrain (183). Différents documents (80), supports d'apprentissage sont évoqués : guides (163), mémos (165), classeurs ou schémas (112).

Exemple : extrait du discours n° 5, unité textuelle n° 926 Khi2= 34

« Il y a toutes les procédures et heureusement comme je disais, les mémos guides, les classeurs où tout est écrit, toute la maintenance qui est faite dessus. On a pas mal d'IN, des papiers qui expliquent vraiment toutes les procédures de tels ou tels appareils électriques, de tels ou tels appareils de mesure, etc. »

Classe 6 « L'importance de la sécurité »

Cette classe contient 15 % des u.c.e. analysées. Elle regroupe des lemmes appartenant à l'univers sémantique de la sécurité (Khi2= 365) des agents (402) et du danger (99). L'importance des annonceurs (442) sentinelles (89) est mise en avant. La circulation (247) des trains (341) sur les voies (354), l'habilitation (237) des agents et la surveillance (137) des travaux (125) sont évoqués.

Exemple : extrait du discours n° 29, unité textuelle n° 5329 Khi2= 41

« L'assistant TO, celui qui était avec moi tout à l'heure, soit il nous appelle, soit il se déplace nous voir sur un chantier. Mon DPX est passé plusieurs fois pour voir si ça se passait bien. Il m'a contrôlé sur un poste annonceur sentinelle, comme on est habilité agent de sécurité/ annonceur sentinelle, normalement il doit nous contrôler ».

Les formes caractéristiques des six classes sont présentées dans le tableau 6.2. Pour chaque forme, une valeur de Chi2 mesure l'intensité de l'association avec la classe d'énoncés significatifs, qui renvoie à un monde lexical particulier.

Tableau 6.2 : Les formes caractéristiques des 6 classes

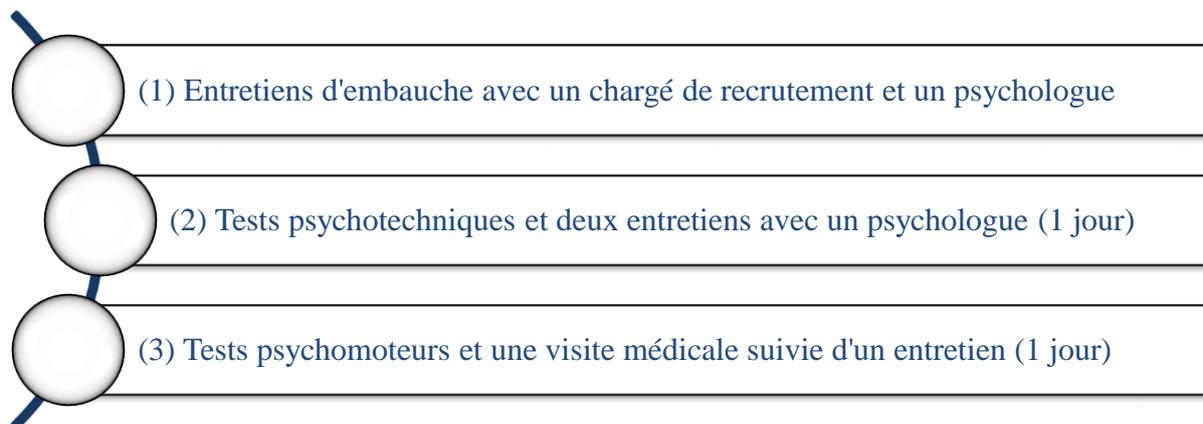
Classe 3		Classe 4		Classe 2		Classe 5		Classe 6		Classe 1	
Forme	Khi2	Forme	Khi2	Forme	Khi2	Forme	Khi2	Forme	Khi2	Forme	Khi2
intégrer	426	ancien	251	carrière	212	terrain	183	annoncer	442	mois	382
équipe	199	méthode	238	privé	181	guide	163	agent	402	test	252
bonne	198	apprendre	215	entrepris	159	mémo	155	sécurité	365	entretien	246
chef	187	apporter	199	hui	155	classer	125	voie	354	postuler	182
question	186	façon	186	aujourd	155	installation	124	train	341	semaine	175
tuteur	181	expérience	165	évoluer	135	type	123	circulation	247	premier	169
ambiance	154	forcément	139	retraite	95	appareil	120	habilitation	237	bac	165
poser	143	impression	106	aimer	90	schéma	112	chantier	198	septembre	143
intégré	125	transmettre	84	famille	87	appliquer	104	habilité	174	saint	137
point+	120	nouveau	82	emploi	80	théorie	103	surveiller	130	permanent	126
collègue	115	chose	76	plaire	76	câble	92	astreinte	127	recrutement	122
brigade	105	changer	71	grève	70	pièce	92	travaux	125	cadre	119
entendre	102	meilleur	71	rester	67	pratique	89	danger	99	tour	110
aider	95	finalemt	70	cotiser	67	rail	83	annonce	92	évaluation	110
réfèrent	92	habitudes	67	coût	64	document	80	droit	90	psychologu	108
mauvais	91	justement	63	partir	56	marque	78	sentinelle	89	pro	98
monde	87	différent	62	évolutif	54	maintenance	74	ferroviaire	81	fin+	92
*emp_OPV	76	*cont_CP	172	*cat_M	136	*anc_-6m	50	*em_OPC	17	*cont_CP	258
*age_50et+	22	*anc_2-3ans	64	*anc_2-3a	53	*age_40-44	37	*âge_20-24	13	*emp_OPSE	123
*cont_CC	21	*anc_3-4ans	46	*age_-24	46	*âge_30-34	17	*anc_-6m	11	*anc_2-3ans	104
*emp_OPC	19	*cont_CC	34	*age_25-29	24	*emp_OPSE	17	*anc_6m-1a+	11	*age_30-34	67
*age_25-29	19	Cat_T	25	*emp_OPC	20	*âge_25-39	6	*age_25-29	10	*anc_6m-1a	62
*emp_OPSE	19	*emp_OPV	21	*anc_6m-1an	19	*âge_44-49	6	*age_30-34	10	*cont_CC	53
*anc_2-3ans	19	*emp_OPC	19	*emp_OPV	18	*age_50et+	5	*age_-24	9	*age_25-29	19
*anc_-6m	19	*anc_1-2ans	18	*cont_CP	16	*anc_6mois1a	5	*cont_CP	7	*age_44-49	13
Mots abs.		Mots abs.		Mots abs.		Mots abs.		Mots abs.		Mots abs.	
sécurité	-40	voie	-37	formation	-65	j	-50	apprendre	-28	pas	-121
fait	-38	mois	-33	sur	-35	ai	-37	je	-25	ne	-94
voie	-35	mainten	-32	nous	-28	equipe	-33	j	-23	chose	-91
faire	-32	securite	-32	fois	-25	embaucher	-33	terrain	-22	faire	-72
en	-29	était	-27	apprendre	-22	SNCF	-31	moi	-20	pouvoir	-72
entreprise	-29	passé	-27	eu	-19	entreprise	-30	etait	-19	apprendre	-70
SNCF	-28	*emp_OPSEG	-46	*emp_OPSEG	-41	eu	-29	integrer	-19	*emp_OPV	-42
*cont_CP	-21	*age_30-34	-30	*age_30-34	-24	*age_25-29	-24	*anc_2-3ans	-19	*age_-24	-31
*age_30-34	-19	*cat_M	-25	*cont_CC	-16	*age_34-39	-17	*emp_OPSM	-15	*age_50et+	-28

6.1.2. La rhétorique illustrant les caractéristiques d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés

Les six classes issues de l'analyse textuelle sont censées représenter les caractéristiques de la politique d'intégration instaurée par SNCF Infrastructure. Toutefois, si la branche du processus de recrutement se détache en premier, elle ne constitue pas pour autant une caractéristique propre à la politique d'intégration. En conséquence, cette section aborde, par ordre d'apparition dans la classification, les univers sémantiques suivants : la gestion de carrière (6.1.2.1), la communauté de travail (6.1.2.2), la transmission du métier (6.1.2.3), l'écart entre théorie et pratique (6.1.2.4) et enfin, l'importance de la sécurité (6.1.2.5).

En introduction de cette section, il nous paraît important d'explicitier les éléments de compréhension inhérents à la classe 1. Tout d'abord, nous pouvons constater que des données temporelles sont perceptibles : « mois » (382 Khi2), « semaine » (175 Khi2), « septembre » (143 Khi2) et « décembre » (81 Khi2). En ce sens, elles précisent le cheminement temporel du processus de recrutement dans sa phase aval : du moment où la personne postule à SNCF Infrastructure jusqu'au jour de son embauche. Ensuite et au regard des réseaux de formes, il apparaît que « mois » est fortement relié aux lemmes « entretien » et « test ». Au vu des unités

textuelles, on peut noter que ces données temporelles font références aux pratiques de recrutement (ex : entretien avec un chargé de recrutement, entretien avec un psychologue, entretien d'embauche ; tests psychologiques, tests médicaux), ce qui revient à identifier les différentes étapes du processus que l'on peut synthétiser de la manière suivante :



De plus, si les lemmes « psycho » (108), « psychologue » (81) ou encore « médicaux » apparaissent comme significatifs, le lemme « évaluation » (110) ne semble pas révéler une forte intensité d'association alors même que dans les centres agréés SNCF, chaque formation donne lieu à une évaluation. De son côté, le lemme « Evaluation » peut être rapproché de « repasser », faisant ainsi référence à la conséquence en cas d'échec à un des modules de formation.

La classe 1 fait aussi apparaître de manière significative les deux types de contrat existant : « permanent » (126) et « contractuel » (84). A noter l'absence des lemmes « formation » et « apprendre », qui corrobore l'attachement de cet univers sémantique à la phase aval du recrutement.

6.1.2.1. La gestion de carrière

Au sein de la classe 2, les cinq lemmes les plus significatifs sont les suivants : « carrière » (212 Khi2), « privé » (181), « entreprise » (159), « aujourd'hui » (155) et « évoluer » (135). L'évolution de carrière, et d'une façon plus générale la gestion de carrière, est réfléchi en fonction de sa propre expérience professionnelle dans des entreprises privées. En effet, au regard des unités textuelles, « entreprise » est plutôt associée à « privé ». En outre, il s'avère que la question pécuniaire avec le lemme « argent » (51) est plus faiblement liée à la classe. En conséquence, aucun lien n'est directement établi entre évolution de carrière et niveau de rémunération.

Certains lemmes caractérisent la notion d'appartenance à l'entreprise : « aimer » (90), « famille » (87), « plaire » (76), « SNCF » (69), « avantage » (49), « grève » (70) et « plaindre »

(45). A travers les deux derniers lemmes, les unités textuelles font émerger une confrontation entre des cultures différentes, voire entre plusieurs générations. Ce sentiment d'appartenance à l'entreprise n'est pas sans conséquence sur les « envies » (44) de « carrière » (212), lesquelles se manifestent par le recours aux lemmes suivants : « aujourd'hui » (155), « évoluer » (135), « évolutif » (54), « retraite » (95), « cotiser » (67) ou encore « rester » (67).

La dichotomie « privé » (181) « public » (50) est perceptible, même si l'intensité d'association avec la classe est plus marquée pour le premier. C'est ainsi que les représentations peuvent parfois diverger. En effet, les nouveaux arrivants ne se reconnaissent pas toujours dans les velléités associées à la grève de leurs collègues puisqu'ils ont tendance à considérer que ces derniers n'ont pas à se « plaindre » de leurs conditions de travail. A noter l'absence des lemmes « formation » et « apprendre », ce qui laisse penser qu'aux yeux des nouveaux entrants, la gestion de carrière n'est pas directement corrélée à l'apprentissage ; d'où un certain paradoxe dans le sens où, hors avancement à l'ancienneté, toute promotion implique de suivre un parcours de formation. Implicitement, c'est sans doute une façon de reconnaître que cette nouvelle étape de leur vie professionnelle ne doit plus être associée à une période d'intégration. A ce stade, l'individu est en effet censé maîtriser techniquement les différentes activités de son métier.

6.1.2.2. La communauté de travail

Les lemmes « intégrer » (426 Khi2), « équipe », « bonne », « chef », « question » et « tuteur » sont fortement associés à la classe 3. L'examen des réseaux de formes laisse apparaître que le lemme « équipe » est relié à « chef », « tuteur », « intégrer », « bonne » et « ambiance ». Au regard des unités textuelles, il est possible de mettre en exergue les associations suivantes : « bonne ambiance », « bonne équipe », « bonne intégration ».

En outre, si les lemmes « poser », « question » et « points + » sont relativement proches, « chef » et « tuteur » disposent d'une intensité d'association assez faible avec les lemmes « intégrer » et « bonne ». De leurs côtés, les réseaux de formes démontrent que « intégrer » est fortement associé aux lemmes « bonne », « équipe », « points+ » et « question ». Il ressort également que l'organisation est représentée à travers d'autres acteurs que sont les « collègues » (115) et les « référents » (92) ; la structure du collectif étant symbolisée par la « brigade » (105). En résumé, l'organisation est représentée par une entité, la « brigade » et différents acteurs : le « chef » (en l'occurrence, il s'agit souvent du DPX), le « tuteur », les « collègues » et le « référent » ; en assimilant « tuteur » et « référent » (même si les nouveaux embauchés ont tendance à utiliser indistinctement les deux termes, « tuteur » relève plus des situations de type contrats d'apprentissages ou de professionnalisation), on obtient la deuxième plus forte

association avec la classe (273) après le lemme « intégrer » (426) et avant le lemme « équipe » (199). Un paradoxe est donc là aussi perceptible : alors que le rôle du « parrain » fait consensus, son efficacité semble remise en question puisque l'analyse textuelle ne permet pas d'établir une relation suffisamment prégnante entre « tuteur » et « référent » d'un côté et « intégrer » de l'autre côté.

Parmi les « mots significatifs », nous pouvons également faire état des lemmes « entendre » (102), « aider » (95), « sentir » (87) et « coin ». Au regard des unités textuelles, il est possible d'en proposer l'interprétation suivante : « les collègues sont là pour nous « aider », ce qui contribue à bien se « sentir » et à bien s'« entendre » avec eux, à condition que l'on soit un minimum curieux et donc, que l'on ne reste pas dans notre « coin » ».

Par ailleurs, les lemmes « sécurité », « entreprise » et « SNCF » sont absents de cet univers sémantique. Si l'importance de la sécurité est admise (classe 6), elle n'est (paradoxalement) pas identifiée comme un élément indissociable de l'intégration, ce qui peut poser question au regard de la multitude de normes en vigueur, lesquelles sont principalement formalisées dans les IN (Instructions Nationales).

6.1.2.3. La transmission du métier

Les lemmes présentant la plus forte intensité d'association avec la classe 4 sont « ancien » (251 Khi2), « méthode » (238), « apprendre » (215), « apporter » (199), « façon » (186) et « expérience » (165).

Les actions qui concernent l'apprentissage sont liées aux lemmes « apprendre » (215), « apporter » (199), « transmettre » (84), « contribuer » (44) et « maintenir » (40). Il apparaît ainsi que si l'apprentissage permet de transmettre des « connaissances » (49) et des « savoir-faire » (57) « nouveaux » (82), il implique le changement (« changer », 71) et la prise en compte de l'« expérience » (165) et des « habitudes » (57). En effet, le fait pour les acteurs d'adopter spontanément (ou pas) une posture qui autorise la remise en question fait figure de corolaire de l'apprentissage. Or, au vu des unités textuelles, cette posture ne semble pas toujours naturelle dans le sens où les opérateurs (et notamment les plus anciens) ont tendance à prendre, au fil du temps, des habitudes de travail tout en continuant à acquérir de nouveaux savoir-faire, ne serait-ce qu'avec l'expérience. Au final, compte tenu des exigences sécuritaires inhérentes à ce secteur d'activité, on peut se demander si les habitudes de travail ne constituent pas potentiellement un risque alors que l'évolution régulière des normes exigerait de posséder une certaine « agilité d'esprit ». D'où l'importance d'instaurer une organisation apprenante en vertu de laquelle

l'apprentissage constituerait un réflexe et donc, une nouvelle habitude de travail ; ce changement implique une évolution de la culture d'entreprise que pourrait porter les nouveaux arrivants. Quant aux techniques d'apprentissage, elles renvoient aux lemmes « méthode » (238), « façon » (186) et « manière » (46). En situation d'apprentissage, les « anciens » expliquent (et le souvent, exercent en même temps) les activités à effectuer et ce, au regard de leur propre représentation, c'est-à-dire, de leur façon de travailler ; ce qui laisse supposer que lesdites méthodes de travail peuvent varier d'un individu à l'autre. Cependant, certains nouveaux agents assurent que « *le résultat est le même* ».

Au regard des réseaux de formes, il s'avère que le lemme « ancien » possède une forte intensité d'association avec les lemmes « apprendre », « méthode », « expérience » et, à un degré moindre, « transmettre ». De son côté, « apprendre » est fortement associé à « ancien », « méthode », « façon », « expérience » et « nouveau ». En effet, les « anciens » détiennent un rôle central dans l'apprentissage des nouveaux arrivants. Ils semblent ainsi retirer de leur expérience une certaine légitimité et en même temps qu'ils transmettent leur savoir-faire, ils inculquent leurs « méthodes » de travail. Dans ces conditions, la question de l'articulation des rôles des différents apprenants (tuteur, référent, collègues de travail, etc.) peut être soulevée. A noter l'absence du lemme « sécurité » et une faible intensité d'association du lemme « résultat ». Là encore, le thème de la sécurité n'est pas associé à l'apprentissage, ce qui tend à renforcer les questionnements sur la coordination entre les différents acteurs concernés (formateurs, référents, collègues de travail, responsables hiérarchiques).

6.1.2.4. L'écart entre théorie et pratique

Les lemmes les plus significativement reliés à cette classe font référence à des documents de travail (procédures, etc.) : « guide » (163 Khi2), « mémo » (155), « IN » (131), « schéma » (112), « document » (80), « bouquin » (63), « formule » (58), « papier » (56). Ces supports écrits permettent aux opérateurs d'effectuer une recherche documentaire notamment lorsqu'ils sont confrontés à un problème ou tout simplement en cas d'« oubli ». En outre, le lemme « théorie » (103) est intensément associé à la classe 5, tout comme le lemme « pratique » (89). Le lemme « technique » rappelle que les métiers concernés nécessitent des savoir-faire spécifiques.

Concernant les réseaux de formes, le lemme « terrain » détient une intensité d'association assez élevée avec « théorie », « appliquer », « appareil », « schéma » et « installation ». En revanche, « guide » et « mémo » sont éloignés du lemme « terrain ». Plus précisément, nous pouvons remarquer que « guide » est proche des lemmes « mémo », « classer » et « installation », que

« Mémo » est associé à « guide » et que « classer » est détaché du lemme « installation ». Enfin, précisons que « guide » et « mémo » sont, tous deux, éloignés des lemmes « appareil » et « type ». Au regard des unités textuelles, nous constatons que les nouveaux arrivants font état de fréquents écarts entre la théorie (telle qu'initiée dans les centres de formation SNCF) et l'apprentissage de la pratique sur le terrain (dispensée le plus souvent par des collègues de travail expérimentés). Cette distorsion peut s'interpréter comme une manifestation (récurrente) d'un certain manque de coordination entre les différents acteurs avec l'émergence potentielle de problématiques liées aux méthodes pédagogiques ou encore à la transmission de pratiques non approuvées par les formateurs issus des centres de formation. De plus, le recours aux documents papier ne semble pas constitutif d'une habitude de travail.

6.1.2.5. L'importance de la sécurité

Au sein de la classe 6, les lemmes dotés de la plus forte association sont les suivants : « annonceur » (442 Khi2), « agent » (402), « sécurité » (365), « voie » (354), « train » (341), « circulation » (247) et « habilitation » (237).

Au regard des réseaux de formes, nous pouvons constater que le lemme « sécurité » est associé assez nettement aux lemmes « agent », « annonceur », « habilitation », « voie », « chantier » et « surveiller » et, à un degré moindre, de « terrain ». En revanche, les lemmes « habilité » et « circulation » s'avèrent plutôt éloignés.

Au vu des unités textuelles, « agent » est associé à « sécurité » via le poste d'« agent sécurité ». De la même façon, « agent » est associé à « circulation » via le titre d'« agent de circulation » tout comme « annonceur » (92) est souvent associé à « sentinelle » (89) via le poste d'« annonceur sentinelle ». Compte tenu des exigences en matière de sécurité, certains postes tels que celui d'« agent sécurité » nécessitent d'être « habilités » (237), ce qui implique, pour les opérateurs concernés, de posséder (sur soi et en permanence) une « carte » d'« habilitation » (66).

Quant aux réseaux de formes, ils établissent la proximité du lemme « agent » avec « sécurité », « voie », « annonceur », « circulation » et « habilitation ». En revanche, « agent » est éloigné de « surveiller » et d'« habilité ». L'importance de l'habilitation est perceptible (1), tout comme la référence à certains postes de travail qui requièrent des compétences spécifiques et pointues en termes de sécurité (2).

Exemples de verbatim :

(1) « *Tant que j'ai une carte, je peux être sur un chantier en tant qu'agent sécurité parce que j'ai mon titre d'habilitation. C'est ton titre d'habilitation qui te permet de pouvoir.* »

*Là, par exemple, il y a des gars qui peuvent aller faire certains travaux seuls, moi, je ne peux pas. Je suis obligé toujours d'être accompagné (...) » (NE*I_SE*M6) ;*

*(2) « Lorsque l'on est agent sécurité, on place les annonceurs. L'annonceur clac sonne, tout le monde sort de la voie. Par exemple, c'est à l'agent sécurité de dire « on retourne sur le chantier ». Parfois, j'ai vu sur d'autres secteurs, l'annonceur clac sonne, le train est passé, les mecs reviennent tout de suite sur le chantier alors que tu dois attendre que l'on te dise « c'est bon, tu peux y retourner » » (NE*I_VO*M8).*

La référence au domaine d'activité est présente par le biais des lemmes « voie » (354), « train » (341), « circulation » (247), « ferroviaire » (81), « caténaire » (74), « transport » (71) et « voyageur » (63). Des lemmes tels que « danger » (99) ou « accident » (68) renvoient directement aux risques encourus, et d'une manière plus générale, aux impératifs sécuritaires inhérents à l'activité de l'entreprise publique.

D'autres lemmes traduisent également une forte intensité d'association avec la classe : « surveiller » (130), « astreinte » (127) et « travaux » (125). Au regard des unités textuelles, nous pouvons constater que les nouveaux arrivants font état d'une bonne ambiance de travail, laquelle se concrétise notamment par l'opportunité de pouvoir poser à tout moment des questions en cas de besoin. L'écoute, l'accompagnement et la proximité font ainsi figures de garde-fous voire de valeurs censés unifier le collectif de travail ; au-delà, cet état d'esprit semble constituer une garantie quant au bon respect des normes sécuritaires.

6.1.3. L'évolution des discours au regard des variables retenues

Nous rappelons ici que la tenue de 48 entretiens a été nécessaire pour atteindre la saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967) et accroître ainsi la validité interne de la recherche. L'ancienneté des agents devait être comprise entre 6 mois et 5 ans. Ce choix tient principalement à deux raisons :

- les métiers en question imposent un apprentissage de longue durée (ce qui représente plusieurs années) dans le sens où les interventions sont à la fois variées, périodiques (c'est-à-dire, à échéances plus ou moins régulières) et distinctes selon le secteur d'affectation ;
- la prise en compte de l'ancienneté vise aussi à ne pas négliger la dimension temporelle inhérente à l'intégration puisque celle-ci renvoie à une période de temps.

Dans le cadre de l'analyse lexicale, cinq variables ont été retenues pour la codification : l'âge, l'ancienneté, le type de contrat (cadre permanent ou contractuel), la catégorie d'emploi (opérateur caténaire, opérateur signalisation électrique, opérateur signalisation mécanique, opérateur voie) et le service d'affectation (Maintenance ou Travaux). Au regard de ces variables, le tableau 6.3 propose une synthèse des profils attachés aux 6 classes, en spécifiant pour chacune d'entre elles les principales catégories absentes.

Tableau 6.3 : Profil des 6 classes

	Age	Ancienneté	Opérat.	CP ou CC	M ou T	Absents
1 Processus de recrutement	de 25 à 34 ans et de 44 à 49 ans	2 à 3 ans	OPSE	Les deux	NS*	50 et + - de 24 ans OPV
2 Gestion de carrière	- de 30 ans	- 1 an et 2 à 3 ans	OPV OPC	CP	M	CC OPSE 30 /34 ans
3 Communauté de travail	- 30 ans et 35 ans et +	- 6 mois et 2/3 ans	OPV OPC OPSE	CC	T	30/34 ans CP
4 Transmission du métier	- 30 ans et 35 ans et +	1 à 4 ans	OPV OPC	Les deux	T	30/34 ans
5 Ecart entre la théorie et la pratique	- 25 ans, de 30 à 33 ans et 39 ans et + avec une forte représentation des 40/44 ans	- d'1 an	OPSE	NS*	NS*	25/29 ans 34/39 ans
6 L'importance de la sécurité	20/39 ans	- d'1 an	OPC	CP	NS*	OPSM Anc 2/3 ans

* Non Significatif : aucun profil type ne se dégage entre la variable et la classe considérée.

6.1.3.1. La gestion de carrière

Les perspectives autour de la gestion de carrière intéressent principalement les jeunes embauchés de moins de 3 ans appartenant à la génération Y (les moins de 30 ans). Cela signifie que les individus plus âgés et dotés d'une plus grande ancienneté n'ont plus toujours la même vision de l'avenir et a fortiori, peuvent ensuite prioriser d'autres centres d'intérêt. Même si certains opérateurs considèrent qu'« *il n'y a pas d'âge pour évoluer* » (NE*III_VO*M12), il ressort de l'analyse textuelle que ce facteur est particulièrement attractif en début de carrière et, à ce titre, constitue un élément important de la politique d'intégration. En effet, l'évolution professionnelle est encouragée au point de constituer un élément fédérateur :

« *Tout est fait pour que l'on évolue. Quelqu'un qui veut passer des examens, on va le pousser. On n'empêchera personne d'évoluer. Par exemple, il peut arriver qu'après certaines formations, on ne puisse pas mettre en pratique sur notre parcours, alors, les*

*directeurs de proximité essayent de s'arranger et de nous envoyer le temps d'une journée sur un autre secteur ; on n'essaye jamais de plomber l'agent, on fait toujours en sorte de nous apporter le maximum de connaissances » (NE*I_SE*M7).*

*« C'est une entreprise où on a un avantage, c'est que l'on peut évoluer. Si on le veut, on peut. On ne nous met pas des bâtons dans les roues. Après, il faut juste le vouloir » (NE*III_VO*M12).*

Cette culture de l'entraide et au-delà, du partage (alors que, dans le même temps, de nombreuses entreprises sont confrontées à des attitudes de rétention de l'information) se manifeste au quotidien dans les relations de travail. Par exemple, les nouveaux agents reconnaissent que les responsables ont le souci de donner le bon conseil au bon moment :

*« Comme dit mon directeur de proximité, il faut bouffer des dérangements, c'est comme ça qu'on apprend » (NE*I_SE*M7). En effet « il ne suffit pas de suivre la formation pour être un bon agent car en maintenance, on ne voit pas tout, avec les dérangements, on fait des recherches et c'est intéressant ; ça nous force à chercher et si on a un souci, on a nos chefs » (NE*I_SE*M7).*

Cette appétence pour l'évolution professionnelle est surtout présente chez les individus appartenant à certains postes de travail. Il apparaît ainsi que cette volonté est davantage prégnante pour les opérateurs voie et les opérateurs caténaire. Nous proposons ici deux explications : tout d'abord, pour ces deux métiers, les travaux de manutention font partie des activités principales, notamment pour les opérations de nivellement et de dressage de la voie ainsi que pour les opérations d'entretien des installations caténaïres (annexe 1.6). En d'autres termes, la pénibilité du métier (même si des avancées techniques ont été opérées ces dernières années) peut inciter les nouveaux arrivants à considérer, qu'à terme, l'exercice de ce même métier pourrait revêtir des contraintes d'ordre physique difficilement supportable. De plus, se pose la question de la routine :

« C'est un métier super-varié ou super-complexe. Et à la fois, si jamais, dans plusieurs années, il y a une certaine routine qui s'installe, il y a plein d'évolutions possibles à la SNCF. Il y a plein de métiers variés, qui font qu'on ne cherche pas forcément... on n'aura pas envie de quitter l'entreprise, sachant que si on veut, si jamais il y a une routine qui s'installe, on peut changer sur un autre genre de métier, en refaisant

*quelques formations, et puis se rediriger sur quelque chose d'autre. Donc, c'est une forme de sécurité » (NE*I_VO*M40).*

Selon certains opérateurs, le service Maintenance serait plus propice à la routine que le service Travaux, ce qui tendrait à justifier que ce sont principalement les opérateurs affectés en Maintenance qui évoquent plus promptement l'importance de l'évolution professionnelle :

*« Je préfère les « travaux ». Les « travaux », c'est beaucoup... on voit beaucoup plus de technologies. Et puis, c'est moins la routine (...), on change de chantier à chaque fois » (NE*I_SE*T15).*

Lorsque l'évolution de carrière est envisagée, elle l'est souvent au vu de critères précis. C'est ainsi qu'ils font référence aux postes de travail (ciblés et écartés) ou encore à la rémunération :

*« A terme et une fois que je serai qualif C, j'aimerais dérouler jusqu'à chef de brigade (...). Après, les bureaux, ce n'est pas mon truc. Jusqu'à qualif D, ça ne me dérange pas. Je préfère être payé moins cher mais être sur le terrain, être heureux à faire des choses qui me plaisent » (NE*I_VO*M11).*

Pour d'autres, l'ambition est plutôt de devenir « responsable de chantiers » (NE*II_VO*M13). Par ailleurs, l'évolution, telle qu'elle est explicitée, n'est pas assimilée au « grade » (la progression en termes d'échelon est plus une résultante) ; ce qui compte, c'est de pouvoir « évoluer dans les métiers de la SNCF » (NE*III_VO*M12). D'autres préfèrent insister sur la possibilité de pouvoir évoluer plus rapidement que dans le privé tout en prenant soin de relativiser cette exigence :

*« C'est vrai qu'on évolue vite, plus vite à la SNCF que comme moi avant dans le privé » (NE*III_VO*M12), néanmoins, « je ne suis pas pressé d'évoluer trop vite, mais je pars du principe que je vais prendre mon temps et bien maîtriser mon domaine avant de vouloir évoluer » (NE*II_VO*M25).*

La carrière est aussi appréhendée à la lumière des changements à venir au sein de l'entreprise. Concrètement, la réforme ferroviaire qui est en cours d'instauration constitue une source de questionnement pour les opérateurs en place :

*« J'aimerais bien évoluer. Mais après, est-ce que ça va changer au point que ce soit complètement différent, que le boulot ne soit plus le même, que pleins de trucs changent, que tous les collègues, du coup, en ont marre parce qu'il n'y a plus ça et qu'ils s'en vont et tout (...). Si ça reste comme ça, oui, je resterai là. Peut-être que je ferai carrière, mais si ça change du tout au tout, je ne sais pas » (NE*I_CA*M45).*

La crainte du changement est déjà perceptible. Pour certains agents, l'arrivée depuis quelques années d'entreprises extérieures suscite des inquiétudes, à commencer par celle concernant le devenir de leur métier :

« *Le métier va changer mais déjà aujourd'hui il a changé. Auparavant, ils faisaient tout. Maintenant, il y a une entreprise qui va venir changer les traverses, une autre qui va venir faire un passage à niveau, changer des rails...* » (NE*I_VO*M8).

En conséquence, se dessine le sentiment que le métier est en train d'évoluer vers deux activités principales : la maintenance et la surveillance d'entreprises extérieures. A la faveur de ce mouvement, les compétences requises évoluent :

« *Avant, il fallait que les gars soient rudes, costauds parce que le travail était exigeant, aujourd'hui, sans considérer que les gens d'avant n'étaient pas intelligent, il faudra tout de même un minimum d'intelligence ; il faudra à la fois être manuel et être capable de gérer, de raisonner, de faire de la paperasse* » (NE*I_VO*M8).

Les nouveaux arrivants constatent que c'est une « *nouvelle SNCF* » qui est en train de voir le jour :

« *Il faut s'adapter à la nouvelle SNCF. Petit à petit, les gens qui ont été confrontés à ce mode de travail là, c'est-à-dire, uniquement du manuel où ils faisaient tout, tout seul, tout le temps, ils vont partir en retraite. Nous, on arrive, on continue quand même le travail manuel mais il y a quand même beaucoup d'entreprises* » (NE*I_VO*M8).

Enfin, les contractuels (CDI relevant du régime de la sécurité sociale) semblent moins concernés que les cadres permanents (statut cheminot relevant du régime spécial) par les perspectives d'évolution. En effet, « *l'évolution, la carrière et tout ça... jusque là, je n'ai pas eu de réponse claire et nette* » (NE*II_SM*M19). L'ambiguïté soulevée par les agents à trait aussi aux « *notations ; c'est... c'est l'évolution des échelons et tout ça... la rémunération, tout ça... c'est flou* » (NE*II_SM*M19).

La question de la gestion de carrière est importante dans le sens où elle n'est pas réservée à certaines organisations et à certains secteurs d'activité. Son pilotage est complexe puisque les enjeux qui en découlent (en termes de gestion du changement, de rémunération, de motivation, d'amélioration des conditions de travail, etc.) sont très divers. Par ailleurs, ce facteur peut être élevé au rang d'attente non négociable pour de potentiels nouveaux salariés, d'où un rôle qui semble de plus en plus incontournable dans tout processus d'intégration. Sur ce point, notre cas d'étude démontre qu'il s'agit d'un facteur très fort d'attractivité pour les jeunes recrues (de

moins de 30 ans) et qui tend, à terme, à susciter un sentiment d'appartenance à l'entreprise, ce qui est de nature à favoriser la fidélisation des salariés.

6.1.3.2. La communauté de travail

L'arrivée d'un salarié dans une nouvelle entreprise, et a fortiori pour un jeune diplômé, n'est pas un moment comme un autre ; à ce titre, il génère fréquemment chez le nouvel entrant de l'angoisse voire parfois du stress. Au regard de ce changement dans la vie des individus, on peut s'interroger sur leurs attentes vis-à-vis des premiers jours. Pour eux, l'expression « s'intégrer » renvoie unanimement à la faculté de bien s'immiscer dans l'équipe. Les relations humaines, la « bonne ambiance » de travail, la capacité des collègues à être à l'écoute sont à la base d'une « bonne intégration ». A défaut de ces critères, ils reconnaissent que l'intégration serait bien plus compliquée, notamment si « *un ancien ne répond pas à une demande d'information* » (NE*I_CA*M5). En d'autres termes, s'intégrer, c'est avant tout « *s'intégrer socialement* » (NE*I_CA*M2) puisque « *comme on va passer une bonne partie du temps ensemble, autant que cela se passe bien* » (NE*I_CA*M3). Partant de ce postulat, l'intégration peut parfois être rapide : « *pour moi, ça duré un mois et demi, le temps de connaître tout le monde et de comprendre comment ça fonctionne* » (NE*I_CA*M4), « *il n'y a pas eu trop de période d'intégration, j'ai été intégré dès le premier jour, je ne me suis pas senti mis de côté* » (NE*I_VO*M1). Au-delà de l'aspect relationnel, il y aussi l'aspect connaissance du métier. En effet, certains admettent que l'intégration, c'est aussi « *apprendre le métier* » (NE*I_CA*M5) et « *être sérieux dans le travail* » (NE*I_CA*M2). A ce titre, l'intégration recouvre aussi l'aspect temporel au sens du délai nécessaire pour apprendre le métier ; cet élément rappelle qu'en plus d'être le fruit d'une politique, l'intégration renvoie à une période. En outre, il s'avère que l'âge n'est pas anodin dans la perception que peuvent avoir les nouveaux arrivants. En effet, lorsque l'individu dispose déjà d'une expérience professionnelle significative, l'intégration renvoie à la période qui se situe « *de l'embauche jusqu'au moment où vos collègues de travail vous considère comme quelqu'un d'autonome* » (NE*IV_SE*M9). Il y a donc cette quête de légitimation à aller rechercher auprès de ses collègues.

A l'instar de la gestion de carrière, la question de l'intégration et de ses corollaires (l'importance de l'équipe, le rôle du chef et du tuteur) est principalement soulevée par les salariés ayant moins de 3 ans d'ancienneté. Il est probable qu'au fil du temps, les souvenirs des premiers jours s'estompent naturellement, ce qui signifie qu'à partir d'un certain moment, les individus abordent plus facilement d'autres thématiques, sans doute plus en conformité avec leurs nouvelles représentations. A contrario de cette tendance, toutes les catégories d'âge (hormis les

30/34 ans) et d'emplois (hormis les opérateurs signalisation mécanique) sont représentées, ce qui tend à démontrer que la reconnaissance du rôle de l'équipe dans un contexte d'intégration constitue un élément fédérateur et ce, quelque soit les générations et les métiers. En ce sens, le fait de travailler dans une « bonne ambiance » et avec une « bonne équipe » constitue deux facteurs clés de succès pour la politique d'intégration. Cependant, certains opérateurs laissent clairement entendre que l'âge n'est pas un critère anodin dans la réussite de l'intégration :

« Je pense que par rapport à l'âge, on n'a pas du tout la même intégration. Je suis bien content d'être arrivé à l'âge où je suis arrivé, donc à 25 ans. Si j'étais arrivé à 18 ans, cela aurait été dur. Certains anciens sont moins pédagogues. Certains ont plus de mal (...). Les plus jeunes embauchés ont peut-être plus de mal à s'affirmer. Mon collègue me racontait, quand il est arrivé sur le chantier, ils étaient en train de faire leur opération de maintenance et quand il leurs disaient « il faut faire quoi ? », ils répondaient « oh, après, plus tard ». A ce moment-là, il faudrait leur dire « non, non, je suis là pour apprendre ». Certains ont le caractère pour rebondir, donc, ce n'est pas évident. Dans le privé, c'est plus simple, les gens savent que l'on va arriver et il y a un formateur tout de suite dessus. » (NE*I_VO*M8).

Dans le cas précis des très jeunes embauchés (moins de 25 ans), l'intégration peut se trouver facilitée lorsque plusieurs nouveaux entrants se côtoient au sein de la même brigade :

« Quand je suis arrivé, cela a dû être une petite bouffée d'oxygène pour lui car c'est beaucoup plus simple à deux car il y a toujours quelqu'un qui vous comprend. La SNCF, c'est quand même un monde particulier en termes de dialogue ; le langage SNCF est différent, tout est en abréviation » (NE*I_VO*M8).

Ce point est important et pourrait concerner des agents appartenant à d'autres branches d'activités du groupe SNCF. Par exemple, les opérateurs de maintenance en Ingénierie et Maintenance des trains sont en prise au même environnement : respecter des normes (de qualité, de sécurité...) très pointues, s'adapter aux nombreuses abréviations, effectuer des déplacements sur sites, etc. Par conséquent, la perspective de pouvoir bénéficier d'un soutien autre que celui venant de l'organisation peut constituer un facteur susceptible d'aider les nouvelles recrues à s'accoutumer plus aisément à leur nouvel environnement de travail et ce, dans un climat propice à générer de la confiance en soi.

Dans le cadre de notre recherche, la part des moins de 25 ans représente 23% de l'échantillon, soit 11 personnes. Rappelons que la moyenne d'âge s'établit à 31 ans et seuls 4% des nouveaux agents (2 personnes) ont intégré l'entreprise au sortir de leur étude (ou presque), c'est-à-dire,

sans expérience professionnelle (ou inférieure à 6 mois). Si la part des moins de 25 ans constitue une part non négligeable des nouveaux arrivants, l'expérience professionnelle fait partie des critères recherchés par les recruteurs de SNCF Infrastructure. Au premier abord, cette exigence peut sembler contradictoire dans la mesure où l'activité ferroviaire est très spécifique. On pourrait donc penser que l'apprentissage serait facilité pour les nouveaux diplômés puisqu'ils ne seraient pas contraints de s'adapter à de nouvelles méthodes de travail. Or, l'organisation attend de ses nouvelles recrues qu'elles exportent l'ensemble de leurs compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises à l'occasion de leurs expériences professionnelles antérieures. En filigrane de cet objectif (sans doute assez largement partagé par nombre d'entreprises), elle aspire à ce que les nouveaux salariés contribuent activement à l'évolution de la culture d'entreprise de manière à créer une émulation qui s'inscrive dans le contexte de mutation actuel. Plus précisément, c'est en faisant profiter les collègues de travail de leur vécu qu'ils vont participer au changement initié par la direction dans le sens où les habitudes de travail sont particulièrement ancrées dans une organisation où il est de coutume de « faire carrière ».

Alors que les enjeux issus de la gestion de carrière intéressent en premier lieu les individus qui ont le statut de cadre permanent et qui sont affectés au service Maintenance, les questions relevant de la communauté de travail sont plus consensuels auprès des contractuels et des personnes travaillant aux Travaux. Précisons ici que, dans notre échantillon, nous n'avons recensé aucun contractuel appartenant aux Travaux. L'importance du travail d'équipe et à fortiori, celle de l'intégration, semblent constituer une marque encore plus distinctive dans le cadre des Travaux. Ce résultat pourrait être le corollaire d'une diversité des tâches plus accentuée et de conditions de travail différentes ; ces caractéristiques sont soutenues par des agents faisant partie de la Maintenance :

« Les « Travaux », ça amène pas mal de choses ; c'est qu'ils ne demandent que du neuf. Ils pratiquent des choses que nous on ne pratique pas beaucoup (...). Quand vous pratiquez régulièrement par rapport à quelqu'un qui ne le fait qu'une fois de temps en temps, c'est sûr que quelqu'un qui le fait régulièrement, il va être plus à l'aise que quelqu'un qui va le faire une ou deux fois » (NE*III_SM*M20).

« Il y a des contraintes au niveau des « Travaux » si vous voyagez dans toute la France, moi, ça ne m'intéresse pas (...). Même au recrutement, je leur ai bien dit parce que moi, j'habite sur Tours et j'ai toujours habité sur Tours... aux alentours de Tours. Je leur

*avais dit au niveau du recrutement, si c'est pour me renvoyer à Orléans, à Vierzon, ou des trucs comme ça, c'est hors de question » (NE*III_SM*M20).*

Cette exigence de mobilité qui implique, le plus souvent, de côtoyer ses collègues même en dehors du temps de travail (par exemple, le soir à l'hôtel) renforce la prépondérance des compétences inhérentes au savoir-être : esprit d'équipe, savoir coopérer, capacité d'animation etc. Par comparaison, le secteur des travaux publics est soumis à des conditions de travail similaires qui tendent, de la même façon, à accentuer l'importance des compétences relationnelles telles que l'aptitude à travailler en équipe et à coopérer. Si pendant longtemps les entreprises (à commencer par les managers de proximité) ont plutôt privilégié le savoir-faire notamment au moment de l'évaluation des compétences (entretien annuel, entretien professionnel), la tendance de notre société contemporaine se traduit par un rééquilibrage dans la façon d'appréhender les différentes sources de compétences. La prise en compte du savoir-être apparaît d'autant plus incontournable que le domaine d'activité considéré est soumis au respect de nombreuses normes de sécurité (Instructions nationales, mémo guide, mémo sécurité, etc.) ; ce qui justifie aussi, dans la phase amont du recrutement (voir ci-avant), la tenue d'entretiens avec des psychologues.

La plus forte représentation des contractuels peut, quant à elle, s'expliquer par quelques différences qui mobilisent un état de vigilance de leur part, mais qui, au final, semblent sans impact sur l'application et le suivi du processus d'intégration. C'est ainsi que les contractuels ont une période d'essai (dite « période de commissionnement ») de deux mois alors qu'elle est d'un an pour ceux qui sont « cadre permanent » :

*« En intégration, moi il faut savoir que j'ai 2 mois de période d'essai alors qu'eux, ils ont une année de commissionnement, sachant que dans mon contrat, c'était quand même stipulé que j'étais tributaire de mes résultats d'évaluation de la première année quand même. Donc si mes modules... si je ratais mes modules, je pouvais aussi être mis à la porte » (NE*II_VO*M43).*

De la même façon, les règles attachées aux qualifications et notations diffèrent selon le statut du salarié :

« Je suis en CDI et la grosse ligne, la grosse différence c'est que je n'ai pas les qualifications... je n'ai pas... je ne suis pas soumis à leurs qualifications et à leurs notations. Vous savez, ils ont la qualification A ensuite B, C, D, E, F, G et ainsi de suite

alors que moi j'ai un titre qui s'appelle AG Tank, et je resterai AG Tank tout le temps »
(NE*II_VO*M43).

Si ces différences suscitent des interrogations, ils assurent que « *sur l'intégration, au niveau du travail, je suis exactement comme les autres* » (NE*II_VO*M43).

Les directeurs de proximité confirment l'importance du travail d'équipe. Plus précisément, ils estiment que l'arrivée de nouvelles personnes permet d'initier une remise en question collective, qui est d'autant plus efficace lorsque toutes les catégories d'âge sont représentées :

« À un moment donné, il faut des mouvements de personnel pour que l'équipe reste sur cette ouverture d'esprit, sinon, elle ne cherche pas à évoluer plus loin. Il faut avoir des jeunes qui remettent un petit peu en question, et ça fait grandir l'équipe. Bon, c'est un intérêt d'avoir du monde, d'avoir un renouvellement, c'est plus que bénéfique. Dans une équipe, c'est très bien d'avoir des gens de différents âges » (DPX*CA1).

6.1.3.3. La transmission du métier

Les méthodes d'apprentissage ne sont pas appréhendées de la même façon selon l'âge et l'ancienneté des opérateurs. C'est ainsi que les uns préfèrent commencer par apprendre le métier sur le terrain (plus spécifiquement ceux qui ont plus de 35 ans avec une ancienneté de l'ordre de 3 ou 4 ans) alors que d'autres insistent plutôt sur les avantages de débiter par la théorie (plus particulièrement ceux qui ont moins de 30 ans avec une ancienneté inférieure à 2 ans) :

« Le mieux, c'est sans doute de découvrir d'abord le métier de façon globale sur le terrain, ensuite le voir en théorie et après, le revoir en pratique sur le terrain »
(NE*IV_SE*M9).

« Quand on est bloqué, c'est que les formations tardent à venir. Mais le problème, c'est que quand on n'a pas les formations, c'est assez compliqué à comprendre. Les collègues n'ont pas forcément la pédagogie. Tant que l'on n'a pas les formations, on nage un peu parfois. L'idéal, ce serait une formation plus rapprochée espacée de 2 ou 3 semaines sur le terrain pour acquérir la pratique et retourner en formation, et ainsi de suite. Par exemple, j'ai déjà été trois mois sans formation » (NE*I_SE*M7).

Les formateurs confirment que la planification des formations (ou plutôt son manque de pilotage) fait naître de réelles problématiques en termes d'apprentissage, surtout au cours de la première année qui est importante pour l'acquisition des bases :

« Il y a la production pure, avec le DPX, donc, les dirigeants de proximité qui ont leur propre production. Si les nouveaux embauchés font une formation pendant 15 jours d'affilée et qu'ils reviennent 3 ou 6 mois après, ils oublient la moitié des choses qu'ils avaient apprises et ça, il y a pas de règles établies dans le processus de suivi des formations. Ça devrait être calé et voilà... il faudrait mettre à part la production, les jeunes embauchés ben vous venez faire ces formations et sur 8 mois, 1 an, vous venez faire ça à des dates bien déterminées. Alors que là, ça marche un peu comme ça peut, parce que le DPX, lui, il ne peut pas se séparer de ces 2 gars qu'il a parce que s'il a 2 gars en moins, ces chantiers tombent à l'eau. Donc, au niveau des agents qu'on a en formation, on a des gens qui ont des écarts dans l'apprentissage de leur métier » (FOR*VO1).

De la même façon, les directeurs de proximité ne sont pas satisfaits de la programmation des formations. Ils mettent ainsi en évidence plusieurs raisons (« problèmes de place dans les écoles de formation, problèmes de formateurs, problèmes de disponibilité aussi d'agents, parce qu'on tient compte aussi des périodes de congés qu'il a posé », DPX*CA1) et indirectement, ils font ressortir le manque de communication et/ou de coordination entre DPX et formateurs :

« Ce que j'aimerais c'est qu'il y ait plus de stages avant l'embauche. On ne doit embaucher quelqu'un qu'à partir du moment où on sait que les stages vont suivre derrière. Si pendant la première année, le nouvel embauché se retrouve sans stage pendant 6 ou 7 mois, alors il sera déjà commissionné qu'on n'aura même pas reçu les résultats de son dernier stage...on n'aura pas pu l'évaluer pour savoir ce qu'il vaut réellement. On va le voir sur le terrain, mais ça ne suffit pas » (DPX*SE3).

Certains agents ont arrêté les études depuis déjà de nombreuses années et le retour sur les bancs de l'école peut susciter de l'appréhension (1) et générer en parallèle de réelles surprises et/ou des difficultés (2) :

(1) « Le SAMI, c'est quelque chose où... qui me faisait beaucoup stresser, c'est vrai. Parce que oui, parce que je savais... j'avais signé pour travailler à la SNCF, donc je me disais : « il faut que je sois à la hauteur de ce qu'on me demande aussi ». Donc

quelque part, il va falloir que j'intègre tout ça et que je le mette en pratique après »
(NE*IV_VO*M41).

(2) *« C'est vrai, des fois quand on tombe sur des formations, on se dit : " oh ! C'est compliqué !" Je ne pensais pas que ça allait être aussi compliqué, ce pour quoi j'allais être embauché »* (NE*II_SM*M27).

Au regard des méthodes d'apprentissage, les uns se sentent ainsi plus en confiance au contact du terrain alors que les autres, encore récemment sortis du cursus scolaire, sont encore familiers à l'apprentissage théorique. Chacun ayant ses propres repères, ses propres représentations. Si tous les agents se sentent concernés de la même façon par les exigences issues de la transmission du métier, il s'avère qu'en pratique, l'âge n'est pas sans impact sur le déroulement de l'apprentissage :

« On se rend compte que lorsque l'on est plus jeune, c'est plus facile. Quand je vois les plus anciens, ils avaient besoin de plus de temps que nous et ils demandaient si on pouvait les aider. Ça, c'était sympa. On se retrouvait le soir, on mangeait ensemble et on bossait un peu ensemble » (NE*I_VO*M8).

« J'ai besoin de plus de temps pour me remettre la théorie dans la tête »
(NE*IV_SE*M9).

Outre les difficultés tenant au temps de mémorisation des notions à connaître, celles-ci se manifestent aussi à l'occasion des évaluations de fin de formation qui font souvent ressortir des résultats hétérogènes selon les âges :

« Au niveau sécurité, je n'ai pas été bon pour certains aspects. Justement du fait de ma méconnaissance du... de la structure, parce que c'est vraiment... la SNCF, c'est un monde à part. Franchement, quand je prenais le train avant, je ne pensais pas du tout à ce que ce soit aussi complet et aussi technique. Franchement, c'est... parce que c'est... ce qui est demandé aux agents voie, c'est quand même beaucoup de technicité, beaucoup de mémoire et puis en même temps une... agir vite par rapport à un cas précis. S'il y a quelque chose, un danger ou un truc comme ça, agir très vite et compte tenu de leurs compétences et de leurs connaissances, tout de suite transmettre l'information, etc. »
(NE*IV_VO*M41).

« Donc il faut avoir des S ou des A (...), oui, franchement pour le moment ça va »
(NE*II_VO*M35).

La divergence de vue quant au choix des méthodes d'apprentissage traduit l'évolution de la politique organisationnelle menée en la matière dans le sens où les anciens de l'établissement n'ont connu principalement que « l'apprentissage sur le tas », par opposition à ce que certains agents appellent « l'apprentissage de masse », c'est-à-dire, qui repose sur la constitution de promotions réunies dans les centres de formation SNCF :

« À la SNCF, il y a 30 ans, ça devait être quelque chose. C'étaient des cantonniers, mais voilà, c'étaient des anciens de la légion, voilà, c'étaient des bras. C'étaient des gens aussi qui avaient la technique, et on leur apprenait les choses, mais de la technique vraiment. En fait, quand on entend les anciens qui nous parlent de comment ils ont appris, je me dis que nous, c'est... les nouvelles générations, une nouvelle technique d'apprentissage, c'est de la masse qu'on veut faire. On veut faire de l'apprentissage de masse. Alors, qu'eux, ils ont appris sur le terrain, ils ont appris avec des gens, ils ont appris... c'est à la main. C'est... on touche le métier. Alors que nous, c'est vraiment : on nous gave et puis, à un moment, il faut essayer de ressortir ce qu'on peut »
(NE*III_VO*M33).

« Les formations sont de plus en plus longues, de plus en plus complexes, les anciens, ils n'avaient pas forcément eu les mêmes formations que nous à l'époque, il y a peut-être des choses, avec le temps, qu'ils ont oublié, tandis que nous, tout est frais dans notre tête » (NE*II_SM*M27).

Les formateurs des centres de formation confirment ces difficultés. En effet, même si les formations peuvent s'étaler sur plusieurs mois, les modules ont tendance à être dispensés (trop) rapidement car il est impératif de suivre le programme prévu qui est, en général, très dense :

« Avec les départs en retraite, les gens n'ont pas été remplacés pour diminuer la masse salariale (...). Malgré tout, il y avait des travaux qui étaient prévus, qui étaient organisés, qui étaient callés, mais ça manquait de ressource. Donc là, ils ont été obligés d'embaucher massivement justement pour répondre à ces besoins et c'est pour ça que les gens, il faut les former rapidement, parce que d'un point de vue production, on est en manque de ressources et malheureusement, et je trouve que c'est complètement

*contraire, enfin ça peut arriver à être contraire à la sécurité en formant les gens trop rapidement » (FOR*VO1).*

Ces problématiques autour des méthodes d'apprentissage (adéquation avantages/inconvénients) concernent de nombreuses grandes entreprises, qu'elles soient privées ou publiques. Citons par exemple les secteurs de la grande distribution ou de l'énergie qui sont toujours prompts à constituer des promotions. Les personnes concernées sont affectées à un site et se retrouvent à l'occasion des formations.

La question de l'efficacité de la transmission du métier peut également constituer une source de divergence voire d'opposition selon le service d'affectation. En effet, si les Travaux semblent offrir aux agents une plus grande diversité des tâches, les conditions de travail (où l'urgence prédomine) qui y sont proposées ne semblent pas favoriser un apprentissage optimal ou, dans tous les cas, dans une moindre proportion que pour la Maintenance. Certains agents soutiennent que les Travaux et la Maintenance sont si distincts que le métier d'opérateur voie n'est pas le même selon que l'agent est affecté aux Travaux ou à la Maintenance :

*« Dans le secteur Travaux, on ne fait que des travaux, donc, on est souvent pris par le temps. Et c'est vrai que le gros inconvénient d'être en Travaux, c'est le manque de temps. La personne va nous montrer comment faire, mais elle ne va pas forcément vous dire : « Vas-y, je le fais. Après, tu vas le faire après moi et je vais t'observer ». Non, on n'a souvent pas le temps de faire ça. Donc il va nous montrer et puis la fois d'après, une semaine après ou 15 jours après, c'est nous qui allons le faire et il va nous remontrer encore (...). La Maintenance, ils sont sur un secteur fixe. De Tours à Saumur, ils font la maintenance de la voie. Ils sont moins pris par le temps donc, ils peuvent mieux former les jeunes, que nous, en Travaux, on traite les... avec les gros engins, les entreprises privées. Donc, on a moins de temps d'apprendre à des jeunes, si vous voulez. Le métier est différent parce que le métier de Travaux et Maintenance, c'est deux métiers... c'est assez différent, c'est les mêmes installations, c'est les mêmes matos, mais ce n'est pas pareil, ce n'est pas le même métier » (NE*I_SE*T18).*

Dans tous les cas, l'apprentissage nécessite de la patience et donc du temps, principalement parce que la connaissance du métier dépend de la maîtrise, par l'agent, de son propre parcours, qui est par définition spécifique :

« Un bon agent de l'infra voie, c'est quelqu'un qui connaît son terrain. On est transposable, notre métier est transposable, mais pour connaître son métier réellement,

*c'est aussi connaître son secteur parce que c'est plein de points particuliers, de choses qui ont l'air anonymes, mais quand on le pratique tous les jours, pour nous, c'est logique. Quelqu'un qui débarque là-dedans, il peut faire un oubli. Il y a des fois des oublis, ils peuvent être plus que dangereux parce que la vitesse à cet endroit-là, elle change. Parce qu'à partir de là, ça fait comme ça... C'est vraiment des trucs spécifiques. C'est vraiment du temps. Voilà, il faut du temps pour appréhender déjà le travail et ensuite appréhender son milieu. Son milieu, ce n'est pas juste ça, c'est tout ce qui en découle et tout ça. Parce qu'il y a plein de choses qui va... En fait, c'est plein de choses, c'est des choses en mouvement. Il y a les circulations en elles-mêmes, mais après, il peut y avoir des travaux. On se retrouve à dire : « Tiens, on va aller travailler là », oui, mais si en amont, ils n'ont pas cherché à savoir ce qui se passait autour, en fait, on ne peut pas travailler. Il y a les caténaires, ils sont en train de faire quelque chose. Donc en fait, si on a lancé un chantier et puis on ne s'occupe de rien, on se lance quelque part... » (NE*III_VO*M33).*

En outre, la nécessité de prendre en compte les enjeux sécuritaires et les précautions qui en découlent sur le terrain conduisent parfois à des situations de travail qui ne présentent pas les meilleures conditions d'apprentissage, ce qui contribue à rallonger le temps de formation :

*« Il y a des moments au travail, donc, nous ici, on a très peu de DFV, donc c'est Demande de Fermeture de Voie, pour pouvoir travailler en toute sécurité (...). Du coup, dans ces moments-là, on ne peut pas prendre trop de temps, quand on est dans la voie pour m'expliquer... on est obligés de se mettre en dehors de la zone dangereuse pour en parler » (NE*II_SE*M29).*

6.1.3.4. L'écart entre théorie et pratique

Le consensus est quasi-total pour reconnaître l'existence d'une certaine disparité entre la théorie (telle qu'elle est dispensée dans les centres de formation SNCF) et la pratique (telle qu'elle est enseignée sur le terrain par les collègues de travail et/ou le référent (ou tuteur). Exemple :

« Malheureusement, il y a beaucoup de différences, oui. En formation, on vous apprend beaucoup de choses, même des choses qui peuvent paraître ridicules malheureusement, c'est vrai. Et sur le terrain, c'est très rare... c'est rarement appliqué, hormis les... quand on monte vraiment en hauteur. On a appris, il n'y a pas longtemps, à mettre des combinaisons amiante, des combinaisons totalement amiante. Simplement des fois, on en voit ça... sur des chantiers ça arrive, mais on n'en a pas. Le dé clic, ce n'est pas

*l'argent pour le commander, c'est qu'on n'en a pas commandé. Si un jour, on en voit, de l'amiante... on sait comment rentrer dedans. On va faire un droit d'alerte, on va se dire : « Non, je ne rentre pas tant qu'il n'y a pas de combinaison », mais les combinaisons, il faut les commander, on les aura dans 2 mois » (NE*I_SE*T18).*

Plus précisément, nous constatons que la classe d'âge des 40/44 ans est davantage représentée et que les agents qui insistent le plus sur ce point ont moins d'un an d'ancienneté. Si la première caractéristique soulevée peut être nuancée puisqu'ils ne sont que deux opérateurs concernés (l'un a 40 ans, l'autre a 41 ans), la seconde est symptomatique de l'importance des premiers jours de l'intégration notamment à travers les comportements adoptés par les acteurs en présence. En effet, les agents ont généralement la volonté de suivre avec attention les consignes transmises par les formateurs :

*« Quand on arrive, on est assez à cheval sur tous les documents, les documents métiers, comme la maintenance ou les guides de maintenance, des mémo-guides. On est assez à cheval là-dessus parce qu'on sort des cours, donc on suit... tout est bien détaillé, donc on suit à la lettre. Peut-être qu'après, par habitude, ou par ancienneté, on perd certaines habitudes » (NE*III_SM*M21).*

Toutefois, les bonnes intentions du début peuvent ne pas perdurer notamment lorsque la théorie se confronte à la pratique et en particulier, aux habitudes prises par les salariés déjà en poste. Il peut alors être tentant, pour les nouveaux arrivants, de changer leurs habitudes au profit de celles préexistantes dans la brigade. Ce besoin de se conformer aux autres n'est pas exempt de risques, ne serait-ce que d'un point de vue réglementaire même si certains s'en défendent :

*« Il y a les vieux cheminots qui ont toujours connu ça, qui ont toujours connu les petites bidouilles et puis, donc à l'extérieur, on est un peu formaté... on fait ça, on n'en fait pas plus, on n'en fait pas moins, mais on fait ça bien. Des fois, quand on arrive là-dedans, c'est vrai que... il y a, « Oh ! Tu fais ça comme ça. Ça ira très bien et ça fait pareil », mais sauf que voilà, sur papier, ce n'est pas bon, on n'a pas le droit de faire comme ça, mais... » (NE*I_CA*M44).*

*« Oui, on applique les astuces des anciens. Ce n'est pas forcément écrit sur les documents officiels, mais on les applique. Parce que c'est... ça facilite le travail, c'est tout aussi sécuritaire que ce que disent les documents techniques » (NE*I_SE*T18).*

Les agents justifient cet écart entre théorie et pratique par des différences dans les conditions de travail et plus spécifiquement, au regard du temps imparti pour effectuer les opérations. Concrètement, sur le terrain, les délais de réalisation des tâches seraient plus contraignants au point d'être difficile à tenir notamment aussi en raison des autres paramètres à prendre en considération ; ce qui inciterait les agents à trouver des « astuces » pour gagner du temps. Cependant, d'autres raisons peuvent être avancées :

« À l'école, on va nous apprendre à le faire... On n'a pas un temps donné, on n'a pas de coupure. Mais sur le terrain, on sait très bien que ce n'est pas un jeu, mais on a les trains qui sont derrière, on a les coupures, on a un temps donné à faire. Il ne faut pas se louper. Mais des fois, à être trop ric-rac, là, ça le fait. Mais on voit que des fois, ça pourrait être... il pourrait y avoir un peu de rallonge, ça ne serait pas trop mal » (NE*I_CA*M44).

« En formation on a les outils « récents », qu'on n'a peut-être pas forcément chez nous et du coup on apprend différemment. Moi, je vois pour faire une baguette, on m'a appris avec un outil spécifique, on prend les deux fils de contact et puis on n'a plus qu'à serrer, à mettre notre truc de jonction. Là chez nous, on tire au maximum, on la rapproche avec une pince multiprise, on tient, ça fait la même chose, mais on n'a pas l'outil qu'il faut » (NE*I_CA*M23).

L'opposition entre théorie et pratique renvoie souvent à une question d'ordre méthodologique : dans telle ou telle situation, est-il plus opportun d'appliquer la « méthode terrain » ou la « méthode école » ? Ce type de questionnement semble courant même dans les centres de formation SNCF :

« Ah, ça nous arrive souvent. Quand il y avait tel ou tel truc à faire : « on fait méthode terrain ou on fait méthode de l'école ? », « Bah, faites comme vous voulez », on fait méthode terrain, ça va très bien. Mais ils connaissent, ils faisaient la même chose, les formateurs, ils utilisaient les mêmes méthodes que nous » (NE*I_CA*M45).

Si la pratique n'est pas toujours conforme à la théorie et vice versa, les opérateurs sont unanimes pour reconnaître que les deux types d'apprentissage sont complémentaires et donc indispensables :

« Quand on revient sur le chantier, il y a tout de suite des choses qui sont plus claires » (NE*I_CA*M4).

Cette complémentarité n'est pas sans susciter des questions sur l'opportunité de suivre tel ou tel cours à tel ou tel moment du cursus d'apprentissage. Des questions qui mettent en exergue l'importance d'articuler à bon escient théorie et pratique :

« *On va dire que ces formations-là, sur le monde ferroviaire, je trouve qu'elles sont utiles. Autant il y a d'autres formations que j'ai faites dernièrement, qui arrivent un peu trop tôt à mon goût, un peu beaucoup trop tôt parce que c'est des formations pour lesquelles je suis censé connaître le terrain, je suis censé connaître les points d'accès, je suis censé connaître le type de rail que j'ai sur le terrain, et je ne les connais pas du tout (...). Alors, les dernières formations que j'ai faites donc c'est... RPTX. Alors RPTX, c'est Responsable Planche Travaux, c'est-à-dire que je suis censé poser une voie. Donc poser une voie, c'est de dire : de telle heure à telle heure, j'ai besoin de la voie, il ne faut pas de circulation dessus. Voilà. Et pour être RPTX justement, il faut connaître son parcours, savoir si c'est tel type de voie... et je ne les connais pas, donc du coup, pour moi, ça intervient un peu trop tôt* » (NE*I_VO*M38).

Cette situation ainsi relatée démontre qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'une certaine ancienneté pour se sentir légitime de porter un regard critique sur l'organisation des formations. En l'occurrence, avec moins de 6 mois d'ancienneté, l'agent fait déjà le constat qu'il existe des incohérences dans le processus d'intégration. C'est ainsi que l'écart entre la théorie et la pratique se manifeste également d'un point de vue temporel et donc d'architecture du programme de formation : certaines d'entre-elles, et a fortiori lorsqu'elles engagent des responsabilités, impliquent au préalable que l'agent dispose d'une bonne connaissance de son parcours (ex : connaître les différentes installations qui composent le secteur d'affectation). En ce sens, compte tenu de l'articulation à opérer entre théorie et pratique, le planning de formation doit s'inscrire dans une logique d'optimisation de l'apprentissage. C'est ce manque de cohérence dans la planification des formations qui est soulevé par ceux qui ont une ancienneté plus importante (plus de 2 ans) :

« *Qu'ils accélèrent le processus de formation, ça ne va pas assez vite, mais ça ils le savent, on leur a déjà dit, c'est qu'il n'y a pas assez de formateurs (...). C'est que ça traîne en longueur pour qu'on soit validés (...). On ne peut pas voler de nos propres ailes... on ne peut pas prendre des contraintes tant qu'on n'est pas validés. Donc aussi, financièrement ça pose un truc* » (NE*II_SE*M31).

Enfin, s'il s'avère que se sont principalement les opérateurs SE qui relèvent cette opposition entre théorie et pratique, le statut de l'agent (cadre permanent ou contractuel) et le service

d'affectation (Maintenance ou Travaux) n'apparaissent pas comme un élément déterminant de cet univers sémantique. La présence plus affirmée des agents SE peut s'expliquer par le caractère « plus technique » de cet emploi qui se matérialise notamment lors des dérangements. En effet, au cours de ces recherches de pannes, les opérateurs sont amenés à mettre en pratique, dans un contexte d'urgence, une ou des méthodologies apprises. La singularité de certaines situations rend encore plus impérieuse la compréhension du sens donné aux différentes tâches et pratiques.

Les formateurs des centres de formation confirment l'existence de certains écarts entre théorie et pratique qui s'expliquent, selon eux, par une baisse continue du niveau technique des agents :

« Dans la formation théorique, on a des règles à respecter. Maintenant, sur le terrain, il y a des situations où on est obligés de trouver une petite combine pour arriver à faire ce qu'on a à faire. Maintenant attention, il ne faut pas dériver. On peut dériver un petit peu si on connaît son boulot, si on ne connaît pas son boulot, la dérive est embêtante. Le problème c'est qu'au niveau technique, depuis quelques années, ça se casse la figure et les gens s'autorisent certaines dérives alors qu'ils ne maîtrisent pas le sujet et là, c'est danger » (FOR*VO1).

De la même façon, les responsables hiérarchiques des nouveaux entrants admettent « *que de temps en temps, il y a des pratiques qui sont en écart* » et selon eux, il devient important de « *mesurer un peu la réalité* », tout en assurant que « *les écarts, on les fait remonter, enfin quand on en a connaissance* » (DPX*VO2). Là aussi, les problématiques qui sont soulevées ici ne constituent pas des particularités inhérentes à l'Infrapôle Centre. Les grandes entreprises (telles que des multinationales) qui instaurent un processus d'intégration sont potentiellement appelées à devoir gérer des divergences voire des oppositions entre la théorie (dispensée dans des centres de formation ou des universités d'entreprise) et la pratique (les procédés de travail utilisés sur le site, les routines mises en œuvre, etc.). Compte tenu de leur plus faible volume, les campagnes de recrutement des structures organisationnelles plus petites (ex : les PME) ne mobilisent que très rarement l'ensemble de ces dispositifs (centre de formation interne, mémo guide, etc.). Même si ces organisations sont plutôt enclines à favoriser le tutorat, les nouveaux embauchés sont souvent amenés à s'auto-former et ce, en raison souvent d'un manque concomitant de ressources et de temps.

6.1.3.5. L'importance de la sécurité

De la même façon qu'ils reconnaissent l'écart entre théorie et pratique, les nouveaux embauchés admettent très largement l'importance de la sécurité et ce, au-delà des clivages potentiels liés à l'âge ou au métier exercé. Toutefois, ce consensus doit être relativisé puisque cet enjeu est soulevé principalement par ceux ayant moins d'un an d'ancienneté. En filigrane de ce constat, on peut se demander si l'appréciation de la sécurité est sujette à évolution au fur et à mesure du temps de l'intégration. Il apparaît ainsi qu'au sortir des premiers mois, les agents (ceux qui ont moins d'un an d'ancienneté) sont plutôt enclins à évoquer la singularité de l'entreprise en matière de sécurité (1) alors qu'ensuite, ils tendent davantage à analyser les situations à l'aune de cet enjeu (2) :

(1) « *Ce qui se passe c'est qu'à la SNCF, c'est vraiment des trucs de sécurité. Et quand je travaillais par exemple à ST, il n'y avait pas d'incidence sur la sécurité si je faisais une bêtise puisque de toute façon ça aurait été vu avant. Alors que là, nous sur la voie, si nos collègues se font taper par un train, c'est un peu plus grave quand même. Donc, je pense que c'est bien spécifique à la SNCF et ils ont bien insisté là-dessus, sur la sécurité. C'est vraiment quelque chose où il faut bien s'attarder dessus et bien prendre conscience des choses* » (NE*II_VO*M35).

(2) « *Le risque avec les entreprises extérieures, c'est d'avoir une dégradation, je pense, de la sécurité parce qu'à l'heure actuelle, on a peut-être eu Brétigny où il y a eu une erreur de maintenance suite justement à des erreurs de management. En allongeant les cycles de maintenance, c'est ça aussi, le risque. C'est que... le jour où il y a un problème, on va le voir plus tard, voire trop tard* » (NE*I_SE*T16).

(2) « *Je ne m'attendais pas à ce que les trains puissent rouler sur la même voie dans un sens ou à contresens. Déjà on ne s'habitue à regarder qu'à droite, mais en fin de compte, il faut regarder quand même dans les deux sens. Donc après, il y a un annonceur... aussi, il y a plein de choses qu'on ne sait pas... Donc, c'est pour ça que la sécurité, il ne faut pas avoir l'habitude de franchir... (...). Tous les jours, après, on va prendre un rythme et puis c'est comme hier, en fin de compte, ce n'est pas du tout comme la veille, c'est là qu'il arrive des petits problèmes* » (NE*I_CA*M44).

En effet, l'exigence de sécurité est tellement importante (pour les agents eux-mêmes ainsi que pour les usagers de SNCF) qu'elle constitue un critère incontournable voire même rédhibitoire lorsqu'il s'agit de décider du commissionnement d'un nouvel embauché :

« *On ne va pas conserver quelqu'un dans l'entreprise, qui ne fait pas le travail et puis qui n'est pas du tout à l'écoute des horaires, des sécurités ou des choses comme ça. Surtout la sécurité* » (DPX*CA1).

Reconnaître l'importance de la sécurité et appliquer avec rigueur les règles qui en découlent ne font pas systématiquement référence aux mêmes comportements. Si les nouveaux agents s'accordent généralement pour adopter le premier, le second implique souvent plus de maturité et/ou plus d'ancienneté dans l'entreprise. C'est ainsi que la prise de conscience de l'enjeu sécuritaire implique, pour les collègues de travail, de faire preuve de pédagogie. Cette exigence est d'autant plus centrale que les jeunes embauchés ne sont pas toujours très prompts à prendre la mesure des risques encourus. Certains le reconnaissent : il est souvent nécessaire de répéter les consignes pour qu'elles soient assimilées :

« *Balancer un jeune en plein milieu de la voie même pas un mois après, même sans faire de stage, mais même avec les stages, pas tant qu'on n'est pas sur le terrain, tant qu'on n'est pas dans le milieu, en fait on n'a pas vraiment de notions réelles du danger (...). On croit être attentif, mais en fait on n'a pas conscience de tous les dangers qui nous entourent. Finalement, surtout nous, les jeunes, on est obligés en fait d'écouter ce qu'ils nous disent. On est obligés donc ça ne se fait pas tout de suite, mais eux ils sont toujours derrière nous pour nous obliger à les écouter* » (NE*I_CA*M22).

Si cette pédagogie ne doit pas s'improviser, elle matérialise le lien étroit entre le travail d'équipe et la pratique du métier tout en mettant en évidence certaines caractéristiques propres à une intégration réussie telles que la qualité des relations humaines (entente, entraide...) :

« *De toute façon on peut dire qu'ils n'ont pas vraiment le choix parce qu'ils ont notre vie en jeu et que s'ils ne répètent pas et qu'ils ne nous forcent pas à apprendre aussi, parce que si on ne veut pas, eux, ils nous forcent parce qu'on a un métier à risques (...). On est tous dépendants les uns des autres en fait. C'est pour ça qu'il faut toujours un minimum d'entente entre nous parce qu'on a la vie de notre collègue juste en face de nous dans nos mains.* » (NE*I_CA*M22).

Au final, les opérations liées à la sécurité sont omniprésentes et font parties intégrantes du métier. A titre d'exemple, les exigences de traçabilité sont encore plus exigeantes aujourd'hui, ce qui requiert une rigueur accrue et des compétences plus pointues en termes d'organisation du travail :

« Dans les trois quart de ce que l'on fait, il y a beaucoup de sécurité ne serait-ce qu'avant de commencer un chantier. Il y a des papiers, des dépêches à passer, c'est-à-dire, des échanges par écrit qui dit que l'on prend la voie. On peut travailler sans risque. Pas besoin d'annonceur, dans le cas où il n'y a qu'une seule voie. Il y a un numéro de dépêche. Pas de raté possible (...). Auparavant, il n'y avait pas tout ça. Il y a sans doute eu des accidents. Pour travailler, il faut être en sécurité. Ils n'étaient pas habitués à autant de papier. » (NE*I_VO*M8).

Avec un peu d'ancienneté, les agents se permettent d'émettre des suggestions d'amélioration du processus d'intégration. Par exemple, ils considèrent que les habilitations qui, par définition, engendrent des responsabilités, ne devraient pas intervenir tant que l'agent ne maîtrise pas son secteur. En conséquence, on peut s'interroger sur les raisons qui peuvent conduire à convoquer une nouvelle recrue à une formation habilitante moins de 6 mois après son arrivée dans la brigade :

*Il faudrait... avant d'avoir de grandes habilitations de sécurité, attendre 1 an et demi, 2 ans encore (...). Avant, on n'a pas d'expérience donc... la SNCF c'est aussi... habilitier quelqu'un, c'est prouver qu'il est capable de... et s'il y a un problème, SNCF se décharge de tout et c'est toi qui prends parce que si tu es habilité pour la sécurité et c'est toi qui prendras si tu n'as pas fait ton boulot » (NE*II_VO*M35).*

Par ailleurs, les caractéristiques liées à la sécurité révèlent aussi certaines spécificités propres à tel ou tel emploi. Par exemple, les pratiques en matière d'électricité sont si particulières que les agents sont invités à désapprendre ce qu'ils ont appris à l'occasion de leur formation initiale et/ou de leur expérience professionnelle antérieure :

« Ici, ils n'utilisent pas le courant de la même manière. Tout marche à l'absence de courant. Vu que ça va vers la sécurité, c'est quand il n'y a plus de courant qu'on agit sur quelque chose (...). C'est-à-dire qu'ici, c'est quand l'interrupteur s'éteint que la lumière s'allume, on va dire. Au lieu de l'inverse, d'habitude, on fait une action pour avoir, mais là, vu que c'est dans le sens de la sécurité, on veut que quand il se passe

quelque chose, il n'y ait plus de courant. Ah oui, c'est compliqué au début »
(NE*II_SE*M29).

D'une manière générale, l'impératif de désapprentissage pourrait concerner les organisations pour lesquelles les exigences liées à la sécurité sont particulièrement importantes (ex : centrale nucléaire, plate-forme pétrolière en mer, etc.). En effet, de telles entreprises sont souvent régies par des procédures réglementaires tenant compte de leurs propres contraintes. Dans ce genre de contexte, il importe que les nouveaux arrivants s'habituent rapidement à de nouvelles méthodes de travail, d'où le besoin de désapprendre.

Au-delà du critère de l'ancienneté, le service d'affectation et l'emploi tenu influencent aussi la manière de percevoir les exigences issues de la sécurité. C'est ainsi qu'en Travaux, les opérations de surveillance des entreprises extérieures renforcent encore les obligations des agents en la matière : « *Nous, on fait surtout de la sécurité maintenant* » (NE*I_VO*T34). De plus, il apparaît que les opérateurs caténaires ayant le statut de Cadre permanent sont particulièrement bien sensibilisés à la sécurité. Si la question du statut peut être relativisée puisque tous les agents caténaires de notre échantillon sont Cadres permanents, les spécificités du métier les exposent non seulement aux risques ferroviaires mais aussi aux risques électriques et aux risques de la hauteur : « *La sécurité est primordiale. Si on agit mal, si on se trompe de caténaire, on peut mettre en danger l'équipe* » (NE*I_CA*M5). La plaquette métier est très explicite : l'agent doit effectuer « *sur son secteur géographique, la surveillance, l'entretien et la modernisation des installations caténaires (équipements des lignes électriques aériennes, 1 500 et/ou 25 000 Volts, assurant l'alimentation des trains)* ». Par ailleurs, l'intervention de plus en plus fréquente des entreprises extérieures sur ce type d'activité peut inciter SNCF Infrastructure à considérer certaines formations comme prioritaires telles que celle d'agent de sécurité. En effet, la surveillance des règles de sécurité constitue la mission première de ce poste de travail : « *on arrive, on prend la voie, on prend les protections pour la voie, les protections pour la caténaire et on surveille (...). Surveiller qu'il n'y ait pas d'incidents, qu'ils n'aillent pas sur la voie d'un côté par exemple, ou qu'ils suivent les règles correctement* » (NE*II_CA*M37).

6.1.4. L'impact des facteurs individuels et organisationnels sur l'intégration

Après avoir présenté les résultats issus d'une analyse textuelle via le logiciel Alceste, nous exposons dans les sections ci-dessous des résultats complémentaires issus d'une analyse de contenu thématique manuelle. Dans ce cadre, cette section est destinée à mettre en exergue

d'une part, l'impact des facteurs individuels sur le processus d'intégration (6.1.4.1) et d'autre part, l'impact des facteurs organisationnels sur ce même processus (6.1.4.2). Pour plus de clarté et de cohérence dans l'analyse, ce dernier point est étudié à l'aune de ses deux dimensions : les facteurs qui sont susceptibles d'affecter positivement l'intégration et ceux qui sont susceptibles d'agir négativement sur l'intégration.

6.1.4.1. Au niveau individuel

Les facteurs individuels susceptibles d'interagir positivement sur le processus d'intégration peuvent être regroupés en deux thématiques : la coopération (6.1.4.1.1) et les interactions affectives (6.1.4.1.2). Si la première tend à instaurer une véritable culture du partage des compétences, la seconde contribue à renforcer la capacité d'absorption.

6.1.4.1.1. La coopération

Quotidiennement, le nouvel embauché est en prise à diverses formes d'interaction. Celles-ci reposent sur deux principaux objectifs :

- **la recherche d'information** : s'ils reconnaissent qu'il est nécessaire d'être « *curieux* » pour inciter leurs collègues de travail à transmettre leur savoir-faire, les nouveaux arrivants soulignent également que « *lorsque l'on demande un renseignement, il n'y a jamais de hasard, on sait à qui on le demande. Certains collègues sont polyvalents, d'autres ont leurs spécificités, tout dépend où ils ont bossé* » (NE*I_VO*M8). Cette situation renvoie à la notion de « *mémoire transactionnelle* » (Griffith et Neale, 2001) qui fait figure de savoir spécifique, dès lors qu'un collectif de travail se trouve en capacité de bénéficier d'une potentielle synergie. Ces auteurs insistent sur le fait que ce savoir informel s'acquiert collectivement et au fur et à mesure des situations d'apprentissage au cours desquelles les acteurs (nouveaux embauchés et salariés déjà en poste) apprennent les uns des autres. Néanmoins, au regard des nouveaux embauchés, la possession du savoir-faire n'apparaît pas comme une condition suffisante. En effet, certains ne sont pas « *pédagogues du tout, alors je préfère aller poser ma question à mes deux autres collègues* » (NE*II_VO*M43). D'où l'émergence de deux nouvelles formes de compétence collective : les scénarii d'interaction et la co-construction de solutions *ad hoc* (Krohmer, 2004) ;
- **le partage d'information** : il n'est pas rare que les formateurs issus des centres de formation leur recommandent de « *faire une pique de rappel* » au sein de leur brigade respective. En effet, « *les plus anciens ont appris d'une manière mais nous, en allant à*

l'école, on va peut-être apprendre une autre manière qui est plus au goût du jour, donc, en arrivant sur le terrain, on va lui expliquer comment nous on fait. Lui, ça va lui apprendre d'autres choses » (NE*I_SM*M26). La demande peut aussi émaner des collègues eux-mêmes. Par exemple, *« parfois, ils nous disent « ah, tu as fait cette formation-là, tu te souviens de la côte ? », ça évite de regarder dans les bouquins* » (NE*I_VO*M8). Enfin, certains nouveaux embauchés ont la volonté de transmettre leurs connaissances dès qu'ils en ont l'opportunité.

A tout moment, les interactions peuvent générer un transfert de savoir-faire. *« Encore hier, j'ai appris des choses que je ne savais pas. C'était un réglage sur un aiguillage et je ne savais pas du tout comment on faisait. Donc, j'ai un collègue qui m'a montré et il m'a dit « essaie de faire de l'autre côté », tout en restant avec moi pour voir comment je faisais. Il pouvait me reprendre si je faisais une erreur* » (NE*I_SM*M26). Toutefois, les impacts positifs des interactions peuvent parfois être relativisés dans le sens où *« les anciens ont des acquis et ils ont du mal à modifier certaines choses, ils ne réfléchissent même plus à la façon de faire* » (NE*I_SE*M28). Il en résulte que les habitudes associées à une certaine résistance au changement notamment des plus anciens peuvent affecter l'efficacité des interactions en termes de renouvellement des compétences collectives.

Au final, cette volonté des différents acteurs de susciter l'interaction renvoie à des situations concrètes de coopération qui se justifient à la fois par des intérêts communs et par une culture du partage. Pour les nouveaux embauchés, le contexte professionnel est propice à la coopération : *« On m'a dit « il n'y a pas de questions bêtes ». L'ambiance est bonne. On montre comment il faut faire* » (NE*I_CA*M3). Et pour les collègues de travail, l'apport des nouvelles recrues est particulièrement opportun notamment lorsqu'il s'agit de rappeler les « bonnes pratiques » : *« Quand on est agent sécurité, il faut dire « ça, c'est dangereux, on ne peut pas faire ça, ce n'est pas possible ». Peut-être que cette notion-là, ils l'avaient un peu perdu. Ils faisaient des choses par habitude sans se rendre compte que c'était dangereux mais, comme on vient de le voir, ils vont nous dire « bon, alors, c'est toi l'agent sécurité » ; il y a des choses que l'on laissera moins passer* » (NE*I_VO*M8).

6.1.4.1.2. Les interactions affectives

Si les éléments d'analyse évoqués précédemment (notamment autour de l'importance de l'entraide et de la qualité de l'ambiance de travail) tendent à établir que l'accompagnement du

nouveau salarié via le processus d'intégration contribue à augmenter la capacité d'absorption de l'organisation, il convient néanmoins de corroborer l'existence de ce lien en recourant à des variables précises issues de la littérature. C'est ainsi que les tableaux 6.4 (pour les facteurs internes) et 6.5 (pour les facteurs externes) ci-après proposent d'opérationnaliser chacune des variables soulevés par Noblet et Simon (2010) :

Tableau 6.4 : Les facteurs internes qui contribuent à renforcer la capacité d'absorption

Les caractéristiques	Les manifestations empiriques*
La base de connaissances préalables	Compte tenu de la singularité du terrain de recherche et de son secteur d'activité, les connaissances détenues par les nouveaux entrants nécessitent d'être approfondies, d'autant qu'il n'existe pas de cursus scolaire qui forme à ces métiers. D'où le rôle incontournable des centres de formation SNCF. Toutefois, un niveau minimal est requis (hormis pour les opérateurs voie) pour pouvoir postuler à un emploi.
La capacité d'absorption individuelle	L'expérience professionnelle accumulée au sein d'une même entreprise (dont l'ancienneté constitue un cadre de référence) peut être de nature à accentuer les résistances au changement et donc entraver l'émergence d'une capacité d'absorption individuelle. Cette résistance se vérifie principalement pour les salariés les plus anciens qui se sont habitués au fil des années à certaines pratiques de travail. D'autres entrevoient avec l'arrivée des nouveaux embauchés la possibilité de transmettre leur savoir et d'actualiser dans le même temps leur niveau de connaissance.
Le niveau d'éducation et les grades académiques obtenus par le personnel	De sans diplôme au BAC PRO. En plus des diplômes obtenus lors de leurs cursus scolaire, les nouveaux entrants sont amenés à suivre pendant 15 mois (il s'agit ici d'une moyenne) des formations dispensées dans les centres de formation SNCF. L'entreprise veille à ce que son personnel dispose des compétences requises au sortir de la période d'intégration.
La diversité des origines	En matière de recrutement, l'entreprise s'attache à diversifier les profils retenus (en termes d'âges, de type d'expérience professionnelle...): des jeunes diplômés, des individus plus ou moins confirmés dans leur métier d'origine (ce qui suppose des âges variables) et parfois en reconversion professionnelle.
Le rôle des acteurs spécialisés	Le processus d'intégration attribue des missions particulières à certaines personnes : la transmission du savoir est confiée aux formateurs des centres de formation SNCF, et dans les brigades, ces tâches reviennent (indistinctement) au référent et aux autres collègues de travail. Le suivi de l'intégration est assuré conjointement par le responsable hiérarchique du nouvel arrivant (le directeur de proximité) et par le référent (entretien périodique au cours de la première année...).
La structure organisationnelle	Les veilles sécuritaires, l'autonomie que suscite le PAM (Plan Annuel de Maintenance), les retours d'expérience constituent autant d'exemples qui tendent à montrer que l'organisation cherche à favoriser tout à la fois l'empowerment et le respect des « bonnes pratiques ».
La communication transfonctionnelle	La transmission du savoir met à l'épreuve diverses fonctions : des opérationnels (référent...), des fonctions supports (formateurs, RH), la direction à travers la mise en place des retours d'expérience. La hiérarchisation de la structure organisationnelle ne fait pas obstacle au déploiement des compétences par les nouveaux embauchés : les deux approches bottom-up et top-down ne sont donc pas exclusives l'une de l'autre.
L'investissement en R&D	Non applicable.
La gestion des ressources humaines	Si le processus de recrutement vise à détecter en externe des individus disposant des compétences souhaitées par l'organisation, c'est le processus d'intégration qui est censé organiser le déploiement des compétences de ces derniers en interne.

Nous avons ainsi démontré que les facteurs internes reconnus par les auteurs précités pour leur faculté à interagir sur la capacité d'absorption pèsent positivement sur celle-ci. Par exemple, la diversité des origines (symbolisée par les différents profils des nouveaux embauchés : jeunes diplômés, expérimentés, cursus professionnel varié, etc.) ou encore le rôle de certains acteurs (tels que les référents, les formateurs et les responsables hiérarchiques) participent au renforcement de la capacité d'absorption. En effet, les actions qui en découlent (ex : la multiplication des interactions, la coopération lors de la transmission des connaissances, etc.) sont directement et volontairement induites de l'accompagnement mis en place par l'entreprise.

Tableau 6.5 : Les facteurs externes qui contribuent à renforcer la capacité d'absorption

Les caractéristiques	Les manifestations empiriques*
L'environnement des connaissances externes	Les personnes en reconversion (notamment celles qui ont subi un licenciement économique) et/ou celles dont l'activité professionnelle antérieure était très cadrée voire même restrictive (où les initiatives n'étaient pas encouragées) apparaissent très motivées pour se mouvoir dans un nouvel environnement de travail où les conditions de travail et les perspectives de carrière sont particulièrement attractives. La comparaison privé public est portée ici à l'avantage du second.
La position des connaissances externes dans le réseau des connaissances	Le déploiement du savoir-faire est principalement issu des formations dispensées dans les centres de formation SNCF. Seules certaines connaissances ayant trait par exemple au câblage et au bucheronnage sont transférables et pourront être exercées dans le nouvel emploi. L'expérience professionnelle antérieure semble corrélée à un accroissement de la productivité et à une évolution de la culture d'entreprise : volonté d'optimiser le temps de travail, de changer certaines habitudes, de vouloir apprendre de son entreprise et à son entreprise...Le savoir-être apparaît donc comme une composante importante pour le renouvellement des compétences.

* Source : analyse de documents internes (annexe 1.6), entretiens avec le Directeur des Ressources Humaines de SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux, Territoire de Production Atlantique (à l'occasion des points d'avancement réalisés régulièrement pendant notre recherche), entretiens avec le Responsable des centres de formation SNCF Infrastructure, entretiens avec des nouveaux embauchés, des DPX et des formateurs (annexes 1.2, 1.3 et 1.4).

Le tableau 6.5 atteste, quant à lui, de l'importance des facteurs externes à l'organisation sur le dynamisme de la capacité d'absorption. Par exemple, l'expérience professionnelle antérieure acquise par certains nouveaux entrants, avec en filigrane ses réussites et ses échecs, est analysée par les dirigeants de l'Infrapôle Centre comme un moyen de renouveler les compétences en interne notamment en termes de savoir-être. Les nouveaux embauchés sont ainsi incités à importer un état d'esprit (ex : volonté d'optimiser en permanence la productivité, souvent incarnée par les démarches d'amélioration continu) propice à faciliter les actions de changement

pronées par l'entreprise et ce, compte tenu du contexte européen d'ouverture à la concurrence des marchés domestiques de voyageurs. Pour ce faire, le processus d'intégration encourage les nouvelles recrues à transmettre leurs compétences, notamment par le rôle moteur des formateurs issus des centres de formation SNCF.

En conséquence, nous pouvons confirmer la proposition de recherche suivante :

P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

6.1.4.2. Au niveau organisationnel

Après avoir examiné les facteurs individuels susceptibles d'agir positivement sur l'intégration, nous abordons, dans un premier temps, les facteurs organisationnels impactant positivement le processus d'intégration (6.1.4.2.1), puis, dans un second temps, nous détaillons ceux qui sont enclins à interférer négativement sur ledit processus (6.1.4.2.2).

En introduction de cette section, il nous paraît pertinent de caractériser l'environnement de SNCF Infrastructure avant d'en mesurer la singularité.

Certains nouveaux embauchés n'hésitent pas à parler d'« *esprit SNCF* » dans le sens où « *c'est une façon de penser, c'est un groupe, c'est une famille. C'est plus une relation de compagnons de travail* » (NE*III_VO*M33). D'où un sentiment d'appartenance à l'entreprise largement répandu parmi les nouveaux arrivants. Ce bien-être n'empêche pas l'acceptation de certaines contraintes liées aux exigences de sécurité. En effet, il convient de « *tout noter* » (NE*I_CA*M22) de manière à assurer la traçabilité des opérations. C'est le corollaire de la sécurité, « *le mot principal de la SNCF ; sécurité, que ce soit pour les usagers ou pour les agents qui travaillent sur les voies* » (NE*I_SM*M26). L'existence des collectifs de travail est également une caractéristique organisationnelle : « *ici, ce n'est pas comme dans le privé, c'est plus collectif, c'est-à-dire que quand vous avez un problème, les gens vont vous aider* » (NE*III_VO*M33). L'apprentissage nécessite du temps et a fortiori de l'expérience, car « *il y a beaucoup de matériels, beaucoup de technologies différentes* » (NE*II_SE*M31) d'autant qu'« *il ne suffit pas de suivre les procédures* » (NE*I_SM*M46), lesquelles peuvent parfois être difficiles à appréhender pour les nouveaux recrutés puisque « *tout est en abréviation* » (NE*I_VO*M8). Rappelons également que dans le système scolaire français, il n'existe pas de cursus qui forme aux métiers de SNCF Infrastructure, d'où l'importance des centres de formation interne à l'entreprise. Comme le souligne un nouvel embauché « *même au niveau électrique, la SNCF a ses propres schémas, ses propres symboles ; même si on est un électricien*

de formation comme moi, ils nous disent d'emblée « surtout, t'oublie tout ce que tu as vu » »
(NE*I_SE*M10).

6.1.4.2.1. Les facteurs susceptibles d'impacter positivement l'intégration

Quatre catégories de facteurs semblent constituer des déterminants à la réussite de l'intégration : la sécurité de l'emploi (1), les conditions de travail (2), les perspectives de carrière (3) et enfin, la pluralité de nouveaux embauchés dans une même brigade (4).

(1) D'une manière unanime, les agents reconnaissent qu'en cette période de crise économique et financière qui perdure, la perspective d'intégrer un grand groupe comme SNCF et de bénéficier de la sécurité de l'emploi est de nature à les motiver (« *Je suis rentré à la SNCF pour faire carrière, parce que je sais très bien que pour l'instant, on a encore un certain statut qui nous permet d'avoir une certaine sécurité de l'emploi* », (NE*I_VO*M38)) et à leur apporter la sérénité qu'ils attendaient et qu'ils n'avaient pas forcément dans leurs entreprises précédentes notamment pour les personnes en reconversion (c'est-à-dire qui ont rejoint SNCF suite par exemple à un licenciement économique) : « *On a eu un PSE dans la boîte où je travaillais avant, c'est une boîte de la métallurgie, il y avait environ 200 personnes et ils nous ont annoncé qu'ils allaient licencier la moitié du personnel (...). Sur ce PSE, j'en ai profité pour essayer de trouver du travail... et suite à ça, le service du personnel de la SNCF est venu présenter leurs différents métiers, j'ai montré mon CV et on m'a dit « vous avez le profil, si vous êtes intéressé, allez passer les tests », alors j'ai passé les tests et j'ai été embauché en septembre 2011* » (NE*IV_SE*M9). Ce point démontre qu'une politique d'intégration doit être dynamique et donc évolutive. Si la sécurité de l'emploi est reconnue ici comme un facteur déterminant de l'intégration, on peut s'interroger sur la perception de ces mêmes individus en période de croissance. En d'autres termes, attacheraient-ils autant d'importance à ce facteur quelque soit la situation économique du moment ? ou est-ce un élément indispensable à leur épanouissement professionnel ? Ces questionnements mériteraient d'être approfondis dans de futures recherches ;

(2) Dès les premiers jours, un climat de confiance s'instaure : les nouvelles recrues sont conviées à une journée d'accueil et une fois arrivées en brigade, les collègues de travail s'attachent à les rassurer : « *dès le début, on m'a dit, « il n'y a pas de questions bêtes, tu peux poser toutes les questions » et je sais que si j'ai un problème, je demande et on me répond* » (NE*I_CA*M3), « *même si il y a un chef, il reste au même niveau que les*

autres, ce n'est pas une question de grade ou de choses comme ça ; les brigades, c'est un peu comme une petite famille » (NE*I_VO*M1). A titre d'exemple, un directeur de proximité souligne que « quand les jeunes sont d'astreinte, je leur dit toujours : « Si vous avez un problème, même en pleine nuit, je préfère que vous m'appeliez plutôt que de rester 3 heures sans rien trouver » » (DPX*SE3). Le tutoiement est d'ailleurs de rigueur. « Il faudrait que les conditions de travail restent les mêmes car on a une certaine indépendance de travail qui est assez agréable. En début de mois, on nous communique toute la maintenance à faire et ensuite, on s'organise comme on veut » (NE*I_SE*M10). De plus, les agents se soutiennent mutuellement et d'une manière tout à fait spontanée sachant que sur le terrain, « on a toujours besoin de s'appuyer sur quelqu'un d'autre et d'ailleurs, s'il n'y a pas d'entraide, ça ne sert à rien » (NE*I_SE*M10). Au final, les raisons sont multiples pour admettre que les conditions de travail offertes par l'entreprise sont attractives : « on a la possibilité d'évoluer. Il y a la sécurité de l'emploi. On n'a pas à se plaindre : on n'est pas trop mal payés, au niveau des horaires, ce n'est pas trop galère. On a des avantages. Je sortais d'une boîte privée où quand je faisais 1 heure sup, je n'étais pas payé. Là, ce n'est pas le cas. Donc, non, par rapport à où j'étais avant, je suis bien. Moi, je ne bouge pas. Je suis bien » (NE*I_VO*M36). Ce point tend à établir que le regard des nouveaux entrants sur les conditions de travail est avant tout multidimensionnel et donc, ne se limite pas à la rémunération. L'ambiance de travail et l'entraide apparaissent comme des valeurs qui sont prioritairement reconnues. Toutefois, il ne suffit pas de juxtaposer certains dispositifs RH pour leur donner du sens. Dans ce cadre, les possibilités d'évolution professionnelle contribuent à offrir des perspectives à moyen et long terme ;

- (3) L'évolution professionnelle est encouragée : « tout est fait pour que l'on évolue. Quelqu'un qui veut passer des examens, on va le pousser. On n'empêchera personne d'évoluer. Par exemple, il peut arriver qu'après certaines formations, on ne puisse pas mettre en pratique sur notre parcours, alors, les DPX essayent de s'arranger et de nous envoyer le temps d'une journée sur un autre secteur ; on n'essaye jamais de plomber l'agent, on fait toujours en sorte de nous apporter le maximum de connaissances » (NE*I_SE*M7). De plus, les responsables ont le souci de donner le bon conseil au bon moment : « comme dit mon DPX, il faut bouffer des dérangements, c'est comme ça qu'on apprend » (NE*I_SE*M7). En effet « il ne suffit pas de suivre la formation pour être un bon agent car en maintenance, on ne voit pas tout, avec les dérangements, on fait des recherches et c'est intéressant ; ça nous force à chercher et si on a un souci, on

a nos chefs » (NE*I_SE*M7). Au-delà des bienfaits de l'évolution professionnelle sur la motivation intrinsèque (et en particulier pour les jeunes nouveaux arrivants qui expriment très nettement ce besoin d'évoluer), ce point démontre d'une manière plus générale, que l'apprentissage en continu est très apprécié par les salariés et pas simplement pendant leur période d'intégration. En revanche, ce moment doit les persuader que l'organisation déploie une politique proactive en la matière ;

- (4) Dans des brigades qui n'ont pas connu de nouveaux embauchés depuis de longues années, l'intégration peut être facilitée lorsque plusieurs nouveaux entrants peuvent se côtoyer au sein de la même unité : *« quand je suis arrivé, cela a dû être une petite bouffée d'oxygène pour lui car c'est beaucoup plus simple à deux car il y a toujours quelqu'un qui vous comprend. La SNCF, c'est quand même un monde particulier en terme de dialogue ; le langage SNCF est différent, tout est en abrégé »* (NE*I_VO*M8). Ce dernier facteur confirme le caractère multidimensionnel de l'intégration. En effet, dans un métier qui s'apprend dans la durée et qui exige beaucoup de technicité, la possibilité de travailler avec une personne qui est susceptible de rencontrer les mêmes difficultés que soi concourt à rassurer le nouvel embauché dans la mesure où cette opportunité constitue une potentielle source supplémentaire d'entraide et d'écoute.

Au regard de ces éléments d'analyse, nous pouvons confirmer la pertinence de la proposition de recherche suivante :

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

En effet, ces résultats mettent en exergue que la sécurité de l'emploi (attachée à l'organisation), les conditions de travail associées aux perspectives de carrière (la tâche), concourent à faire émerger une dynamique de groupe et par extension, à fédérer les nouveaux agents autour d'un sentiment d'appartenance (le groupe), ce qui constitue autant de facteurs susceptibles de favoriser la réussite de l'intégration.

6.1.4.2.2. Les facteurs susceptibles d'impacter négativement l'intégration

A contrario de ce que nous avons exposé précédemment, certains facteurs organisationnels sont enclins à peser négativement sur l'intégration et par extension, ils contribuent à limiter les effets dudit processus d'intégration sur les compétences. Ces facteurs renvoient principalement à l'évolution des métiers (1), au périmètre d'affectation (2), au suivi de l'intégration (3) et à la diffusion de l'information (4).

- (1) Pour certains nouveaux agents, l'arrivée depuis quelques années d'entreprises extérieures suscite des inquiétudes, à commencer par celle concernant le devenir de leur métier. Le changement est même déjà perceptible : *« le métier va changer mais déjà aujourd'hui il a changé. Auparavant, ils faisaient tout. Maintenant, il y a une entreprise qui va venir changer les traverses, une autre qui va venir faire un passage à niveau, changer des rails... »* (NE*I_VO*M8). En conséquence, se développe le sentiment que le métier est en train d'évoluer vers deux activités principales : la maintenance et la surveillance d'entreprises extérieures. Dans ce cadre, les compétences requises sont également amenées à évoluer : *« avant, il fallait que les gars soient rudes, costauds parce que le travail était exigeant, aujourd'hui, sans considérer que les gens d'avant n'étaient pas intelligents, il faudra tout de même un minimum d'intelligence ; il faudra à la fois être manuel et être capable de gérer, de raisonner, de faire de la paperasse »* (NE*I_VO*M8). Ce point atteste de l'importance d'instituer de la cohérence entre les informations communiquées lors des entretiens de recrutement au sujet des activités à exercer et de la réalité que le nouvel agent va constater sur le terrain. Toutefois, la concomitance de ces deux événements (recrutement de nouveaux embauchés et évolution des compétences requises pour les emplois considérés) peut constituer une opportunité pour entreprendre une démarche de renouvellement des compétences ;
- (2) A la suite du rallongement des cycles de production, les périmètres d'intervention ont tendance à être agrandis. Il en résulte qu'*« il faut parfois 1h30 pour aller sur un dérangement, du coup, on ne connaît pas toutes les installations par cœur »* alors qu'*« avant, ils connaissaient leur ligne par cœur, ils passaient beaucoup de temps pour tout vérifier, tout étudier, maintenant, on y va à tâtons, il y a tellement d'installations »* (NE*I_SE*M10). Alors que l'entreprise a été marquée ces dernières années par de nombreux départs en retraite, l'accroissement des périmètres d'affectation est susceptible de constituer une nouvelle source de déperdition des compétences voire être constitutif de risques psychosociaux en faisant émerger des situations potentielles de

tension voire de stress. Au final, les objectifs de productivité pourraient ne pas être atteints. D'où l'importance de concilier choix stratégique et politique RH (on parle communément de gestion stratégique des ressources humaines) ;

- (3) Le processus d'intégration donne lieu à un suivi dont l'existence et/ou l'efficacité semblent parfois remise en cause par les nouveaux entrants. A ce titre, il apparaît que les points d'avancement trimestriels (limités à la première année et remplacés les années suivantes par l'entretien annuel) ne sont pas appréciés de façon identique. Ainsi, si certains affirment sans détours avoir « *été bien suivi par les collègues et chefs* » (NE*I_VO*M8), d'autres soulignent que « *le directeur de proximité m'a déjà demandé comme cela se passait, mais sans jamais poussé très loin mais il voyait bien que ça se passait bien* » (NE*I_SE*M10). De son côté et comme le spécifie le « guide du référent » de l'entreprise (annexe 1.6), celui-ci doit « *accompagner le nouvel embauché qui prépare une formation en interne* ». Il s'avère ainsi que « *si j'ai un problème, des questions à poser, etc., c'est lui que j'irai voir en priorité. C'est vraiment lui qui m'aide (...), on a des réunions aussi tous les 3 mois, moi avec mon chef, mon DPX et mon tuteur, pour voir où j'en suis, etc. Et vu que c'est lui mon référent, c'est lui qui va donner les informations, tout ça, et qui m'aide vraiment. Et après, par contre, c'est vrai que pour l'apprentissage, directement sur le terrain, j'ai tous mes collègues qui mettent la main à la pâte, qui me disent : « Ben, tiens, là, on fait comme ça », « là, ben tiens », ils vont me poser une question, par exemple, en arrivant sur les voies : « Ça, c'est quoi, comme appareil ? » Voilà. Comme ça, ils m'aident pour après, mes formations futures, et ça m'avance beaucoup. Et j'apprends vraiment au fur et à mesure avec tous mes collègues* » (NE*I_SM*M26). Toutefois, le rôle du référent (voire même son investissement personnel dans cette fonction) ne semble pas homogène entre les différentes brigades. Si certains peuvent se prévaloir d'un soutien et d'un accompagnement très régulier de leur référent, d'autres reconnaissent que leurs échanges ne sont qu'épisodiques. Dans cette seconde situation, l'apprentissage est assuré, sur le terrain, par les collègues de travail sans intervention particulière du référent, que ce soit pour vérifier le bon niveau d'acquisition des compétences ou pour contrôler que les mises en pratique demandées par les formateurs sont bien effectuées. Au final, l'exercice hétérogène du suivi de l'intégration ne permet pas de garantir la maîtrise du processus et peut conduire alors à limiter la portée de celui-ci sur le développement des compétences.

Les formateurs issus des centres de formation confirment l'écart qu'il peut y avoir dans le processus d'intégration entre les préconisations et les actions menées sur le terrain : *« le DPX, il est tellement noyé dans un tas choses liées à la productivité, que ça, il ne gère même plus. C'est-à-dire que c'est la responsable des formations de l'établissement qui doit lui dire : « Tiens, il faut que tu envoies ton gars en formation, il y a une place qui se libère vas-y. » Le DPX lui répond : « Bah oui, cette semaine oui. Finalement je peux le libérer sinon, non, j'ai du boulot, j'ai besoin de lui. » Voilà comment ça marche, donc il n'a qu'un regard très lointain concernant le suivi de ses agents et je ne lui reproche pas parce que je sais comment ça marche. Ils sont tellement noyés par plein de choses. Donc après, le tuteur, il est censé vérifier les compétences de ses agents. Maintenant il n'y a rien d'officialisé, ça c'est des mots qu'on a mis, des termes qu'on a mis sur un papier, mais qui dans le fond, ne servent pas à grand-chose parce qu'il n'y a pas grand-chose qui est réellement appliqué vis-à-vis de ce qu'on a pu mettre en œuvre » (FOR*VO1).*

De leur côté, les directeurs de proximité (DPX) semblent dubitatifs sur la portée de la fonction de référent. Pour certains, *« le rôle général de référent ne me semble pas très judicieux »*, par conséquent, *« je comprends qu'on puisse dire de temps en temps : « tiens, tu vas aller avec monsieur machin, qui pour ce chantier, va être ton référent » »*. (DPX*VO2). Autour des questionnements qui peuvent naître sur les missions attribuées à certains acteurs, c'est la question de l'efficacité du suivi de l'intégration qui semble directement posée. Or, comme tout processus, l'intégration doit être pilotée. Pour ce faire, le suivi constitue un levier d'action essentiel puisqu'il doit permettre notamment de contrôler, à échéance régulière, le niveau d'acquisition des compétences et d'imposer, si besoin, des actions correctives. Notre étude de cas met ici en exergue l'imprécision qui entoure le rôle de certains acteurs (et en particulier, celui des collègues de travail) et qui tend à interagir négativement sur la qualité de l'apprentissage dispensé ; d'où l'importance de clarifier les attentes de l'organisation pour chacun d'eux, de spécifier leurs domaines de compétences et de les former. On peut s'attendre à ce que ces éléments soient clairement formalisés dans le processus d'intégration ;

- (4) La communication au sein de l'entreprise peut sembler quelquefois déficiente dans le sens où l'information ne parvient pas toujours au destinataire malgré des demandes répétées ; ce dysfonctionnement peut alors compromettre l'efficacité de l'apprentissage. Par exemple, un nouvel embauché à qui la hiérarchie demandait de

former des collègues de travail (en tronçonnage) affirme : « *il n'y a personne pour dire « tu fais comme ça et comme ça », j'ai dû insister longuement pour obtenir les normes, les références SNCF* » (NE*I_VO*M11). En l'occurrence, il s'agissait ici d'exploiter et de diffuser les connaissances acquises lors d'une expérience professionnelle antérieure. Si ce point révèle lui-aussi le rôle prépondérant des acteurs organisant l'apprentissage, il confirme également l'importance des procédures, de leur précision et du suivi des actions. Nous considérons que l'efficacité du processus d'intégration est indissociable de l'ensemble de ces éléments. Il s'agit ainsi de se donner les moyens de maîtriser l'aléa. En outre, dans les secteurs d'activité qui requiert un haut niveau d'exigence en matière de sécurité, la rapidité de la circulation de l'information et de sa conformité aux normes réglementaires est sans doute plus déterminante.

Ces deux grandes catégories de facteurs (comprenant ceux qui sont susceptibles d'impacter positivement ou négativement l'intégration) constituent donc des éléments de compréhension à notre première **question de recherche** :

Q 1

Quelles sont les principales caractéristiques de la politique d'intégration ?

6.1.5. Les effets du processus d'intégration sur les compétences

Après avoir identifié les sphères d'influence des facteurs individuels et organisationnels sur le processus d'intégration, il importe d'analyser les effets de ce processus sur les compétences collectives. En d'autres termes, cette section doit permettre de formaliser les apports du processus d'intégration du point de vue des compétences, qu'elles soient individuelles (6.1.5.1) ou collectives (6.1.5.2). En effet, comme nous l'avons indiqué précédemment, cette dernière résulte de la combinaison des compétences individuelles (Bataille, 2001 ; Retour et Krohmer, 2006).

6.1.5.1. Les manifestations des compétences individuelles

Dans le cadre de cette recherche, nous appréhendons le concept de la compétence individuelle à l'aune de la capacité d'un individu à mobiliser et à combiner à bon escient des ressources en vue de satisfaire un objectif donné. La référence à l'objectif est importante puisque, comme le souligne Segrestin (2004), il existe un lien étroit entre performance et compétence, lequel se

matérialise par une obligation de résultat. Dans ce contexte, nous opérationnalisons la compétence individuelle par le traditionnel tryptique savoir, savoir-faire et savoir-être que nous complétons par un autre tryptique, le savoir-agir, le pouvoir agir et le vouloir agir (Le Boterf, 2006). Le tableau 6.6 ci-après se propose ainsi de synthétiser les différentes manifestations des compétences individuelles :

Tableau 6.6 : Les manifestations des compétences individuelles

Formes de compétences individuelles	Dans les brigades
Savoir	Transmission des connaissances dispensées dans les centres de formation SNCF (formations de base + formations métiers) et/ou issues de leur expérience professionnelle antérieure.
Savoir-faire	Mises en situation avant et après chaque formation. Celles-ci sont formalisées dans le livret d'apprentissage. Développement du savoir-faire par le biais des « dérangements » (recherche de pannes).
Savoir-être	Développer une culture sécurité, respecter les consignes transmises lors des formations, être à l'écoute des autres, promouvoir l'entraide, contribuer à maintenir une bonne ambiance de travail.
Savoir agir	Le nouveau recruté s'évertue à privilégier la méthodologie apprise en formation plutôt que les éventuelles astuces des « anciens ».
Pouvoir agir	Les retours d'expérience, les formations et les interactions entre les différents acteurs permettent au nouvel arrivant de prendre du recul par-rapport aux habitudes existantes. Il dispose également d'un réseau de ressources pour le conseiller (ex : le référent).
Vouloir agir	Les formateurs incitent les nouveaux entrants à transmettre à leurs collègues de travail les connaissances acquises dans les centres de formation. De leur côté, doté de ce sentiment d'appartenance (c'est l'idée d'« intégration sociale »), les nouveaux embauchés font preuve de détermination, d'« agilité d'esprit » notamment en proposant de réaliser certaines tâches non prévues dans la journée et ce, dans un souci d'optimisation du temps de travail (ils veulent ainsi agir pour une meilleure productivité).

Les directeurs de proximité confirment donc l'influence des nouveaux embauchés dans le développement des connaissances : ils apportent « *des idées, parce qu'au bout d'un certain temps, les gens ont l'habitude de faire comme ça. Et donc, avec l'utilisation de nouveaux matériels ou d'outillage, des fois, ça peut être des approches un petit peu différentes qui peuvent avoir leur intérêt. Il faut rester à l'écoute de tout* » (DPX*CA1). Les responsables hiérarchiques reconnaissent que ces apports ont principalement deux origines : en effet, « *ça peut venir d'une connaissance dans une vie extérieure, pour quelqu'un qui a travaillé à l'extérieur mais il y a aussi des choses qu'ils peuvent retenir des centres de formation SNCF ; par exemple, des*

nouveaux outillages ou des choses comme ça, et puis, nous, on n'a peut-être pas eu l'info. Donc, eux, ils ont vu un outillage qui est peut-être beaucoup plus pratique » (DPX*CA1).

Les responsables hiérarchiques ne minimisent pas non plus l'apport des nouveaux arrivants en termes de savoir-faire et savoir-être : *« C'est un métier bien concret, la voie, donc s'ils sont moins démerdards, s'ils ont moins le sens du concret, s'ils ont moins la carrure, l'autorité, le charisme que peut donner l'âge, alors là, effectivement, ils auront plus de mal à s'intégrer. C'est tout un savoir-être qu'ils doivent avoir en plus du savoir-faire. Mais l'expérience professionnelle fait qu'ils ont déjà un savoir-être* » (DPX*VO2).

6.1.5.2. Les manifestations des compétences collectives

En développant les compétences individuelles, le processus d'intégration interagit mécaniquement sur les compétences collectives dès lors que la situation de travail considérée met à l'épreuve un collectif d'individus. En effet, ce concept renvoie à un savoir-faire opérationnel propre à un groupe de travail donné. Dans ce cadre, il convient d'identifier les formes de compétences collectives qu'initie le processus d'intégration. Pour ce faire, il nous semble opportun de se référer à la typologie proposée par Krohmer (2004). Le tableau 6.7 ci-dessous tente ainsi de formaliser les différentes manifestations des compétences collectives :

Tableau 6.7 : Les manifestations des compétences collectives (Krohmer, 2004)

Formes de compétences collectives	Dans les brigades
Pratiques communes	Un nouvel embauché doit être habilité (délivrance d'une carte) pour pouvoir travailler seul ou au minimum, avoir validé le module (pour les formations non habilitantes).
Scenarii d'interaction	Confrontés à un problème (par exemple lors d'une recherche de panne), les nouveaux entrants font naturellement appels à certains collègues de travail plutôt qu'à d'autres. Ils connaissent les personnes susceptibles de les aider et de leur donner l'information recherchée. Ce n'est pas forcément le tuteur. Les « anciens » ont la volonté de transmettre leur savoir aux nouveaux arrivants. Généralement, l'échange de pratiques s'opère spontanément.
Solutions d'organisation	Le travail s'effectue par brigade mais lorsque l'effectif est insuffisant pour réaliser un chantier, d'autres brigades (en général les plus proches géographiquement) peuvent être mobilisées.
Co-construction ad hoc	Le savoir s'acquiert collectivement et au fur et à mesure des situations d'apprentissage au cours desquelles les acteurs (nouveaux embauchés et salariés déjà en poste) apprennent les uns des autres.

Les responsables hiérarchiques des nouveaux embauchés confirment l'influence du processus d'intégration sur les compétences collectives. A titre d'exemple, certains soulèvent l'importance de la co-construction *ad hoc* : « *Il faut avoir des jeunes qui remettent un petit peu tout en question et ça fait grandir l'équipe. Bon, c'est un intérêt d'avoir du monde, d'avoir un renouvellement, c'est plus que bénéfique* » (DPX*CA1). De la même façon, ils relèvent certaines caractéristiques inhérentes aux scénarii d'interaction, à commencer par l'esprit d'équipe : « *une équipe, c'est quand tout le monde participe, il ne faut pas qu'il y en ait un qui soit renfermé parce qu'automatiquement, ça passe plus ou moins bien* » (DPX*CA1).

Au regard de ces éléments d'analyse, nous pouvons soutenir que la politique d'intégration met à l'épreuve les compétences collectives existantes en les transformant, dans le sens où celles-ci ne s'exercent plus dans une stricte dynamique liée à la constitution d'une équipe, mais dans une double dynamique d'apprentissage, de partage de savoirs et d'expériences. Plus précisément, ce sont essentiellement des savoirs tacites qui sont ici mobilisés. En effet, certaines pratiques sont difficiles à appréhender via le seul recours aux procédures, d'où les nombreuses interactions informelles. Au final, nous pouvons donc confirmer la proposition de recherche suivante :

P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

Si les résultats exposés ci-dessus confirment la pertinence de nos trois propositions de recherche, ceux-ci méritent d'être synthétisés.

6.1.6. Éléments de synthèse

Les principaux éléments issus de l'analyse des résultats de l'étude de cas sont synthétisés dans le tableau 6.8 ci-après :

Tableau 6.8 : Synthèse de l'analyse des résultats de l'étude de cas

	Le processus d'intégration
Les caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La gestion de carrière : les perspectives d'évolution sont perçues comme attractives et contribuent à asseoir un sentiment d'appartenance à l'entreprise. ▪ La communauté de travail : le collectif est représenté par divers acteurs (le chef, le référent, les collègues de travail). ▪ La transmission du métier : la mise en place d'une organisation apprenante peut être contrecarrée par l'importance prise par les habitudes et la difficulté pour les anciens à se remettre en question, d'autant qu'ils ont un rôle central dans l'apprentissage. ▪ L'écart entre théorie et pratique : les nouveaux entrants font état de fréquentes dérives qui se matérialisent par une distorsion entre théorie et pratique. ▪ L'importance de la sécurité : les agents sont sensibilisés à la sécurité et certaines formations (habilitantes) comme certains postes (ex : agent sécurité) comportent des exigences particulières en la matière.
L'évolution temporelle des discours	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La gestion de carrière : les perspectives d'évolution intéressent plus particulièrement les agents voie et caténaire appartenant à la génération Y et ayant moins de 3 ans d'ancienneté. Certains facteurs, tels que la pénibilité de certaines tâches à effectuer et la crainte de la routine, les incitent à envisager un avenir différent à moyen/long terme. ▪ La communauté de travail : l'importance du rôle de l'équipe est reconnue et constitue un élément fédérateur quel que soit les générations et les métiers ; ce qui facilite le transfert des savoirs. ▪ La transmission du métier : alors que les plus jeunes préfèrent commencer par apprendre la théorie, les autres perçoivent plus d'avantages à débiter par la pratique du terrain. En effet, le retour sur les bancs de l'école peut susciter à la fois de l'appréhension mais aussi de réelles difficultés. Par ailleurs, si les Travaux impliquent l'exécution de tâches variées, la Maintenance propose de meilleures conditions de travail, ce qui tend à faciliter l'apprentissage. ▪ L'écart entre théorie et pratique : un consensus se dégage pour reconnaître la présence de disparités entre la théorie initiée dans les centres de formations SNCF et la pratique dispensée sur le terrain par les collègues de travail et/ou le référent. La volonté de suivre avec rigueur les consignes transmises par les formateurs se heurte, avec le temps, au besoin de conformité avec les autres membres de l'équipe. L'écart entre théorie et pratique se justifie principalement par des différences dans les conditions de travail (en termes de temps imparti, de matériels disponibles, etc.). ▪ L'importance de la sécurité : au-delà du critère de l'ancienneté (avec le temps, les agents identifient plus précisément les dangers encourus), le service d'affectation et l'emploi tenu influencent aussi la manière de percevoir les exigences sécuritaires. C'est ainsi qu'en Travaux, les opérations de surveillance des entreprises extérieures renforcent encore les obligations en la matière. De plus, compte tenu des risques spécifiques du métier (électriques, liés à la hauteur, etc.), les opérateurs caténaires sont particulièrement exposés.

	Facteurs individuels	Facteurs organisationnels
L'impact des facteurs individuels et organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La coopération : les interactions se manifestent via la recherche et le partage d'information. A tout moment, les interactions (le plus souvent informelles) peuvent générer un transfert de savoir-faire. ▪ Les interactions affectives : certains déterminants tels que l'entente ou l'entraide sont prépondérants dans un environnement où le collectif de travail préfigure « l'esprit SNCF ». 	<p style="text-align: center;">Impacts susceptibles d'être positifs</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La sécurité de l'emploi (facteur particulièrement prégnant dans notre contexte contemporain). ▪ Les conditions de travail (entraide, esprit d'équipe, organisation du travail, etc.). ▪ Les perspectives de carrière (lesquelles favorisent l'implication au travail). ▪ Pluralité de nouveaux embauchés (ce facteur constitue une aide à l'appropriation des codes de l'entreprise, surtout au sein d'un environnement où les abréviations sont omniprésentes).
		<p style="text-align: center;">Impacts susceptibles d'être négatifs</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evolution des métiers : entreprise en mutation vs incertitudes sur l'avenir. ▪ Evolution des périmètres d'affectation : l'agrandissement des parcours contribue notamment à augmenter le temps d'apprentissage et à consacrer potentiellement moins de temps à la maintenance des installations. ▪ Suivi de l'intégration : les rôles du référent, du DPX et des collègues de travail restent incertain ; limites du caractère multi acteurs de la transmission du savoir : pédagogie, opportunités d'informations transmises, etc. ; non généralisation des mises en pratique après les formations ; écarts entre théorie et pratique (habitudes des anciens, oublis, etc.). ▪ Diffusion de l'information : manque de réactivité dans la circulation de l'information vs développement des compétences via le mentorat réciproque.
Les effets sur la compétence collective	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques communes : un nouvel embauché doit être habilité (délivrance d'une carte) pour pouvoir travailler seul ou au minimum, avoir validé le module (pour les formations non habilitantes). ▪ Scenarii d'interaction : confrontés à un problème, les nouveaux entrants font naturellement appels à certains collègues de travail plutôt qu'à d'autres ; ▪ Solutions d'organisation : le travail s'effectue par brigade mais lorsque l'effectif est insuffisant pour réaliser un chantier, d'autres brigades (en général les plus proches géographiquement) peuvent être mobilisées. ▪ Co-construction ad hoc : le savoir s'acquiert collectivement et au fur et à mesure des situations d'apprentissage au cours desquelles les acteurs (nouveaux embauchés et salariés déjà en poste) apprennent les uns des autres. 	

6.2. DISCUSSION DES RESULTATS

En introduction à cette section, il nous semble intéressant de mesurer la complexité de notre objet de recherche (le rôle du processus d'intégration sur la transformation des compétences collectives) à travers les deux exemples de citations suivants :

« Avec les collègues, on va faire de la maintenance, on va faire des dérangements. Ils nous montrent des choses, au fur et à mesure, mais pas autant que... quand on part en formation, c'est 4 semaines. Pendant 4 semaines, on voit un sujet. Je pense que c'est complémentaire. Mais c'est... parce que, vu que c'est beaucoup dans les notices, c'est très technique (...). Apprendre de l'expérience des gens, puisqu'on ne peut pas tout... parce qu'il y a des choses qui vont être dites en formation, par exemple, parce que c'est dans la notice, c'est fait comme ça. Mais après, sur le terrain, avec l'expérience des collègues, ils nous diront : « Ah, mais non ; sur telle installation, tu auras tel souci. Il faudra que tu t'y prennes comme ça » (...). Le collègue qui le fait depuis x années et qui a l'habitude, il va nous dire de faire « comme ça », de nous y prendre de telle manière, pour ne pas... Parce que les gestes, on ne peut pas les apprendre sur le papier » (NE*II_SE*M31).

« Pour l'instant, je n'ai rien apporté à l'équipe. Ça fait à peine 1 an que je suis arrivé, je suis dans une phase d'assimilation pour l'instant » (NE*II_VO*M25).

Cette section vise ainsi à proposer un prolongement des résultats issus de notre étude de cas qualitative. Plus précisément, cette section est articulée autour de trois éléments de réflexion : la portée d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés (6.2.1) au regard de la capacité d'absorption (6.2.2) et enfin, la question de la transformation des compétences collectives (6.2.3).

6.2.1. La portée d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés...

Compte tenu des résultats avancés précédemment (et notamment de l'analyse textuelle), il ressort que la politique d'intégration instaurée par SNCF Infrastructure TPA contribue à renforcer l'influence du travail d'équipe. En effet, le lemme « intégrer » est fortement associé au lemme « équipe ». Si cette influence peut potentiellement provenir de différents acteurs de l'organisation (le « chef », le « tuteur », le « référent » ou encore « les collègues »), certains d'entre eux semblent plus en retrait que d'autres. C'est ainsi que le rôle du « chef » comme du

« tuteur » n'est pas considéré par les nouveaux embauchés comme étant un élément déterminant de leur intégration. En effet, dans nombre de brigades, ce sont essentiellement les collègues de travail, et notamment les anciens, qui assurent l'apprentissage des nouveaux recrutés alors qu'un document interne à l'entreprise (le « guide du référent ») spécifie qu'il appartient au référent (ou tuteur) « *d'expliquer et de montrer le travail* ». A contrario, la bonne ambiance régnant au sein de la brigade est admise comme un élément fédérateur qui pèse positivement sur la réussite de l'intégration. **Si la hiérarchie n'est pas plébiscitée comme un acteur majeur, le rôle de l'équipe et par extension, la cohésion entre ses membres, est perçue favorablement.**

Celle-ci se manifeste à la fois par le sentiment d'appartenance à l'entreprise et par l'esprit de solidarité unissant les individus (notamment à travers l'entraide). Lacaze et Perrot (2010) rappellent que les théories de la construction de l'identité sociale sont fondées sur l'idée que la nature humaine conduit souvent à favoriser la cohésion entre les membres d'un groupe. Il est fait référence ici à la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1979) et à celle de l'autocategorisation (Turner et al., 1987). La première soutient que l'appartenance à un collectif suffit à instaurer une identité collective et la seconde défend l'idée que les individus s'orientent naturellement vers un groupe. Il en résulte que « *pour maintenir la cohésion de ce groupe, les comportements convergent vers un modèle commun* » car si « *les nouveaux arrivants veulent changer les choses avant de s'être assurés qu'ils sont bien intégrés dans les équipes, ils prennent un grand risque* » (Lacaze et Perrot, 2010). Or, les unités textuelles issues de notre recherche, laissent apparaître que **le moment de l'intégration peut constituer un cadre d'initiation au changement et même de vecteur d'évolution de la culture de l'entreprise**, notamment lorsque l'organisation encourage les nouvelles recrues à partager avec les autres salariés les compétences acquises en formation. A titre d'exemple, les exigences de sécurité qui prévalent dans le secteur ferroviaire imposent, en toutes circonstances, le maintien des compétences en ce domaine et des « *piques de rappel* » (NE*I_VO*M8) peuvent parfois s'avérer nécessaires (notamment en cas d'oublis). Néanmoins, les résultats issus de l'analyse lexicale peuvent poser question dans le sens où le lemme « sécurité » est absent de la classe 3 (communauté de travail). L'enjeu sécuritaire serait ainsi compris comme un élément incontournable du travail mais sans être perçu comme un élément indissociable de l'intégration.

Ces résultats doivent également être appréhendés à la lumière de leurs apports théoriques et empiriques. **D'un point de vue théorique**, nous considérons que notre recherche contribue à faire évoluer les travaux de Lacaze et Perrot (2010) portant sur les stratégies d'intégration

adoptées tant par les nouveaux recrutés que par les organisations. En effet, il nous semble pertinent de prendre en compte l'importance de la compétence collective en la considérant comme une ressource dominante à part entière. Dans ce cadre, nous proposons deux types de stratégie, selon l'horizon temporel : la stratégie de la communication (court terme), le soutien à la performance (long terme) :

- **la stratégie de la communication** consiste pour le nouvel entrant à mettre à son profit les interactions générées entre les membres de l'équipe pour favoriser les conditions d'une bonne ambiance de travail ; ce facteur apparaissant ici comme un déterminant clé de la réussite de l'intégration. Au cours des premiers mois et à défaut de maîtriser toutes les compétences inhérentes à l'emploi et à l'environnement de travail, le nouveau salarié s'attache à adopter les codes de l'équipe en se montrant curieux, à l'écoute, attentif aux remarques et ce, en participant activement à la vie du groupe ;
- **le soutien à la performance** consiste pour la nouvelle recrue à participer activement au développement des compétences de l'entreprise en transmettant ses propres compétences aux salariés déjà en poste. Dans un objectif concomitant d'épanouissement personnel et de recherche de la performance (individuelle et organisationnelle), le nouvel embauché entend se prévaloir d'une nouvelle méta-compétence (que nous suggérons), le savoir coopérer.

Le tableau 6.9 ci-après matérialise la prise en compte de la compétence collective en tant que nouvelle ressource dominante.

Tableau 6.9 : Les stratégies d'intégration des nouveaux collaborateurs
(inspiré et adapté de Lacaze et Perrot, 2010)

		Ressource dominante		
		Les compétences techniques	Les compétences organisationnelles	Les compétences collectives
Horizon temporel	Court terme	1) La survie : Recherche d'information technique, apprentissage de l'emploi, recherche de soutien social, vision positive et maîtrise de ses émotions.	3) La stratégie du mercenaire : Comportements politiques, réseau professionnel interne et externe, négociation de changements.	5) La stratégie de la communication : Cherche à fédérer, aptitudes relationnelles.
	Long terme	2) L'expertise : Formation, projets stimulants.	4) La carrière organisationnelle : Comportements politiques, réseau professionnel interne, négociation de changements.	6) Le soutien à la performance : Transmet ses compétences, cherche à améliorer la performance de l'équipe.

Concernant les stratégies d'intégration des organisations, notre analyse tend à soutenir que la politique d'intégration de SNCF Infrastructure TPA révèle une stratégie que l'on pourrait qualifier de « mixte » ou duale, entre sélection naturelle (« *intégration par les collègues* », etc.) et formatage culturel (« *programmes d'intégration élaborés* », etc.). En d'autres termes, **une politique d'intégration peut concilier faible et fort niveau de formalisation**. Cette position paraît d'autant plus adaptée lorsque l'exercice des compétences met en exergue des « *savoirs et savoir-faire tacites* » (Michaux, 2003), caractéristiques de la compétence collective.

En outre, cette recherche contribue à mettre en évidence **l'évolution des attributions assignées au tuteur**. Plus précisément, notre étude confirme les récents travaux menés par Barabel et Meier (2014 : 129) qui centrent leur attention sur la tendance actuelle de la littérature à repenser « *l'approche traditionnelle du tutorat* » compte tenu de l'existence de certains risques : « *risque de reproduction et de conformité [...], savoirs rapidement obsolètes rendant caduc voire dangereux un transfert [...], approche top down à sens unique générant des phénomènes de résistance et de rejet des plus jeunes* ». De manière implicite (puisque le guide du référent confère un rôle traditionnel au tuteur), l'Infrapôle Centre matérialise les risques ainsi évoqués : des salariés qui transmettent aux nouvelles recrues des pratiques susceptibles de diverger avec celles enseignées par les formateurs appartenant aux centres de formation SNCF. Il s'avère ainsi que **les habitudes de travail et/ou l'insuffisance des formations suivies pour nombre de salariés déjà en poste constituent des facteurs qui freinent le développement des**

compétences individuelles. La présence d'un tuteur au côté des nouveaux embauchés ne fait donc pas figure de garantie pour éviter la survenance de tels évènements. En conséquence et de la même façon que ces auteurs, nous considérons qu'il y a un **changement de paradigme à opérer sur le rôle du tuteur.** Celui-ci pourrait devenir un « coach » pour le nouvel arrivant : être un interlocuteur privilégié pour répondre à ses interrogations, suivre son parcours d'apprentissage en s'assurant de sa progression régulière (il veille à la bonne acquisition des compétences) et le cas échéant, initier des mesures supplémentaires de perfectionnement ou au contraire, accélérer son apprentissage, et l'encourager à transmettre ses propres compétences aux autres membres de l'équipe. Ces enjeux révèlent aussi l'importance du rôle des salariés expérimentés dans l'apprentissage. Dans notre cas étude, si la transmission du savoir est souvent exercée collégialement dans les brigades, ce sont plutôt les anciens qui s'attribuent cette mission. La prépondérance de l'expérience est ici un élément qui favorise assez naturellement cette répartition des rôles. Le tuteur est donc choisi en fonction de sa maîtrise technique et pédagogique, ce qui suppose une certaine ancienneté. Or, cela n'annihile pas les risques évoqués précédemment. D'une manière générale, nous considérons ainsi que **la transmission des compétences ne doit pas être un domaine réservé à une génération** mais être constitutif de moments d'échange qui favorisent les interactions entre les générations permettant la confrontation des idées et à fortiori, leur enrichissement. Dans ce cadre, il est préférable pour les (grandes) entreprises d'associer les dispositifs entre eux (chacun ayant ses propres objectifs) : le tutorat (dans son approche contemporaine), le mentorat réciproque ou encore les groupes de travail mixtes. Au regard de ces éléments, nous soutenons que **le processus d'intégration doit être reconnu par les praticiens des ressources humaines comme un dispositif destiné à renouveler les compétences** et pas uniquement comme un dispositif visant à favoriser l'acclimatation du nouveau recruté à son environnement de travail en réduisant les risques d'incertitude voire de stress. La seconde démarche, axée sur la socialisation organisationnelle, constitue un pré-requis avant le lancement d'une démarche orientée compétences. Pour mener à bien ces changements, l'entreprise doit, selon nous, engager en amont certaines actions : sensibiliser le personnel à ces évolutions (communication formelle), ce qui nécessite notamment d'expliquer les attentes organisationnelles, les résultats attendus et leur adéquation avec les intérêts de tous les salariés. **Il s'agit aussi d'établir des règles régissant le transfert des compétences,** lesquelles doivent susciter les interactions (communication formelle et informelle) tout **en s'assurant du transfert des seules bonnes pratiques** (règles de l'équipe). Au final, ces règles doivent concourir à supprimer les pratiques non préconisées. Il est intéressant de noter que les politiques publiques

contemporaines menées en matière d'emploi ont plutôt vocation à privilégier le tutorat traditionnel. A titre d'exemple, rappelons que le contrat de génération (loi du 1^{er} mars 2013) a principalement vocation à favoriser le maintien dans l'emploi des seniors (pour les plus de 57 ans ou les plus de 55 ans en cas de recrutement) ainsi que l'insertion durable des jeunes dans l'emploi (pour les moins de 26 ans) et ce, à travers la transmission des compétences. En conséquence, seules les générations X et Y sont concernées et seul le senior est appelé à opérer ce transfert. A travers le processus d'intégration, **notre recherche tente ainsi de démontrer l'attrait pour les entreprises de privilégier un transfert inter-générationnel des compétences.**

D'un point de vue empirique, cette recherche met en exergue les améliorations que l'Infrapôle Centre pourrait apporter à son processus d'intégration. Comme il s'agit d'un dispositif de gestion, l'entreprise est appelée à mettre en place des actions RH qui permettent d'une part, d'apprécier les contributions des salariés (notamment par le biais de l'évaluation) et d'autre part, de les former tout en améliorant les conditions de travail (Mahé de Boislandelle, 1998). L'analyse de notre étude de cas tend à montrer que ces deux éléments sont parfaitement indissociables. En effet, si les formations dispensées dans les centres de formation SNCF donnent bien lieu à des évaluations, la conduite de l'apprentissage semble moins coordonnée (ex : en termes pédagogique, c'est-à-dire de capacité des salariés en poste à transmettre avec aisance et maîtrise leurs compétences aux nouveaux arrivants) voire même hétérogène selon la brigade d'affectation (notamment au niveau du suivi assuré par le référent). En conséquence, la délimitation des rôles des acteurs pose question tout comme l'application stricte des procédures : qui fait quoi ? Les règles établies sont-elles appliquées ? Notre recherche laisse ainsi apparaître que différents acteurs participent à l'apprentissage d'une manière souvent informelle (ce qui tend à faciliter les interactions), habituelle (au fil du temps, ces interactions deviennent des routines) mais avec un suivi (contrôle des connaissances et du rythme d'acquisition, échanges sur d'éventuelles difficultés rencontrées, etc.) parfois limité alors que le guide du référent (annexe 1.6) confère à ce dernier un rôle central et précis :

- permettre la bonne intégration du nouvel embauché dans l'entreprise et plus particulièrement dans son équipe de travail ;
- aider le nouvel embauché à comprendre l'organisation de l'entreprise et sa culture ;
- accompagner le nouvel embauché dans son parcours de formation ;
- aider le nouvel embauché à appréhender la culture de la sécurité.

En ce sens, les attentes de l'entreprise envers le référent démontrent que **le processus d'intégration est aussi bien un dispositif collectif** (il est applicable à tous les nouveaux

embauchés) **qu'individuel** (le suivi de l'intégration impose des actions individualisées, c'est-à-dire, qui tiennent compte de la progression (ou non) de l'individu).

Au final, nous considérons que le processus mis en place par l'entreprise mériterait d'être approfondi autour de certains axes clés : clarifier les rôles de chacun (notamment des collègues de travail) et le formaliser (à travers des règles d'équipes et organisationnelles, Chédotel et Krohmer, 2014), communiquer sur le processus d'intégration et son fonctionnement, former le personnel concerné, asseoir le rôle du référent (ce qui suppose de formaliser les critères attendus pour être référent) en lui conférant une plus forte attractivité et légitimité (ex : en termes de rémunération et/ou d'évolution de carrière) et ce, autour d'un périmètre d'intervention modifié (voir ci-avant).

6.2.2. ... au regard de la capacité d'absorption

Le nouvel embauché est supposé détenir des compétences en adéquation avec celles qui sont requises pour le poste proposé. C'est pour cette raison qu'il a été embauché ; par conséquent, il est attendu de l'organisation et des salariés déjà en poste qu'ils autorisent et facilitent le déploiement de ces compétences sur le terrain. En filigrane de ce contexte, il s'agit d'établir la pertinence de la corrélation existante entre capacité d'absorption, développement des compétences et apprentissage organisationnel. De récentes recherches (Baruel-Bencherqui et Kefi, 2014 : 58) proposent d'associer le concept de la capacité d'absorption à l'apprentissage organisationnel. Selon ces auteurs, il ressort des apports de certains travaux (Zahra et George, 2002 ; Lane et *al.*, 2006) que la capacité d'absorption d'une firme constitue une capacité dynamique qui doit être corrélée à un processus d'apprentissage. Ils en déduisent que « *la capacité d'absorption de l'apprentissage de nouvelles connaissances peut être comprise comme une compétence possédée par l'entreprise* », ce qui donne tout son sens à la théorie de la compétence. En vertu de cette théorie, « *l'entreprise doit apprendre à identifier et à générer (capacité d'absorption) la création de nouvelles (individuelle/organisationnelle) compétences* ». Selon Loilier et Tellier (2013 : 365), l'apprentissage organisationnel peut être défini comme « *le processus d'acquisition, la mémorisation et la récupération de connaissances et de savoir-faire qui peuvent potentiellement transformer le comportement de l'entreprise sur le long terme* ». Au sein de ce processus, la gestion des RH joue ainsi un rôle déterminant puisqu'elle est censée favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences (par exemple via le recrutement), la transmission de compétences au sein de l'entreprise (ex : le mentorat) et le développement des compétences (par exemple via la formation et/ou l'intégration des

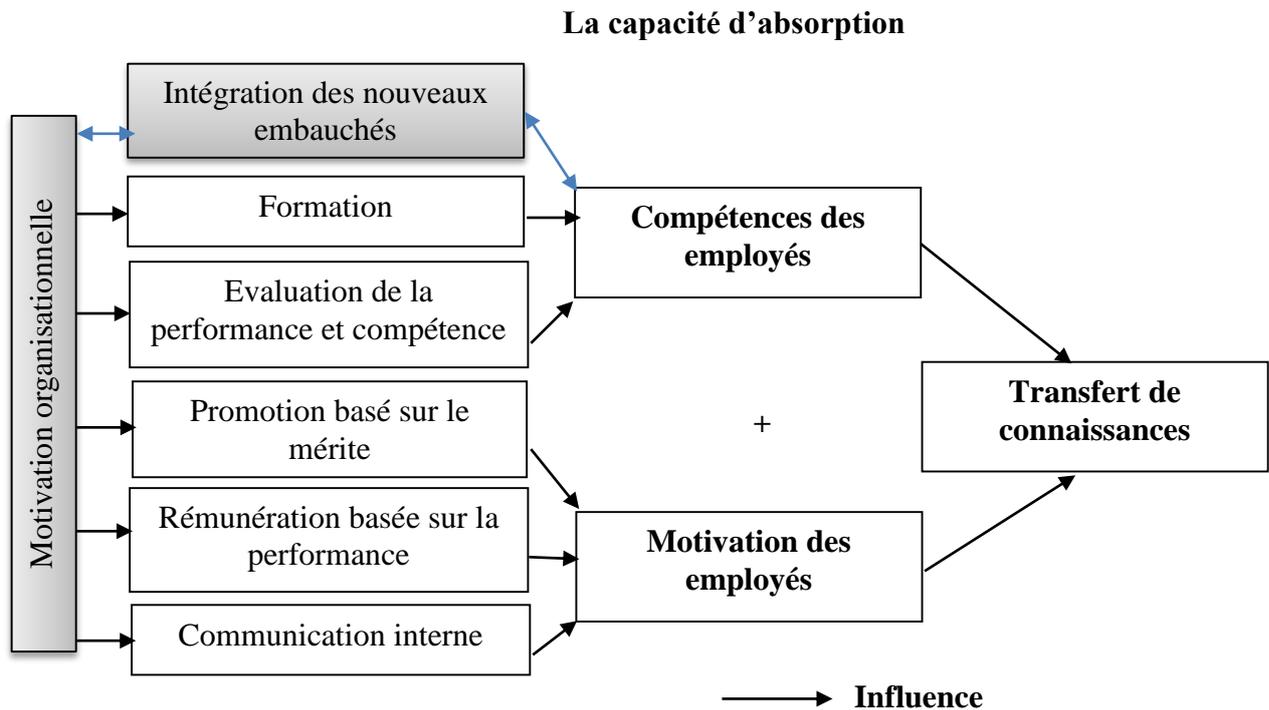
nouveaux embauchés). Dans ces conditions, l'apprentissage organisationnel dépend de la capacité d'absorption (Kim, 1998), qui elle-même dépend de certains facteurs. Par exemple et comme le souligne Dali (2008), l'expérience professionnelle accumulée au sein d'une même entreprise (dont l'ancienneté constitue un cadre de référence) peut être de nature à accentuer les résistances au changement et donc entraver l'émergence d'une capacité d'absorption individuelle. Cette résistance se vérifie principalement pour les salariés les plus anciens qui se sont habitués au fil des années à certaines pratiques de travail plus ou moins préconisées. Les résultats de notre recherche confirment cette position : les nouveaux embauchés sont régulièrement confrontés à des barrières psychologiques notamment lorsqu'ils estiment nécessaire de partager un nouveau savoir qui découle le plus souvent de ce qu'ils ont appris dans les centres de formation SNCF. **La difficulté à adopter de nouvelles pratiques témoigne d'une capacité d'absorption individuelle insuffisante.** Il ressort également que le travail en groupe n'est pas un élément toujours déterminant pour renforcer cette capacité d'absorption individuelle puisque l'apport du collectif de travail sur le développement des compétences collectives ne peut être généralisé à toutes les brigades. Il appartient donc à l'organisation (via la capacité d'absorption organisationnelle) d'inciter les salariés déjà en poste, à travers notamment le management de proximité, à renouveler leurs compétences. Cette exigence peut, par exemple, se traduire par la mise en place de routines destinées à organiser le partage de connaissances. Ces interactions formelles (communautés de pratique...) interviendraient ainsi en complément des interactions informelles. En d'autres termes, pour renforcer sa capacité d'absorption, l'entreprise doit être en mesure d'exploiter à bon escient les connaissances externes. Pour ce faire, **elle doit être compétente pour développer les interactions nécessaires à la création de nouvelles connaissances** (Baruel-Bencherqui et Kefi, 2014).

En synthèse et au regard des résultats ainsi obtenus dans cette recherche, nous pouvons présenter certains apports théoriques et empiriques.

Du point de vue des apports théoriques, notre étude permet tout d'abord de compléter le modèle proposé par Minbaeva et *al.*, (2003). Plus précisément, il s'agit de prendre en compte le dispositif RH d'intégration des nouveaux embauchés ainsi que la notion de motivation organisationnelle, indispensable, selon nous, pour créer une dynamique autour de ces dispositifs (et pas simplement pour celui dont nous avons traité ici).

La figure 6.4 ci-après matérialise ainsi cette proposition d'évolution du modèle de la capacité d'absorption.

Figure 6.4 : Modèle de la capacité d'absorption (adapté de Minbaeva et al., 2003)



Nous considérons que la motivation des salariés est favorisée par l'action de l'organisation qui, en plus de mettre en place ces dispositifs et en particulier celui de l'intégration, exerce un véritable pilotage qui permet de procéder, le cas échéant, à des ajustements pour maintenir voire même renforcer la capacité d'absorption. **Ces ajustements supposent, pour l'entreprise, de s'assurer de la motivation et de la capacité des salariés à initier et à bénéficier de démarches de transmission de savoirs.** En d'autres termes, l'organisation doit veiller à ce que le développement des compétences s'opère indistinctement dans les deux sens, c'est-à-dire du salarié déjà en poste au nouveau recruté et inversement. **D'où l'importance du savoir coopérer qui fait figure ici de méta-compétence.** Cette nouvelle méta-compétence que nous suggérons tend ainsi à inculquer des réflexes proactifs, en rupture avec les comportements cultivant la rétention d'information.

Par ailleurs, notre recherche conduit à rapprocher deux concepts, celui de la capacité d'absorption et celui de la capacité de transformation. En effet, les diverses interactions que suscitent le processus d'intégration, notamment au retour des formations suivies par les nouveaux entrants, permettent l'assimilation de nouvelles connaissances ; celles-ci sont alors interprétées par les acteurs avant d'être transformées : la connaissance est combinée à celles déjà existantes, ce qui engendre une actualisation du portefeuille de compétences des membres du groupe. Notre étude tend ainsi à confirmer les travaux menés par Zahra et George (2002)

tout en mettant en évidence la complémentarité des recherches de Weick (1979) avec celles issues du courant du « développement organisationnel ». En effet, si les interactions produisent du sens, c'est (notamment) parce que les nouveaux embauchés bénéficient des explications des formateurs qui les aident à mettre en perspective ce qu'ils ont déjà vu sur le terrain ou qu'ils verront prochainement. D'où l'importance conjointe des interactions et des processus qui facilitent le travail d'interprétation et donc, de transformation de la connaissance. Par extension et en complément des travaux menés par Autissier et *al.*, (2010), nous pouvons soutenir que **la capacité de transformation n'est pas seulement une capacité organisationnelle, elle est aussi une aptitude individuelle** dans la mesure où elle implique une adéquation entre actions individuelles (attitudes autorisant le développement des interactions) et actions organisationnelles (instauration et pilotage d'un processus).

Du point de vue des apports empiriques, la mise en place du processus d'intégration a permis de **faire évoluer la culture d'entreprise** vers la reconnaissance d'une compétence collective qui peut aussi être appréhendée comme une valeur : **la faculté à apprendre**. Au-delà d'une aptitude, il s'agit d'un état d'esprit, d'une règle de conduite qui présente deux caractéristiques essentielles : le salarié s'autorise à apprendre d'autrui, y compris d'un nouvel embauché, et admet qu'il peut être amené à rompre avec ses repères habituels. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette gestion du changement peut se heurter à des résistances, notamment chez les plus anciens. D'où l'importance, pour l'organisation, de mettre en place des actions à la fois individuelles (ex : des séances de coaching peuvent être envisagées pour les salariés les plus indécis) et collectives (ex : cette compétence pourrait faire l'objet d'une évaluation dans le cadre de l'entretien annuel d'appréciation). **Le corrolaire de cette compétence collective, c'est le partage du savoir** : l'individu accepte d'apprendre d'autrui tout en partageant lui-même son propre savoir et ce, dans le cadre des interactions qui sont inhérentes au travail en équipe. Au final, en suscitant le développement de cette compétence collective par la mise en place du processus d'intégration des nouveaux embauchés, SNCF Infrastructure TPA contribue à la fois à **prendre en compte la sensibilité des nouveaux recrutés autour des exigences de sens (ne pas travailler mécaniquement mais comprendre la portée de ses actions) et à renforcer sa capacité d'absorption**. Reste donc à améliorer la capacité d'absorption individuelle. Dans un environnement en perpétuelle mutation, l'employabilité constitue un moyen de s'adapter à ce nouveau contexte et a fortiori, représente une source de performance (à la fois pour l'individu et l'organisation). En conséquence, il pourrait être opportun pour l'entreprise de mener des actions de sensibilisation **en mettant en évidence les avantages du**

salarié à développer son employabilité. Là aussi, le rôle du suivi de l'intégration est prépondérant dans le cadre du pilotage de cette compétence collective.

Les apports théoriques (ex : la capacité d'absorption doit être appréhendée comme une compétence organisationnelle) et empiriques (ex : le processus d'intégration impose la mise en place d'actions à la fois collectives et individuelles) ainsi obtenus permettent d'apporter des éléments de compréhension à notre **seconde question de recherche** :

Q 2

Dans quelle mesure un dispositif d'intégration peut favoriser les contributions des nouveaux entrants ?

6.2.3. La question de la transformation des compétences collectives

Tout comme la portée du processus d'intégration et de son lien avec la capacité d'absorption, la question de la transformation des compétences collectives est prépondérante pour bien appréhender l'objet de notre recherche. Dans ce cadre, cette section vise à expliciter les déterminants de ce processus de transformation (6.2.3.1) et ce, à la lumière des contextes d'usage de la compétence collective et de la capacité de désapprentissage (6.2.3.2).

6.2.3.1. Les déterminants

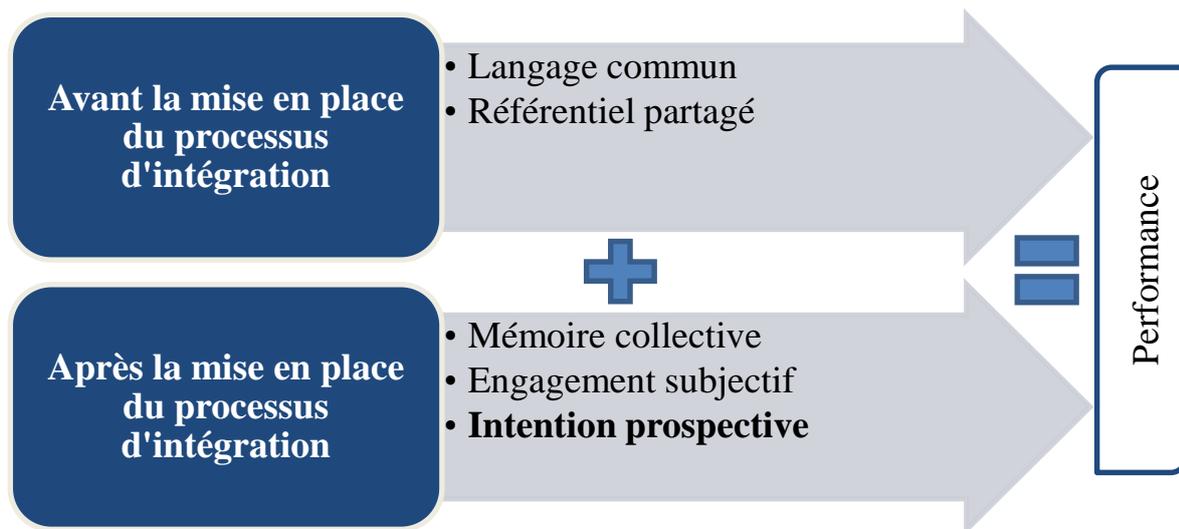
Il ressort des entretiens semi-directifs que les nouveaux embauchés ont davantage l'impression de participer au maintien des compétences qu'à leur développement. Au-delà de procurer de la main d'œuvre supplémentaire, leur rôle serait donc d'éviter une déperdition du savoir. Cette interprétation mérite d'être relativisée et surtout complétée. Les résultats obtenus dans notre étude de cas permettent de soutenir que **le processus d'intégration est un levier d'action pour toute organisation qui entend déployer de nouveaux axes de développement des compétences.** En effet, avec la présence des nouveaux entrants qui ont acquis au fil du temps un savoir, un savoir-faire et un savoir-être dans les centres de formation SNCF (pour certains d'entre eux, l'expérience professionnelle antérieure à SNCF complète leur portefeuille de compétences), l'équipe va être amenée à « *combiner les ressources en situation afin de « fabriquer » du collectif* » (Defélix et al., 2014 : 39). Ce style de gestion que l'on peut qualifier de participatif vise à « *stimuler la capacité d'un groupe à mieux fonctionner au travail qu'on pourrait nommer « compétence collective » alors qu'elles [les entreprises] n'utilisent pas*

formellement cette expression » (Defélix et al., 2014 : 39). De plus, avec l'instauration progressive d'une nouvelle culture d'entreprise dont participe activement les nouveaux arrivants, le développement de ces nouvelles compétences collectives s'inscrit bien dans une logique de performance matérialisée par une meilleure productivité et un accroissement de la rentabilité. Toutefois, nous pouvons considérer que **l'entreprise établit un lien plutôt implicite (absence de règles écrites en la matière) et indirect (le rôle du référent et du DPX ne paraît pas décisif) entre performance et compétence collective**. Concrètement, cet environnement professionnel, qui est propice au travail en groupe, aux interactions et à la solidarité, concourt à susciter tout à la fois un langage commun, un référentiel partagé, une mémoire collective et un engagement subjectif (Retour et Krohmer, 2006). Les deux derniers attributs apparaissent comme la conséquence directe des retours de savoir qui se sont en quelque sorte institutionnalisés dans les brigades notamment lorsque les nouveaux recrutés reviennent de formation. Pour les salariés déjà en poste, l'engagement subjectif, c'est-à-dire, la capacité pour un groupe de travail à réinventer en permanence son organisation (Dubois et Retour, 1999), fait écho à l'acquisition d'une certaine employabilité. Précisons que la question de son articulation avec les compétences individuelles (dont le développement est à la base de la constitution des compétences collectives) fait actuellement débat et n'est pas encore tranchée (Loufrani-Fedida et al., 2014).

Ces éléments de compréhension contribuent ainsi à mettre en évidence certains **apports théoriques de notre recherche**. En effet, pour notre part, **nous partageons la vision de Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013) qui se prononcent en faveur d'une nouvelle méta-compétence, le savoir évoluer**. Cette position semble caractériser notre société contemporaine marquée par un environnement en perpétuelle évolution et qui exige un renouvellement des compétences individuelles afin d'éviter leur obsolescence. Dans cette logique, l'employabilité en tant que compétence individuelle impose d'être évaluée et participe ainsi à la performance organisationnelle. A cet effet, notre terrain de recherche renvoie davantage à « *l'employabilité biographique* » qui « *porte sur les attributs de l'individu, au sens de son portefeuille de dotation en capital, initiale et accumulée lors de son parcours professionnel et personnel* » (Loufrani-Fedida et al., 2014 : 9). Dans le sens où ce qui compte ici ce sont les compétences détenues, leur mise en œuvre revient à combiner les ressources de manière à répondre à des situations de travail aussi nombreuses que diverses. Les nouveaux entrants ont même la conviction que « *celui qui a 10 ans de boîte ne connaît pas tout. C'est tellement vaste, il y a tellement de choses* » (NE*I_SE*M7). Dans ce cadre, **la compétence collective se rapproche plus des notions de « concertive teams » et de « self-managing**

teams » (Barker, 1993 ; Bitencourt et Bonotto, 2010) qui permettent l'autorégulation des collectifs de travail. Souvent peu habitués à ce type d'organisation, les nouveaux embauchés apprécient l'autonomie qui leur est accordée en matière de gestion des tâches. En effet, si le PAM (Plan Annuel de Maintenance) implique la réalisation de certaines tâches à échéances, les équipes déterminent elles-mêmes l'organisation qui doit en découler ; ce qui contribue à assurer une bonne ambiance de travail et au-delà, la convergence des intérêts entre les acteurs. Au final, nous considérons que **l'intention prospective fait ici figure de nouvel attribut de la compétence collective** : il s'agit d'une prise de conscience collective envers une nouvelle « obligation », celle de devoir actualiser en permanence son portefeuille de compétences pour être en mesure de répondre aux évolutions de l'environnement (entreprises en mutation, marché de l'emploi en tension, etc.). La figure 6.5 ci-après schématise les attributs constitutifs de nouvelles compétences collectives :

Figure 6.5 : Les nouveaux attributs de la compétence collective



Du point de vue empirique, cette recherche contribue à **légitimer le rôle de partenaire RH des managers de proximité**. Leurs actions en faveur d'une valorisation de l'employabilité et de son développement au sein de leurs équipes respectives constituent des exemples de **leur implication concrète dans la mise en œuvre de la politique RH**. La dénomination d'interlocuteur RH nous semble ici inopportune dans la mesure où ils ne sont pas des professionnels de la fonction. Toutefois, il appartient au service RH de sensibiliser les managers aux enjeux liés à la gestion des RH (expliquer en quoi ceux-ci se rapprochent de leurs préoccupations : c'est la recherche de sens) et à les former aux outils mis en place par l'entreprise. En conséquence, il ne suffit pas de former les managers à l'entretien annuel tel que

cela est régulièrement fait dans les entreprises. Par exemple, dans le cadre d'une démarche de GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences), la cartographie des compétences (élaborée en collaboration avec la fonction RH) est un outil qui doit permettre aux managers de s'assurer du bon niveau en compétences de leurs salariés. Les revues de personnel sont alors l'occasion pour les différents acteurs (responsables hiérarchiques et professionnels RH) de décider des actions à entrevoir notamment pour les collaborateurs qui se situent soit en-dessous soit au-dessus des attentes. De plus, en suivant une formation sur le processus d'intégration, ils pourraient s'approprier un moyen souvent méconnu pour augmenter les compétences des salariés : exploiter les connaissances des nouveaux embauchés pour réajuster le niveau de certains salariés. D'où le lien étroit avec l'outil de cartographie des compétences. Pour ce faire, il convient de s'assurer (au moment du recrutement) que le nouveau recruté ait la motivation et le niveau pédagogique requis pour opérer lui-même ce transfert de connaissances avec efficacité.

Au regard de ces éléments et d'une manière générale, notre travail de recherche tend ici à confirmer l'évolution du rôle du manager autour d'un nouveau tryptique : piloter, animer et accompagner (Payre et Scouarnec, 2015). En ce sens, « *le manager sera de plus en plus au cœur non seulement de l'atteinte ou pas des objectifs « business » mais sera de plus en plus un contributeur au développement des compétences des collaborateurs* » (Payre et Scouarnec : 15).

6.2.3.2. Entre contextes d'usage et capacité de désapprentissage

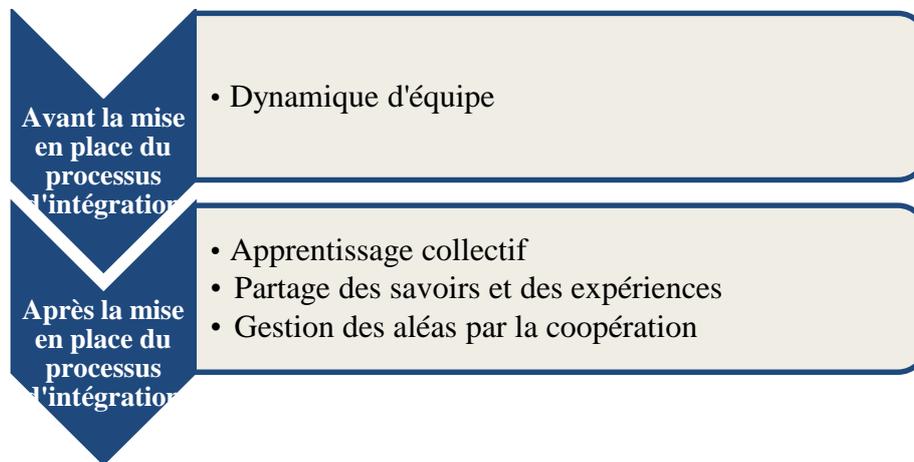
Avec l'arrivée des nouveaux entrants, les compétences collectives présentes au sein de SNCF Infrastructure TPA se sont donc transformées. Si leur présence s'explique ici par « *une tendance de fond à la modification à des fins d'adaptation des organisations du travail* » (Dupuich, 2011), certains travaux soutiennent que cette transformation est inhérente au concept de compétence collective, qui constitue avant tout un « *processus évolutif (...) lié notamment à l'état de cohésion des individus* » (Dupuich, 2011). Comme le rappelle Michaux (2005), il existe quatre grandes conceptions de la compétence collective :

- (1) une conception liée à la dynamique qui se crée au sein d'une équipe ;
- (2) une conception liée à la logique de changement, d'apprentissage et de création de nouveaux savoirs dans et par l'action ;
- (3) une conception liée à la dynamique de partage des savoirs et des expériences ;
- (4) une conception liée à une logique de communication, d'échanges inter-individuels et de coopération transversale.

Avant le lancement de la campagne de recrutement, la dynamique issue de « l'effet d'équipe » suffisait à produire une compétence collective. Le fait de travailler ensemble permettait d'engager de façon spontanée la mise en commun des compétences individuelles. C'est ainsi que dans cette période de pré-recrutement, la première conception prévalait. Or, l'instauration par la direction de l'entreprise d'une politique d'intégration a conduit à structurer le processus d'apprentissage des nouveaux entrants. En conséquence, chaque acteur est désormais invité à partager ses compétences (issues de l'expérience pour les salariés déjà en poste ; de la formation dispensée en interne et/ou de l'expérience professionnelle antérieure pour les nouveaux embauchés), le plus souvent de manière informelle. De plus, les mutations en cours imposées par la réforme ferroviaire entraînent l'organisation dans une démarche de changement et par extension, de création de nouvelles compétences. Dans ce contexte, l'émergence de nouveaux savoir-être (méthodes de travail, etc.) n'est pas anecdotique. Plus précisément, les nouveaux entrants sont tentés de partager des habitudes et/ou des réflexes de travail qu'ils ont acquis à l'occasion de leurs diverses expériences dans des entreprises privées. Le travail collaboratif qui résulte de ce partage est d'autant plus important que certaines brigades sont confrontées à des « fossés générationnels » (consécutifs à des périodes de latence entre des départs en retraite et les recrutements), ce qui impose aux nouveaux embauchés de s'entraider pour trouver la solution au problème rencontré. D'un point de vue plus général, ce partage s'inscrit dans le cadre du changement entrepris par l'entreprise, lequel implique « *plus de productivité, plus de rentabilité* » (divers opérateurs). C'est ainsi que la politique d'intégration des nouveaux entrants (matérialisée principalement par les formations internes et le suivi opéré par la hiérarchie) a conduit à convertir la compétence collective vers **une conception tripartite** : celle de l'« *apprentissage collectif* » (2), du « *partage des savoirs et des expériences* » (3) et de la gestion des aléas par la coopération (4) (Michaux, 2005). Il ressort ainsi de cette recherche que **le concept de compétence collective peut combiner simultanément plusieurs contextes d'usage**. En outre, nous considérons que cette évolution de la conception de la compétence collective, bien que propre à notre cas d'étude, traduit sans doute un changement de paradigme : alors que Michaux (2005) postule que « *la compétence collective synonyme d'« effet d'équipe » [...] semble la plus structurante* », notre recherche participe à la remise en cause de cette perspective (cette tendance nécessite d'être confirmée à l'occasion de futurs travaux) en démontrant que **la compétence collective peut être appréhendée dans une optique multidimensionnelle**. Selon nous, cette caractéristique pourrait être perceptible dans nombre de grandes entreprises (appartenant à tout type de secteurs d'activité) qui sont amenées à gérer

une multitude d'activités dans des contextes variés. La figure 6.6 ci-dessous représente cette évolution :

Figure 6.6 : Une conception tripartite de la compétence collective



Par ailleurs, nous considérons ici que l'acceptation de l'apprentissage par autrui oblige souvent à désapprendre. Concrètement, « *désapprendre, c'est oublier, en les abandonnant, les habitudes de pensées et d'analyse qui prévalaient jusque-là face à une situation donnée. Désapprendre est plus difficile qu'apprendre car c'est lâcher prise par rapport à des certitudes et face à une représentation du monde qui a apporté non seulement un confort mais également un enrichissement* » (Malarewicz, 2012). Si Hedberg (1981) accorde la même importance à l'apprentissage qu'au désapprentissage, Bettis et Prahalad (1995) soulignent que les chercheurs privilégient très nettement le concept d'apprentissage organisationnel. Or, tout comme le défend Hedberg, notre recherche entend reconnaître le besoin de désapprendre. En effet, si la classe 5 issue de l'analyse textuelle oppose la théorie à la pratique, c'est que pour certains salariés, et notamment les anciens, la perspective de devoir remettre en question certaines de leurs habitudes de travail au profit de l'apprentissage de nouvelles pratiques, peut soulever de réelles réticences ; ce qui peut peser négativement sur la capacité d'absorption organisationnelle. En parallèle, **la singularité des métiers de SNCF Infrastructure TPA oblige certains nouveaux arrivants à désapprendre**. En effet, « *même au niveau électrique, la SNCF a ses propres schémas, ses propres symboles ; même si on est un électricien de formation comme moi, ils nous disent d'emblée « surtout, t'oublie tout ce que tu as vu »* » (NE*I_SE*M10).

Pour favoriser le désapprentissage, l'organisation doit aussi bien encourager l'émergence de nouvelles logiques que des comportements novateurs (Bettis et Prahalad, 1986). Toutefois, il

convient d'encadrer ces comportements par **l'élaboration de règles**. Ce point est d'autant plus important que l'entreprise fait partie d'un secteur d'activité où le respect des normes de sécurité pourrait être considéré comme une valeur de l'entreprise.

C'est ainsi qu'au regard des résultats obtenus, nous pouvons exposer certains apports théoriques et empiriques. **Du point de vue des apports théoriques, notre étude confirme la pertinence de la typologie proposée par Chédotel et Krohmer (2014) concernant les règles.** Certaines d'entre elles sont inhérentes à l'équipe, d'autres à l'organisation. Le tableau 6.10 ci-dessous matérialise cette typologie en proposant des exemples issus de notre cas d'étude.

Tableau 6.10 : Les deux niveaux de règles (inspiré de Chédotel et Krohmer, 2014)

Règles de l'équipe	Règles organisationnelles
<ul style="list-style-type: none"> - Les membres de l'équipe sont appelés à effectuer les tâches mensuelles édictées dans le PAM (Plan Annuel de Maintenance). Pour ce faire, ils doivent faire preuve d'initiative, d'autonomie et de coordination. - Tant que le nouvel embauché n'est pas habilité, il ne peut pas réaliser les tâches visées en toute autonomie, il doit être contrôlé par le référent. - Le référent transmet son savoir-faire au nouvel embauché et assure un suivi. - Le DPX suit le l'opérateur de production pendant tout son parcours de développement et se tient informé des appréciations dont il a fait l'objet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il incombe aux hiérarchiques, et plus particulièrement à ceux de proximité, de transmettre à leurs jeunes collaborateurs, l'ensemble des valeurs qui en feront des professionnels compétents, informés des objectifs de l'entreprise. - L'opérateur de production doit être l'acteur de sa formation et fournir un effort personnel soutenu, notamment dans l'acquisition des pré-requis réglementaires. - Chaque salarié est disposé à apprendre d'autrui en vue d'actualiser ses compétences.

Source : livret de suivi de formation (annexe 1.6), entretien réalisé avec le Directeur des Ressources Humaines de SNCF Infrastructure TPA, entretiens réalisés avec les nouveaux embauchés.

Comme le soutiennent Chédotel et Krohmer (2014), les règles contribuent à développer les compétences collectives dans le sens où elles créent une dynamique autour des actions de groupe. En complément des travaux de ces auteurs, nous considérons que **ces règles contribuent également à transformer les compétences collectives existantes**. En effet, en faisant référence à différents contextes d'usage, elles concourent à faire évoluer les pratiques professionnelles (donc, les habitudes) et par extension, à modifier la ou les acceptions de la compétence collective. Au regard de ces règles, il nous semblerait opportun de **distinguer les règles écrites des règles non écrites** (ou les règles formelles des règles informelles). Dans notre cas d'étude, il s'avère que les règles organisationnelles sont plutôt écrites alors que les règles de l'équipe sont plutôt non écrites. Toutefois, certaines méta-règles organisationnelles

sont informelles. Par exemple, la volonté de faire participer activement les nouveaux entrants au développement des compétences collectives ne fait pas l'objet d'un formalisme. Le processus d'intégration est un dispositif de gestion qui permet d'atteindre cet objectif notamment via les formateurs des centres de formation SNCF qui incitent les nouveaux recrutés à « *faire des piquûres de rappel* » à leurs collègues de travail. A contrario, certaines règles de l'équipe sont formelles. Par exemple, les rôles dévolus au référent et au responsable hiérarchique de la nouvelle recrue sont formalisés dans des documents internes (annexe 1.6). A ce sujet, il convient de préciser **les apports empiriques de notre recherche. Les résultats obtenus permettent ainsi d'identifier certaines implications managériales.** Le directeur de proximité et le référent sont les garants sur le terrain de l'application du processus d'intégration. De la même façon, les formateurs doivent s'assurer que chaque nouvel embauché atteint le niveau de compétences requis au sortir de chaque formation. Quant au rôle des collègues de travail, il mériterait d'être précisé afin d'éviter certains dysfonctionnements (ou des situations ambiguës) notamment dans le transfert des connaissances. Les écarts constatés entre théorie et pratique illustrent les risques encourus, lesquels doivent être étroitement pilotés compte tenu du domaine d'activité dont il est ici question. Nous considérons également que le service RH (par l'intermédiaire par exemple du responsable du développement RH ou du responsable de la formation) devrait exercer un contrôle régulier sur le suivi de l'apprentissage via notamment les entretiens annuels d'évaluation et la tenue de reporting (sur la réussite aux évaluations, sur le délai pour suivre l'ensemble des formations, sur la réduction des écarts entre compétences requises et compétences détenues, sur l'identification de l'acquisition de nouvelles compétences, sur le taux de satisfaction des salariés, etc.). Par ailleurs, il pourrait être pertinent d'organiser **des séminaires d'intégration** avec les différentes parties prenantes (nouveaux embauchés, référents, directeurs de proximité mais aussi des opérateurs lambda) pour évaluer, à échéances (ex : tous les six mois), l'efficacité et l'efficience du dispositif. Ce double contrôle (quantitatif et qualitatif) pourrait être piloté dans le cadre de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) via la **mise en place d'un PDCA** (Plan Do Check Act) qui formaliserait les actions d'amélioration et leur suivi. Cette démarche d'amélioration continue contribuerait donc à renforcer les interactions à la fois formelles et informelles. Il apparaît ainsi que les apports de cette recherche sont davantage orientés vers les grandes entreprises et principalement celles qui sont confrontées à des enjeux sécuritaires importants.

Il s'avère ainsi que les analyses portant plus spécifiquement sur les règles (ex : leurs influences sur les interactions) et la capacité de désapprentissage (ex : le besoin de désapprendre peut

constituer un préalable à l'apprentissage) contribuent à apporter des éclairages complémentaires à notre seconde question de recherche.

Par ailleurs, en mettant en évidence les nouvelles acceptions, les nouveaux attributs et les nouvelles formes de la compétence collective consécutivement à la mise en place de la politique d'intégration des nouveaux embauchés, la discussion portant ici sur la question de la transformation des compétences collectives permet ainsi d'apporter des éléments de compréhension à notre **question principale de recherche** :

Question principale de recherche

En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?

SYNTHESE DU CHAPITRE 6

L'étude de cas unique menée au sein de l'Infrapôle Centre de la branche SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA a permis d'appréhender le lien entre un instrument de gestion (en l'occurrence, le processus d'intégration des nouveaux embauchés) et le renouvellement des compétences collectives. Cette étude qualitative a été réalisée sur la base des méta-catégories issues du dictionnaire des thèmes.

Les résultats de l'étude de cas unique se sont articulés autour de cinq champs d'action : les univers sémantiques issus du traitement statistique des données textuelles (le processus de recrutement, la gestion de carrière, la communauté de travail, la transmission du métier, l'écart entre théorie et pratique et l'importance de la sécurité), la rhétorique illustrant les caractéristiques d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés, l'évolution temporelle des discours, l'impact des facteurs individuels et organisationnels sur l'intégration et les effets du processus d'intégration sur les compétences. L'analyse de ces champs d'action nous a permis de répondre à nos trois propositions de recherche.

Il ressort de l'analyse des résultats que les interactions affectives suscitées par l'accompagnement dont bénéficie le nouvel arrivant concourent à renforcer la capacité d'absorption de l'organisation. Si ces interactions affectives (souvent informelles) peuvent se manifester, c'est par l'entremise de facteurs qui impactent positivement l'intégration en répondant favorablement aux attentes des nouveaux salariés, telles que les conditions de travail, les perspectives de carrière ou encore la sécurité de l'emploi. Au final, la politique d'intégration met à l'épreuve les compétences collectives existantes en les transformant, dans le sens où celles-ci ne s'exercent plus dans une stricte dynamique liée à la constitution d'une équipe, mais dans une triple dynamique d'apprentissage, de partage des savoirs et des expériences, et de gestion des aléas par la coopération. En outre, de nouveaux attributs caractérisent la compétence collective dont l'intention prospective est une contribution directe de cette recherche. Plus précisément, ce sont essentiellement des savoirs tacites qui sont ici mobilisés. En effet, certaines pratiques sont difficiles à appréhender via le seul recours aux procédures, d'où les nombreuses interactions informelles. En conséquence, notre recherche tend à montrer, qu'à l'instar de la formation, un processus d'intégration peut aussi contribuer à renouveler les compétences.

Les résultats obtenus permettent donc de confirmer les **trois propositions de recherche** :

P 1

Un processus d'intégration accélère le renouvellement des compétences collectives.

P 2

L'accompagnement du nouveau salarié accroît la capacité d'absorption de l'organisation.

P 3

Plus l'organisation, la tâche et le groupe s'ajustent entre eux, plus l'intégration du nouvel embauché est réussie.

Quant à la discussion des résultats, elle permet d'esquisser deux principales pistes de réflexion :

- le travail en groupe n'est pas toujours un élément déterminant pour renforcer la capacité d'absorption individuelle puisque l'apport du collectif de travail sur le développement des compétences collectives ne peut être généralisé à toutes les brigades. Il appartient alors à l'organisation (via la capacité d'absorption organisationnelle) d'inciter les salariés déjà en poste, à travers notamment le management de proximité, à renouveler leurs compétences. A ce titre et compte tenu des enjeux liés à l'apprentissage et au désapprentissage, nous pouvons considérer la capacité d'absorption comme une compétence à posséder pour toute organisation et en parallèle, le savoir évoluer peut être appréhendé comme une nouvelle méta-compétence (via l'importance de l'employabilité).
- la création de nouvelles compétences collectives implique le développement et le maintien d'une coopération intra-organisationnelle et inter-générationnelle (avec la remise en cause de l'approche traditionnelle du tutorat), laquelle est favorisée par la qualité des relations humaines au sein du collectif de travail (par exemple, par le biais d'une « bonne ambiance »). Dans ces conditions, il serait sans doute opportun de considérer le savoir coopérer comme une compétence clé voire comme une nouvelle méta-compétence.

C'est ainsi que le chapitre 6 permet de répondre à notre question principale de recherche ainsi qu'à nos deux sous questions :

Question principale de recherche

En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?

Q 1

Quelles sont les principales caractéristiques de la politique d'intégration ?

Q 2

Dans quelle mesure un dispositif d'intégration peut favoriser les contributions des nouveaux entrants ?

SYNTHESE DE LA SECONDE PARTIE

De manière à répondre à la question principale de notre recherche et aux propositions de recherche associées, le choix s'est porté sur une étude de cas unique : l'Infrapôle Centre (qui appartient à la branche SNCF Infrastructure du groupe SNCF). Ce terrain se caractérise par sa singularité puisque cet établissement public est en prise à des enjeux importants : de nombreux départs en retraite, un fort accroissement du plan de charge et une réforme ferroviaire à engager (au regard de la libéralisation des marchés domestiques de voyageurs prévue pour 2019). Afin de comprendre les spécificités du cas étudié, le chapitre 4 s'est attaché à présenter notre terrain de recherche. A cet effet et en plus d'expliquer les caractéristiques générales de l'établissement, il détaille deux données RH qui permettent de mettre en lumière certains enjeux issus de notre question de recherche : le profil des emplois (pour les nouveaux agents) et le processus de formation (un pilier de la politique RH en matière d'intégration).

Les choix méthodologiques se sont orientés vers une démarche de recherche qualitative abductive et ce, à travers trois outils de collecte de données : entretiens semi-directifs, recueil de documents écrits et observation. Au final, la collecte de données représente 54 entretiens (dont 48 pour les nouveaux recrutés, 3 pour les DPX ainsi que pour les formateurs), 34 documents écrits et 1 période d'observation (non participante) au sein d'un centre de formation SNCF.

Concernant le traitement des données collectées, nous avons réalisé une analyse manuelle thématique de contenu et pour renforcer la validité interne de notre recherche, nous l'avons complété par une analyse lexicale via l'utilisation du logiciel *Alceste 2015*. En effet, ce logiciel d'analyse discursive vise à dégager des postures énonciatives, indépendamment du « contenu » (sémantique) du texte. Il n'impose donc pas d'identifier en amont des variables de partition pour interpréter le *corpus*. En ce sens, il garantit l'objectivité d'une méthode purement algorithmique et il est ainsi apparu bien adapté à notre démarche exploratoire (chapitre 5).

Le chapitre 6 a pour objectif de présenter les résultats de la recherche avec la discussion associée. Il s'avère ainsi que la politique d'intégration met à l'épreuve les compétences collectives existantes dans le sens où ce sont essentiellement des savoirs tacites qui sont mobilisés. En effet, certaines pratiques sont difficiles à appréhender via le recours aux seules

procédures, d'où les nombreuses interactions informelles ; ce qui explique l'émergence de deux nouvelles formes de compétence collective : les scénarii d'interaction et la co-construction de solutions *ad hoc*. En outre, le processus d'intégration conduit à faire émerger de nouvelles acceptions de la compétence collective (apprentissage collectif, partage des savoirs et des expériences, et gestion des aléas par la coopération), ce qui se caractérise en parallèle par de nouveaux attributs (dont l'intention prospective est directement issue de cette recherche).

Quant à la discussion, elle propose principalement deux pistes de réflexion qui pourraient constituer autant de possibilités de prolongement de nos recherches : assimiler la capacité d'absorption à une compétence organisationnelle et promouvoir le savoir coopérer ainsi que le savoir évoluer au rang de méta-compétences ou du moins, les considérer comme deux compétences stratégiques pour l'entreprise.

Conclusion

Cette recherche avait vocation à examiner l'influence d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés sur les compétences collectives. Plus précisément, il s'agissait de comprendre comment la mise en place d'un tel dispositif RH pouvait conduire à transformer les compétences collectives existantes au sein d'une organisation.

La conclusion générale s'articule autour de deux points. Dans un premier temps, nous examinerons en parallèle les apports et les limites de la recherche d'un point de vue théorique, méthodologique et managérial, puis dans un second temps, nous proposerons des voies de recherches futures.

LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Si notre recherche tend à démontrer que la mise en place d'un processus d'intégration constitue un facteur susceptible de transformer les compétences collectives et donc, de contribuer à leur renouvellement, certaines caractéristiques comme le secteur d'activité, l'environnement concurrentiel, la particularité de certains métiers ou encore l'âge de la nouvelle recrue peuvent en limiter les effets. Ainsi, il semble essentiel de prendre en compte le caractère multidimensionnel qui affecte le lien entre intégration et compétence. En l'occurrence, les particularités inhérentes à SNCF Infrastructure Maintenance et Travaux TPA influent à double titre sur la politique de l'entreprise : d'une part, les risques ferroviaires imposent la mise en place d'un processus d'apprentissage qu'il convient de piloter étroitement, d'autre part, les missions demandées aux agents n'ont rien de commun avec d'autres métiers, ce qui peut conduire à restreindre le développement de certaines compétences individuelles (principalement en termes de savoir-faire) par voie externe. En complément de ces premières limites, nous admettons que les choix opérés dans le cadre de ce travail de recherche peuvent présenter des limites tant théoriques que méthodologiques.

D'UN POINT DE VUE THEORIQUE

Au regard de la littérature, nous avons pu constater que notre thème de recherche restait inexploré à ce jour. En effet, si le thème de l'intégration des nouveaux arrivants a bien été abordé à l'occasion de certains travaux, ils relevaient plutôt du champ de la socialisation organisationnelle. Or, nous tentons dans cette recherche de relier cette thématique au concept de compétence. **Notre postulat de départ a été de considérer que ce dispositif RH pouvait**

revêtir une double portée stratégique et RH : le fait pour une organisation d'instaurer un tel processus peut lui permettre de développer ses compétences en les transformant et donc, de gagner en compétitivité. Dans cette nouvelle acception, les ressources humaines sont placées au rang d'actif stratégique et **l'intégration des nouveaux embauchés apparaît comme un processus dépassant le cadre traditionnel** qui lui était octroyé jusqu'à présent, à savoir **un objectif d'accompagnement visant à favoriser la montée en compétences du nouvel arrivant** ainsi que son acclimatation dans son nouvel environnement de travail. Il ressort ainsi de cette recherche que la portée de ce processus est plus globale : les nouvelles recrues peuvent, elles aussi, être à l'origine de la montée en compétences des salariés déjà en poste. La perspective de contribuer au seul maintien des compétences ne doit pas être sous-estimée puisque les compétences, comme les produits, sont amenés à décliner au fil du temps si aucune action n'est menée pour contrecarrer cette évolution naturelle. De part sa propension à accélérer le changement qui peut parfois être source d'instabilité, notre société contemporaine impose indirectement aux entreprises des capacités d'adaptation. Appliqué à notre contexte, cela revient à admettre que pour permettre le déploiement en interne de compétences issues de l'externe, **l'organisation a besoin d'une capacité d'absorption, c'est-à-dire, de la capacité à accéder à de nouvelles heuristiques et de les exploiter**. Ce concept qui relève traditionnellement du champ de la stratégie est donc susceptible de présenter un intérêt pour les chercheurs en gestion des ressources humaines. Certains auteurs ont ainsi proposé un modèle de la capacité d'absorption en identifiant des dispositifs RH susceptibles d'interagir, via d'autres variables, sur le transfert des connaissances. A notre sens, le modèle en question omet de prendre en compte le processus d'intégration des nouveaux embauchés et la motivation organisationnelle. **Cette recherche propose donc de compléter le modèle initié par Minbaeva et al., (2003)**. Ce concept est pertinent puisqu'il révèle des enjeux très pragmatiques. En effet, à défaut de règles (organisationnelles et d'équipes) et donc d'actions (aussi bien en termes d'apprentissage que de désapprentissage) mises en place par l'entreprise pour susciter des interactions et des espaces de coopération, la transmission des savoirs entre les différents acteurs risque de ne pas délivrer les résultats escomptés en termes de développement des compétences et donc, de performance. Précisons que SNCF Infrastructure TPA établit **un lien plutôt implicite** (absence de règles écrites spécifiant les attentes de l'organisation envers les nouveaux embauchés quant à leur rôle sur le développement des compétences) **et indirect** (ex : à défaut des référents et des DPX, les formateurs sont parfois amenés à encourager les nouveaux agents à transférer leurs compétences à leurs collègues de travail) **entre performance et compétence collective**. Dès lors que l'interdépendance entre les personnes et les équipes est

reconnue comme une condition de la performance des firmes (Zarifian, 1995), **le savoir coopérer pourrait constituer une nouvelle méta-compétence**. Comme il s'agit d'une « *responsabilité partagée* », la mise en œuvre d'un tel savoir implique de disposer d'« *un environnement favorable* » (Le Boterf, 2006), et notamment d'une capacité d'absorption de nature à « *favoriser les interactions nécessaires pour créer de nouvelles connaissances* » (Baruel-Bencherqui et Kefi, 2014). **La connaissance étant considérée comme la « principale source d'avantage concurrentiel »** (Jansen et al., 2005). En structurant les conditions d'apprentissage et de désapprentissage, le processus d'intégration organise à dessein des rencontres, des situations d'échange et d'une manière générale, instaure des outils qui pourraient rentrer dans le cadre d'une **gestion des compétences élargie**. L'efficacité de ces outils dépend notamment de l'ajustement qui s'opère (ou non) dans les stratégies d'intégration des acteurs (entreprise, nouveaux embauchés). Sur ce point, cette recherche propose de compléter les travaux de Lacaze et Perrot (2010) en mettant en évidence **une nouvelle ressource dominante propre à la stratégie des nouveaux salariés : la compétence collective**. Selon l'horizon temporel, celle-ci se décline en deux stratégies : la stratégie de la communication (court terme), qui consiste à faire montre de qualités relationnelles de manière à contribuer à la bonne ambiance de travail, et le soutien organisationnel (long terme), qui conduit le nouvel embauché à contribuer au développement des compétences collectives en transmettant lui-même son expertise.

Lorsque Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013) affirment que la firme « *augmente les compétences du salarié grâce à la formation, à l'issue d'un entretien qui permet de définir ses besoins* », nous pouvons désormais avancer qu'il convient de compléter cette affirmation en y ajoutant un autre dispositif RH : le processus d'intégration des nouveaux embauchés. De la même manière, lorsque Colin et Grasser (2009) soutiennent que la compétence collective perdure malgré, voire grâce le renouvellement de certains membres du collectif de travail, il ressort de notre recherche que l'intégration de nouvelles personnes, non seulement concourt à la maintenir, mais peut aussi la transformer. Concrètement, cette transformation met en exergue **un nouvel attribut constitutif de la compétence collective : l'intention prospective**. Dans ce cadre, le mentorat réciproque constitue une opportunité pour les salariés déjà en poste d'accroître leur portefeuille de compétences et par extension, de développer leur employabilité ; ce qui doit permettre, à terme, d'améliorer la performance organisationnelle et individuelle. **Ce cercle vertueux tend ainsi à imposer une nouvelle méta-compétence : le savoir évoluer**.

En parallèle de l'importance prise par le mentorat réciproque, **l'approche traditionnelle du tutorat est remise en cause au profit d'une approche renouvelée** qui reconnaît au tuteur une attribution clé : initier des routines en vue de permettre au nouvel arrivant de transmettre ses compétences aux autres membres de l'équipe. Avec en filigrane, **l'objectif de favoriser l'apprentissage inter-générationnel**.

Toutefois, **certaines limites théoriques peuvent être avancées**. Notre recherche s'est articulée autour d'une revue de littérature empruntant à la fois le champ de la gestion des ressources humaines (avec par exemple, le concept de compétence et la notion d'intégration des nouvelles recrues) et celui de la stratégie (via notamment l'approche par les ressources et le concept de capacité d'absorption). A cet égard, **nous reconnaissons ici qu'il conviendrait d'affiner les conditions d'utilisation du concept de capacité d'absorption dans le champ de la gestion des ressources humaines**. En effet, à ce jour, ce rapprochement théorique n'est pas stabilisé et nécessite donc l'apport de travaux complémentaires confirmant la pertinence du lien établi et ce, dans le cadre de différents terrains de recherches (secteur public et/ou d'autres secteurs d'activité).

D'UN POINT DE VUE METHODOLOGIQUE

Le terrain de recherche constitue le principal apport méthodologique de ce travail doctoral. En effet et à notre connaissance, **aucune étude n'a été réalisée en sciences de gestion sur la branche infrastructure du groupe SNCF**. Alors que l'entreprise est confrontée à un vieillissement continu de ses infrastructures, la maintenance et plus globalement, la régénération du réseau constitue un enjeu de premier plan pour le groupe public. Le maintien et le développement des compétences constituent donc un enjeu à la fois stratégique et RH. Par ailleurs, la libéralisation des marchés domestiques de voyageurs à partir de 2019 oblige l'organisation à repenser sa stratégie et à s'adapter à cette évolution prônée par l'Union européenne. **Ce contexte d'entreprise en mutation représente ainsi une seconde singularité de notre terrain de recherche**.

En permettant de distinguer des phénomènes et/ou des processus dont la compréhension permet d'enrichir la théorie, **l'étude de cas poursuit plus un objectif de généralisation analytique** (reposant sur un échantillonnage théorique) **que de généralisation statistique** (reposant sur un échantillon probabiliste) (Ayerbe et Missonier, 2007). En ce sens, nous pouvons considérer que les résultats d'une étude de cas sont généralisables dès lors que le chercheur est en mesure de

« *dire de quel genre de contexte il s'agit* » (David, 2004 : 14). C'est ainsi que nous avons pris soin de décrire avec précision le contexte propre à notre objet de recherche. En parallèle, nous avons veillé à expliciter clairement les variables utilisées, ce qui concourt à **la reproductibilité des résultats obtenus** (cela suppose tout de même de mener d'autres études pour confirmer ou infirmer les résultats présentés). De la même façon, en spécifiant avec attention notre objectif de recherche, le cadre théorique ainsi que les choix opérés notamment en termes épistémologique et méthodologique, **nous nous sommes attachés à remplir les pré-requis indispensables à une démarche cumulative**. Celle-ci est importante puisque « *l'enjeu de la science est de développer des connaissances dans une démarche cumulative avec une volonté de diffusion au sein d'une communauté scientifique* » (Charreire et Huault, 2001 : 48). A ce titre, les apports théoriques, empiriques et managériaux mis en exergue dans cette recherche apportent des éléments de compréhension novateurs pour les chercheurs spécialisés en gestion des ressources humaines.

En complément de ces apports, **nous reconnaissons que cette recherche présente certaines limites méthodologiques**. S'il a été décidé de mener des entretiens semi-directifs sur des nouveaux arrivants dotés d'une ancienneté variable (entre 6 mois et 5 ans), nous pouvons admettre **qu'une étude longitudinale aurait pu constituer une solution alternative**. En effet, nous convenons qu'en ayant eu recours à une telle méthodologie, le chercheur aurait pu bénéficier d'une plus grande immersion au sein du terrain de recherche lui permettant ainsi de mesurer au fil du temps les effets du processus d'intégration sur les compétences collectives. En outre, **il aurait pu être intéressant de confronter les résultats issus de deux établissements**, voire plus, ce qui aurait accentué encore la validité interne de la recherche. Quant au choix de l'échantillon (portant uniquement sur le collège exécution), nous pouvons convenir qu'il aurait pu être élargi au collège cadre. Rappelons qu'à l'origine de notre travail, ce choix répondait à la volonté de l'organisation de solliciter une étude sur une population particulière. En effet, jusqu'ici et contrairement au collège cadre, le processus d'intégration des nouveaux opérateurs de production n'avait donné lieu à aucune analyse.

Dans le but de renforcer la fiabilité de notre recherche, une analyse des données qualitatives par ordinateur (via par exemple le logiciel Nvivo10) aurait pu être envisagée en complément de l'analyse manuelle de contenu thématique et de l'utilisation du logiciel d'analyse lexicale *Alceste 2015*. Toutefois, compte tenu du temps imparti pour réaliser ce travail de recherche, nous avons privilégié l'analyse lexicale de part sa grande capacité de traitement, sa

pertinence à traiter des représentations ainsi que la qualité et la fiabilité de ses résultats (Kalampalikis, 2003).

D'UN POINT DE VUE MANAGERIAL

Dans ce travail doctoral, nous avons donc cherché à identifier l'influence d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés sur la transformation d'une compétence collective. La revue de littérature a permis d'extraire différents facteurs qui permettent de construire cette relation diadique (intégration/compétence collective). On identifie :

- des facteurs individuels : volonté de coopérer, l'affection unissant le groupe et les liens informels et coopératifs (Mc Grath, 1984) ;
- des facteurs organisationnels : le style de management, les pratiques de GRH et les interactions informelles.

Notre analyse identifie ces facteurs comme de véritables leviers d'actions managériales. A ce titre, **la qualité des relations humaines est déterminante sur la réussite de l'intégration** dans le sens où l'ambiance de travail est un facteur qui conditionne assez nettement les autres. Pour ce faire, certains styles de management sont plus adaptés pour initier des interactions et susciter une dynamique autour du développement des compétences. Il ressort ainsi de notre recherche que **le responsable hiérarchique doit combiner, selon les contextes, trois styles de management : le style participatif, le style persuasif et le style directif**. Le premier va permettre au manager d'être à l'écoute des attentes du nouveau recruté et de créer une relation de confiance de manière à l'encourager, à terme, à transmettre ses compétences à ses collègues de travail. Le deuxième consiste notamment à convaincre les autres salariés de leurs intérêts (ex : en termes d'employabilité) à apprendre des autres et notamment des nouveaux embauchés (même si ces derniers sont plus jeunes). Le troisième style est pertinent pour contrôler et faire respecter, en coordination avec le référent, les règles établies dans le cadre du processus d'intégration. D'où l'importance de former le manager aux conduites à tenir. Dans le cadre ainsi décrit, le processus d'intégration, via les aptitudes relationnelles des managers, contribue à **faire évoluer la culture de l'entreprise vers la reconnaissance implicite d'une nouvelle valeur organisationnelle : la faculté à apprendre**.

Plus spécifiquement, notre recherche tente de répondre à une problématique managériale qui renvoie à la situation économique et sociale du moment. En effet, on observe depuis quelques années une plus forte précarisation de l'emploi, une instabilité du tissu économique et des changements de plus en plus rapides qui accroissent les risques de rupture et la prépondérance

des transitions dans les parcours professionnels de chacun. D'où la nécessaire identification et la compréhension de facteurs d'adaptation à de nouveaux environnements. Concrètement, les entreprises sont confrontées à deux grandes problématiques : en amont, se pose le problème de **l'attractivité de la firme** (comment inciter les candidats à postuler ? comment attirer de nouvelles compétences ?) et en aval, des questions se posent sur les moyens de **fidéliser les salariés**. Cette double problématique peut apparaître assez paradoxale alors que l'on se trouve dans un contexte où la France n'a jamais connue un aussi fort taux de chômage. C'est donc bien une problématique d'adéquation entre les besoins en compétences et les ressources disponibles qui se pose. Il devient donc nécessaire pour les entreprises de se pencher sur cette question en élaborant des dispositifs de gestion des compétences destinés à attirer de nouveaux salariés et à les fidéliser. C'est dans un tel contexte et avec un tel positionnement que l'on peut mesurer tout l'enjeu que représente le recrutement de nouveaux embauchés. Au final, la création de nouvelles compétences collectives suscitée par la mise en œuvre d'un processus d'intégration révèle une réelle dimension stratégique des compétences (Retour, 2005) puisqu'elles sont censées apporter « *un surplus de performance pour l'organisation* » en termes par exemple d'adaptabilité ou de bien-être au travail (Arnaud, 2014). Néanmoins, la volonté de coopérer pour résoudre collectivement des problèmes (engagement subjectif ; Retour et Krohmer, 2006) et les effets potentiellement positifs d'un groupe hétérogène (notamment en termes de complémentarité des compétences) sur la diffusion de l'information (Colin et Grasser, 2009) peuvent être impactés dans leur intensité par l'expression d'une forme de résistance au changement. Il devient donc important de mener en parallèle de la politique d'intégration une gestion du changement ; la formation et le coaching constituent alors de possibles réponses que la direction des ressources humaines peut mettre en place. Cela serait d'ailleurs de nature à renforcer la capacité d'absorption des organisations concernées.

Enfin, **la question du suivi de l'intégration s'avère déterminante** et démontre que le processus d'intégration est un **dispositif aussi bien collectif** (qui concerne tous les nouveaux salariés) **qu'individuel** (via l'individualisation des actions de suivi). En effet, comme tout instrument de gestion, ce processus doit être piloté. Si les acteurs concernés (fonction RH, responsable hiérarchique, référent, etc.) n'appliquent pas conjointement les règles édictées, les effets attendus en termes de développement des compétences et donc de performance (individuelle, organisationnelle) risquent de ne pas être atteints et par extension, les résultats deviennent aléatoires. Il convient également de s'assurer que les règles à suivre, notamment en matière d'apprentissage, soient lisibles, coordonnées et explicitées directement aux personnes concernées. Dans cette recherche, nous avons ainsi souligné **l'impact potentiellement négatif**

sur l'intégration d'une trop grande pluralité d'acteurs dès lors que les informations transmises divergent. Le risque est alors réel de perturber le processus d'apprentissage des nouveaux arrivants. D'où l'intérêt de **clarifier le rôle de chaque intervenant et en particulier, celui des collègues de travail**. Dans une approche optimisée des activités, nous pouvons considérer que seules les bonnes pratiques doivent être transmises et ce, d'autant plus dans un secteur d'activité soumis à de fortes exigences sécuritaires. Ces apports témoignent de l'influence des outils qui s'articulent autour des dispositifs RH mais aussi **du rôle majeur des différents acteurs**. Par extension, cela signifie que **le choix des protagonistes de l'apprentissage fait figure de compétence clé**.

Les apports de la recherche sont synthétisés dans le tableau ci-après.

Synthèse des principaux résultats et apports de la recherche (inspiré et adapté de Hulin, 2010)

Questions de recherche	Réponses apportées	Apports de la recherche
<p>Question principale de recherche :</p> <p>En quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?</p>	<p>L'instauration d'un dispositif d'intégration des nouveaux embauchés fait apparaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de nouvelles acceptions de la compétence collective : apprentissage collectif, partage des savoirs et des expériences, et gestion des aléas par la coopération ; - de nouveaux attributs de la compétence collective : mémoire collective, engagement subjectif et intention prospective (ce dernier étant issu de notre recherche) ; - de nouvelles formes de compétences collectives : scénarii d'interaction et co-construction de solutions <i>ad hoc</i>. <p>L'entreprise établit un lien plutôt implicite et indirect entre performance et compétence collective.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Apports managériaux :</i> <ul style="list-style-type: none"> - le processus d'intégration est un dispositif aussi bien collectif qu'individuel (via le suivi de l'intégration). - rôle de partenaire RH du manager. ● <i>Apports théoriques :</i> <ul style="list-style-type: none"> - l'intégration est positionnée comme un dispositif RH alternatif à la formation pour développer les compétences des salariés ; - notre étude de cas permet d'appréhender la compétence collective comme une nouvelle ressource dominante dans les stratégies d'intégration des nouveaux recrutés ; - proposition de deux nouvelles méta-compétences : le savoir évoluer (en lien avec l'employabilité et l'intention prospective) et le savoir coopérer.
<p>1 - Quelles sont les principales caractéristiques de la politique d'intégration ?</p>	<p>La politique d'intégration s'articule autour de différentes caractéristiques : la gestion de carrière, la communauté de travail, la transmission du métier, l'écart entre théorie et pratique et l'importance de la sécurité.</p> <p>Certains facteurs sont susceptibles d'impacter positivement (1) ou négativement (2) l'intégration :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) la sécurité de l'emploi, les conditions de travail, les perspectives de carrière et la pluralité de nouveaux entrants dans une même entité ; - (2) l'évolution des métiers et du parcours d'affectation, le suivi de l'intégration et la diffusion de l'information. <p>La diversité des profils et le mentorat réciproque entre toutes les générations favorisent les interactions et donc, l'efficacité du processus d'intégration.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Apports managériaux :</i> <ul style="list-style-type: none"> - l'ambiance de travail, le sens donné à l'activité exercée, le style de management constituent des facteurs clés de succès d'une intégration ; - le rôle des collègues de travail doit être clarifié pour éviter les situations de confusion autour de l'apprentissage des bonnes pratiques ; - compte tenu de l'importance de la sécurité, le suivi de l'intégration apparaît comme un élément déterminant. D'où le rôle prégnant de certains acteurs : référents, DPX, professionnels des RH (activité de contrôle). Les deux premiers devant être sensibilisés aux enjeux et formés aux missions à exercer. Dans ce contexte, le choix des acteurs de l'apprentissage fait figure de compétence clé. ● <i>Apport théorique :</i> <ul style="list-style-type: none"> Opérer un changement de paradigme sur les attributions du tuteur et ce, autour d'un rôle clé : initier des routines en vue de permettre au nouvel arrivant de transmettre ses compétences aux autres membres de l'équipe. Avec en filigrane l'objectif de favoriser l'apprentissage inter-générationnel.
<p>2 – Dans quelle mesure un dispositif d'intégration peut favoriser les contributions des nouveaux entrants ?</p>	<p>Rapprochement entre capacité d'absorption et GRH.</p> <p>Appréhender la capacité d'absorption comme une compétence de l'organisation.</p> <p>Les règles (organisationnelles, d'équipes/écrites, non écrites) permettent d'encadrer les interactions.</p> <p>La singularité des métiers de SNCF Infrastructure TPA oblige certains nouveaux arrivants à devoir désapprendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Apport managérial :</i> <ul style="list-style-type: none"> La faculté à apprendre fait figure de valeur organisationnelle qui co-responsabilise l'ensemble des acteurs du processus. ● <i>Apports théoriques :</i> <ul style="list-style-type: none"> - notre étude de cas permet de compléter le modèle de la capacité d'absorption proposé par Minbaeva et <i>al.</i>, (2003) ; - l'efficacité du développement des compétences collectives dépend d'une manière significative des règles, de l'effectivité du liant entre apprentissage et désapprentissage, et du pilotage exercé par la fonction RH.

LES VOIES DE RECHERCHE FUTURES

Compte tenu des limites exposées précédemment, nous envisageons dans une recherche future de mener une étude longitudinale (par exemple dans un autre établissement de SNCF Infrastructure TPA ou dans un nouveau secteur d'activité) et d'en comparer les résultats avec ceux présentés dans ce travail doctoral. En outre, une autre voie de recherche future pourrait consister à s'intéresser à l'intégration des salariés dans un contexte de mobilité interne ou à travers le prisme du métier. En effet, le lien entre le métier et l'intégration permettrait d'apporter un éclairage nouveau sur des enjeux tels que la fidélisation et/ou l'attractivité dans le cadre par exemple d'un métier en tension.

Cette recherche s'est centrée sur une population particulière : le collègue exécution (les non cadres). Dans une recherche future, il serait intéressant d'analyser l'attrait du processus d'intégration en confrontant les collègues cadre et exécution. Une telle étude permettrait d'apporter des réponses à certaines problématiques très concrètes pour les entreprises : un dispositif RH procure-t-il les mêmes effets, quelque soit le collègue concerné ? La fonction RH doit-elle privilégier un dispositif propre à chaque collègue afin de tenir compte des éventuelles spécificités ou peut-elle envisager la mise en place d'un dispositif unique d'intégration ?

Enfin, il serait sans doute opportun d'approfondir la question de l'intégration autour de ses liens potentiels avec d'autres dispositifs RH. A titre d'exemple, il pourrait être pertinent d'analyser la complémentarité pouvant exister entre le processus d'intégration des nouveaux arrivants et l'instauration d'un réseau social d'entreprise. En effet, la mise en place d'un tel outil permettrait à l'entreprise d'accroître encore plus la légitimité de sa démarche collaborative avec en filigrane, un double objectif : renforcer sa capacité d'absorption et répondre aux problématiques issues des écarts constatés entre théorie et pratique.

Bibliographie

A

- ADORNO, T., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D., SANFORD, N. *The authoritarian personality*. New York : Norton, 1950.
- ALLARD-POESI, F. Coder les données, p. 245-290. In : GIORDANO, Y., *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Colombelles : Editions EMS, 2003.
- ALLARD-POESI, F., DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S. Analyses de représentations et de discours. In : THIETART, R.A. *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod, 2003, p.449-475.
- ALLARD-POESI F., MARÉCHAL, C.G. Construction de l'objet de recherche, p. 34-56. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherches en management*. Paris : Dunod, 2004.
- ALLEN, N.J., MEYER, J.P. Organizational socialization tactics : A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 1990, vol. 33, n°4, p. 847-858.
- ALMUDEVER, B., LE BLANC, A. Comment faciliter l'insertion des nouveaux recrutés dans les organisations de travail ? La mise en place de dispositifs de formation et d'accueil. In : LEVY-LEBOYER, C., HUTEAU, M., LOUCHE, C., ROLLAND, J.-P., *La psychologie du travail*. Paris : Editions d'Organisation, 2003, 667 p.
- ALTER, N. *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 2001, 278 p.
- ALTER, N. *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris : PUF, 1996.
- AMHERDT, C.H., DUPUICH-RABASSE, F., EMERY, Y., GIAUQUE, D. *Compétences collectives dans les organisations*. Québec : Presse de l'Université de Laval, 2000.
- AMIT, R., SCHOEMAKER, P. Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, 1993, vol. 14, n°1, p. 33-46.
- (d)'ANDRIA, A., BOUSSAGUET, S. Le redressement de la maison Fossier, un éclairage par le capital humain. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 2013, n°7, p. 25-42.
- ARGYRIS, C. *Savoir pour agir*. Paris : Edition Dunod, 2003, 330 p.
- ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 1977, September-October, p. 115-125.
- ARGYRIS, C., SCHON, D.A. *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 2002.
- ARGYRIS, C., SCHON, D. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1987.
- ARGYRIS, C., SCHON, D.A. *Organizational Learning. Readings*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- ARNAUD, N. Pour une perspective communicationnelle et pratique de la compétence collective : Collective competence as discursive practices. *25^{ème} congrès de l'AGRH, Chester, 6 et 7 novembre 2014*.
- ARNAUD, N. Du monologue au dialogue. Etude de la transformation communicationnelle d'une organisation. *Revue Française de Gestion*, 2011, vol. 210, n°37, p. 15-31.

ARNAUD, N. Construction et management des compétences collectives dans le cadre des relations inter-organisationnelles : une approche communicationnelle. *Finance Contrôle Stratégie*, 2008, n°11(1), p. 9-39.

ARREGLE, J.L. Le savoir et l'approche Resource Based : une ressource et une compétence. *Revue Française de Gestion*, 1995, septembre-octobre, p. 84-94.

ASHENFELTER, O., LALONDE, R. The economics of training. In: LEWIN, D., MITCHELL, D.J. B., ZAIDI, M.A. (dir.). *The human resource management handbook Part II*, 1997.

ASHFORD, B.E., SAKS A.M. Socialization tactics: longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 1996, vol. 39, n°1, p. 149-178.

AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE F. *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*. Paris : PUF, 1993, 222 p.

AUTIER, F. Vous avez dit « capital humain » ?. *Gérer & Comprendre*, 2006, n°85, septembre, p. 63-72.

AUTISSIER, D., GUILLARD, A., MOUTOT, J-M. La capacité de transformation comme composante du capital humain : une étude exploratoire dans un groupe coté. *Management & Avenir*, 2010/1, n°31, p. 95-117.

AUTISSIER, D., VANDANGEON-DERUMEZ, I. Evaluer la capacité à changer d'une organisation. *XIXème conférence de l'AIMS, Luxembourg, 2010*.

AYERBE, C., MISSONIER, A. Validité interne et validité externe de l'étude de cas : Principes et mise en oeuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 2007, vol. 10, n°2, p. 37-62.

B

BAKKER, A.B., SCHAUFELI, W.B. Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 2000, vol. 30, p. 2289-2308.

BAIRD, L. *Managing performance*. New-York : John Wiley, 1986.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 2000, n°9(3), p.75-78.

BARABEL, M., MEIER, O. La mixité générationnelle et le mentorat réciproque au service du management intergénérationnel. In : Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ?. *Question(s) de management*, 2014, n°6, p. 129.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2007.

BARIBEAU, C. Le journal de bord : un instrument de collecte des données indispensable. *Recherches Qualitatives*, 2005, vol. HS(2), p. 98-114.

BARKER, J.R. Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams. *Administrative Science Quarterly*, 1993, vol. 38, n°3, p. 408-437.

BARNEY, J.B. Strategic factor market. Expectations, luck and business strategy. *Management Science*, 1986, vol. 32, n°10, p.1231-1241.

- BARNEY, J.B. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 1991, vol. 17, n°1, p. 99-120.
- BARNEY, J.B., WRIGHT, P.M. On becoming a strategic partner : the role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resource Management*, Spring, 1998, vol 37, n°1, p. 31-46
- BARRICK, M.R., THURGOOD, G.R., SMITH, T.A., COURTRIGHT, S.H. Collective organizational engagement: linking motivational antecedents, strategic implementation, and firm performance, *Academy of Management Journal*, 2015, vol. 58, n°1, p. 111-135.
- BARUEL-BENCHERQUI, D., KEFI, K. Corporate Competitive Advantage: from organizational Learning (absorptive capacity) to Innovation. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2014, n°94, p. 56-70.
- BARUEL-BENCHERQUI, D., KEFI, K. Innovation-oriented behavior and its implications for organizational absorptive capacity. *17th Annual Conference ICMAIF, May 2013, Rethymno*.
- BARUEL-BENCHERQUI, D., LE FLANCHEC, A., MULLENBACH SERVAYRE, A. Une nouvelle dynamique pour la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Actes du 21^{ème} colloque de l'AGRH, Toulouse, 2010.
- BATAILLE, F. Compétence collective et performance, *Revue de gestion des ressources humaines*, 2001, n°40, p. 66-81.
- BATAILLE-CHEDOTEL, F. *Compétence collective et management des équipes opérationnelles – Une étude longitudinale de Philips Consumer communications*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Caen, 1999.
- BAUMARD, P., DONADA, C., IBERT, J., XUEREB, J.M. La collecte des données et la gestion de leurs sources, p. 224-256. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod, 2004.
- BECKER, B., GERHART, B. The Impact of Human Resource Management on Organizational Performance: Progress and Prospects. *Academy of Management Journal*, 1996, vol. 39, n°4, p. 779-801.
- BECHKY, B. Gaffers, gofers, and grips : role-based coordination in temporary organizations. *Organization Science*, 2006, n°17(1), p. 3-21.
- BELET D. *Devenir une vraie entreprise apprenante*. Paris : Editions d'organisations, 2003.
- BELLIER, S. (1999). La compétence. In : CASPAR, P., CARRE, P. (Éds.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 1999.
- BEN ABDALLAH, L., BEN AMMAR MAMLOUK, Z. Changement organisationnel et évolution des compétences : cas des entreprises industrielles tunisiennes. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2007, n°226-227, p. 133-146.
- BEN AMMAR MAMLOUK, Z. La construction du jeu, entre jeu et hors-jeu ou comment développer les compétences transversales ?. *Revue Marocaine de Commerce et de Gestion*, 2005, n°1, p. 29-46.
- BENARROSH Y. La notion de transfert de compétence à l'épreuve de l'observation. *Travail et emploi*, 1999, n°78.
- BENDER, S., FISH, A. The transfer of knowledge and the retention of expertise : the continuing need for global assignments. *Journal of Knowledge Management*, 2000, p 125-137.

- BEN SLIMANE, S., POIX, M. Impact des implantations étrangères sur le développement des capacités technologiques dans les pays émergents. *Revue francophone de gestion*, 2003.
- BERGENHENEGOUWEN, G.J. Competence development a challenge for HRM professionals : core competencies of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 1996, vol. 20, n° 9, p. 29-35.
- BERGER, C.R., CALABRESE, R.J. Some explorations in initial interaction and beyond : Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human communication research*, 1975, n°1, p. 99-112.
- BERNOUX, P., GAGNON, Y.-C. Une nouvelle voie pour réussir les changements technologiques : la co-construction. *La revue des Sciences de Gestion*, 2008, n°5, p. 51-58.
- BERTHON, B. Revue de littérature : le transfert intra-organisationnel de connaissance. Actes de la Xème Conférence de l'AIMS, Québec, 13-14-15 juin 2001, 26 p.
- BESSEYRE DES HORTS C-H. DRH, Directeur du Rassemblement Humain. *Personnel*, 2015, n°557, p. 68-70.
- BETTIS, R.A., PRAHALAD, C.K. The Dominant Logic : Retrospective and Extension. *Strategic Management Journal*, 1995, vol. 16, p. 5-14.
- BETTIS, R.A., PRAHALAD, C.K. The dominant Logic : a new linkage between diversity and performance. *Strategic Management Journal*, 1986, vol. 7, n°6, p. 485-501.
- BIGLEY, G., ROBERTS, K. The Incident Command System: High Reliability Organizing for Complex and Volatile Task Environments. *Academy of Management Journal*, 2001, vol. 44, n°6, p.1281-1299.
- BITENCOURT, C., BONOTTO, F. The Emergence of Collective Competence in a Brazilian Petrochemical Company. *Management Revue*, 2010, vol. 21, n°2, p. 174-192.
- BLANCHET, A. Interviewer. In : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, A., TROGNON, A. (Éd.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod, 1987.
- BLANCHET, A., GOTMAN, A. L'enquête et ses méthodes : l'entretien. *Sociologie*, 2001, vol. 128, n°3, Paris : Nathan.
- BOREHAM, N. A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 2004, vol. 52, n°1, p. 5-17.
- BOURGUIGNON, A. Définir la performance : une simple question de vocabulaire ?. In : FERICELLI, A.-M., SIRE, B. (Ed), *Performances et ressources humaines*. Paris : Economica, 1996, p 18-31.
- BOUTEILLER, D. Former pour performer. *Revue internationale de gestion*, Collection « Racines du savoir », 2000, 427 p.
- BOUTEILLER, P. Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. *Gestion*, 1997, HEC Montréal, vol. 22, n°3, p. 14-25.
- BOUTY, I., DRUCKER-GORARD, C., GODÉ, C., LIÈVRE, P., NIZET, J., PICHULT, F. La résolution des problèmes concrets de coordination en situation extrême : essai de synthèse. *Management & Avenir*, 2011, n° 41, p. 472-479.
- BOYATZIS, R.E. *The Competent Manager : A Model for Effective Performance*, 1982, 310 p.

- BOYER, L., SCOUARNEC, A. *La prospective des métiers*. Caen : Editions EMS, 2009.
- BOYER, L., SCOUARNEC, A. *L'observatoire des métiers : Concepts et pratiques*. Caen : Editions EMS, 2005.
- BRILLET, F., COUTELLE, P., HULIN, A. Nouvelle génération, nouvelle GRH ?. 12^{ème} Université de Printemps de l'Institut de l'Audit Social, Liban, 2009, 9 p.
- BRILLET, F., HULIN, A. Vers un renouvellement des dispositifs prévisionnels des ressources humaines : la question de la complémentarité entre prévision et prospective. *Management & Avenir*, 2010, n°36, p. 245-262.
- BROWN, J.S., DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 1991, vol. 2, n°1, p. 40-57.
- BROWN, S.L., EISENHARDT, K.M. *Competing on the edge : Strategy as structured chaos*. Harvard Business School Press, 1998, 303 p.
- BRUNEAU, J.M., PUJOS, J.F. *Le management des connaissances dans l'entreprise : Ressources humaines et systèmes d'informations*. Paris : Editions d'Organisation, 1992.
- BRUYERE, C. *Les réseaux de santé français : de la compréhension d'une nouvelle forme organisationnelle des soins à la construction d'un modèle de management paradoxal*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Aix-Marseille 2, 2008.
- BUENO MERINO, P., GRANDVAL, S. Influence de la dynamique d'imitation des compétences sur la durabilité de l'avantage concurrentiel. *Gestion 2000*, 2010, n°27(6).
- BUSEMEYER, M.R., TRAMPUSCH, C. *The political economy of collective skill formation*. Oxford University Press, 2012, 203 p.

C

- CADET, I. La mesure du capital humain : comment évaluer un oxymore ? Du risque épistémologique à l'idéologie de la certification. *Question(s) de management*, 2014, n°5, p. 11-32.
- CAMPBELL, D.T. Variation and selective Retention in Socio-Cultural Evolution. *General Systems*, 1969, n°16, p. 69-85.
- CANNON-BOWERS, J.A., SALAS, E., CONVERSE, S.A. Shared mental models in expert team decision making. In : CASTELLAN, N.J. (Ed.), *Individual and Group Decision Making: Current Issues*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1993, p. 221-246.
- CANNON-BOWERS, J.A., SALAS, E. CONVERSE, S.A. Cognitive psychology and team training : shared mental models in complex systems. *Human Factors Society Bulletin*, 1990, n°33, p. 1-4.
- CARLO, J., LYYTINEN, K., BOLAND, J.J. Dialectics of collective minding: contradictory appropriations of information technology in a high-risk project. *MIS Quarterly*, 2012, n°36(4), p. 1081-A3.
- CAROLY, S., CHOLEZ, C. (2007), « Compétences individuelles et compétences collectives : regard croisé entre sociologie et ergonomie », 31-45, in Cavestro, W., Durieux, C. et Monchatre, S., *Travail et reconnaissance des compétences*, Paris, Economica.

- CASPAR, P. L'autoformation reliée au travail. In : FOUCHER, R. (dir.), *L'autoformation : travail, emploi et société*. Montréal : Editions Nouvelles, 2000.
- CASTRO, J.L., GUERIN, F., LAURIOL, J. Le « modèle des 3 C » en question. *Revue Française de Gestion*, 1998, mars-avril-mai, p. 75-88.
- CAUVIN, E., NEUNREUTHER, B. La contribution du contrôle de gestion au management de la valeur. *Revue française de gestion*, 2009, n°196, p. 177-190.
- CAVESTRO, W., COLIN, T., GRASSER, B. La gestion des compétences à l'épreuve de la compétence collective. In : CAVESTRO, W., DURIEUX, C., MONCHATRE, S. (Eds.), *Travail et reconnaissance des compétences*. Paris : Economica, 2007, p. 15-30.
- CHARLES-PAUVERS, B., SCHIEB-BIENFAIT, N. Manager des collectifs, levier de la compétence organisationnelle ? Etude de cas dans une société coopérative et participative. *Travail et Emploi*, 2012, n°130, p. 57-75.
- CHARLES-PAUVERS, B., SCHIEB-BIENFAIT, N. La compétence entrepreneuriale : la gestion des ressources humaines au service des démarches d'accompagnement. Le cas des coopératives d'activité et d'emploi. *Gestion 2000*, 2010, vol. 27, n°3, p. 107-120.
- CHARLES-PAUVERS, B., SCHIEB-BIENFAIT, N. Compétences individuelles et collectives au cœur de la stratégie : une étude longitudinale dans une SCOP du bâtiment. In : RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C. (coord.), *Gestion des compétences : nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, collection « Recherche (AGRH) », 2009.
- CHARPENTEAU, C. *Les processus d'acquisition de ressources technologiques externes : une application aux secteurs de la pharmacie et de la micro-électronique*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, université de Paris XI, 2002.
- CHARREIRE S., DURIEUX, F. Explorer et tester : deux voies pour la recherche, p. 57-81. In : THIETART R.A., *Méthodes de recherches en management*. Paris : Dunod, 2004.
- CHARREIRE, S., DURIEUX, F. Explorer et tester : deux voies pour la recherche. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod, 2003.
- CHARREIRE S., HUAULT, I. Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. *Finance Contrôle Stratégie*, 2001, vol. 4, n°3, p. 31-55.
- CHATMAN, J.A. Matching People and Organizations : Selction and Socialization in Public accounting firms. *Administrative Science Quaterly*, 1991, n°36, p. 459-484.
- CHEKKAR, R., ONNEE, S. Les discours managériaux dans le processus de communication financière : une analyse longitudinale du cas Saint-Gobain. *Entreprises et Histoire*, 2006, vol. 42(1), p. 46-63.
- CHENG, M.L., DAINTY, A.R.J., MOORE, D.R. Towards a multidimensional competency based managerial framework. A hybrid approach. *Journal of Managerial Psychology*, 2005, vol. 20. n°5, p. 380-396.
- CHEDOTEL, F., KROHMER, C. Les règles, leviers de développement d'une compétence collective – Deux études de cas. @GRH, 2014/3, n°12, p. 15-38.
- CHEDOTEL, F., PUJOL, L. L'influence de l'identité sur la compétence collective lors de prises de décision stratégique. *Finance Contrôle Stratégie*, 2012, n°15(1), p. 87-107.
- CHEDOTEL, F., PUJOL, L. De la compétence individuelle à la compétence collective : l'influence des processus d'identification sociale et le rôle du manager. In : RETOUR, D.,

- PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences – Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009, p. 79-100.
- CHIARONI, D., CHIESA, V., FRATTINI, F. Unravelling the Process from Closed to Open Innovation : Evidence from Mature, Asset-Intensive Industries. *R&D Management*, 2010, n°40(3), p. 222-245.
- CHIESA, V., MANZINI, R. Competence levels within firms: A static and dynamic analysis. In : SANCHEZ, R., HEENE, A. (eds.), *Competence-based Strategic Management*, Chichester : Wiley, 1997, p. 195-214.
- CHOMSKY, N. *Le langage et la pensée*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1970.
- CLOT, Y. *L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 2005.
- COHEN, M. Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections. *Organization Science*, 1991, vol. 2, n° 1, Special Issue: Organizational Learning, p. 135-139.
- COHEN, W.M., LEVINTHAL, D.A. Absorptive Capacity: A New Perspective On Learning And Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 1990, vol. 35, n°1, p. 128.
- COHEN, W.H., LEVINTHAL, D. Innovation and learning : the two faces of R&D. *The Economic Journal*, 1989, n° 99, p. 569-596.
- COHENDET, P., KERN, F., MEHMANPAZIR, B., MUNIER, F. Knowledge Coordination, Competence Creation and Integrated Networks in Globalized Firms. *Cambridge Journal of Economics*, 1999, n°23, p. 225–241.
- COHENDET, P., LLERENA, P. La conception de la firme comme processeur de connaissances. *Revue d'Économie Industrielle*, 1999, n°88, p. 211-235.
- COLIN, T., GRASSER, B. Les instruments de gestion, médiateurs de la compétence collective ? Le cas du Lean dans une entreprise de l'automobile. *@GRH*, 2014/3, n°12, p. 75-102.
- COLIN, T., GRASSER, B. Des compétences individuelles à la compétence collective : les apports d'une grille de lecture en termes d'apprentissage dans un service d'urgence hospitalier. In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences : Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009, p. 59-78,
- COLLIS, D.J. A resource-based analysis of global competition: the case of the bearings industry. *Strategic Management Journal*, 1991, summer, p. 49-68.
- COMBES, M.C. Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail. *Séminaire ANACT, Paris, 13 et 14 octobre 2004*.
- CONFESSORE, S.J. L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. In : MOISAN, A., CARRE, P. (dir.), *L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités*. Paris : Editions L'Harmattan, 2002.
- CORIAT, B., WEINSTEIN, O. *Les nouvelles théories de l'entreprise*. Paris : Le livre de poche, 1995.
- COULET, J.C. La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 2011, vol. 74, p. 1-30.
- COURPASSON, D., LIVIAN Y.F. Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 1991, n°1, p. 3-10.

COUTELLE, P. Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion. Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives 2005. *Cahier de recherche du CERMAT*, 2005, vol. 18, n°124.

CROITY-BELZ, S., ALMUDEVER, B., HAJJAR, V. Recherche d'information, conduites d'innovation et interdépendance des domaines de vie : les modalités et les déterminants d'une participation active des nouveaux recrutés à leur socialisation organisationnelle. *Le travail humain*, 2004, vol. 67, p. 283-304.

CYERT, R.M., MARCH, J.G. *A behavioral theory of the firm*. New-York : Prentice Hall, 1963, trad.fr. 1970, Processus de décision dans l'entreprise, Paris : Editions Dunod.

D

D'ARCIMOLES, C.H. *Diagnostic financier et gestion des ressources humaines : Nécessité et pertinence du bilan social*. Paris : Economica, 1995.

D'ARCIMOLES C.H., SAULQUIN J-Y. Prospective et gestion du risque social : de la flexibilité collective à la fiabilité individuelle. *Economies et Sociétés*, série Economie de l'entreprise, série K-18, 2008, vol. 42, n°6-7, p. 1153-1176.

DAGHFOUS, A. Organizational learning, knowledge and technology transfer: a case study. *The Learning Organization*, 2004, vol. 11, n°1, p. 67.

DALI, K. *Trois essais sur le concept de capacité d'absorption : leçons du cas Arcelor Mittal dans ses consortia de R&D en automobile*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Reims Champagne-Ardenne, 9 décembre 2008, p. 268.

DAS, T.K., TENG, B-S. A Resource-based theory of strategic alliances. *Journal of Management*, 2000, vol. 26, n°1, p. 31-61.

DAVENPORT, T.H., PRUSAK, L. *Working Knowledge : How organisations manage what they know*. Harvard Business Review Press, 1998, 240 p.

DAVID, A. Etudes de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Congrès de l'AIMS, Le Havre, 1-4 juin 2004*.

DEFELIX, C., KLARRSFELD, A., OIRY, E. « Introduction ». In : DEFELIX, C., KLARRSFELD, A., OIRY, E. *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Paris : Vuibert, 2006, p. 12-21.

DEFELIX, C., LE BOULAIRE, M., MONTIES, V., PICQ, T. La compétence collective dans le contexte global : retrouver le lien avec la performance. *@GRH*, 2014, n°11, p. 31-50.

DEFELIX, C., PICQ, T., RETOUR, D. Conclusion. In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences – Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009, p. 211-221.

DEFELIX, C., RETOUR, D. La gestion des compétences comme processus d'apprentissage : une analyse longitudinale dans deux PME en croissance. In : KLARRSFELD, A., OIRY, E, *La gestion des compétences : des instruments aux processus*. Paris : Vuibert, 2003, p. 89-106.

DE JONG, J.P.J., FREEL, M. Absorptive Capacity and the reach of collaboration in high technology small firms. *Research policy*, 2010, n°39, p. 47-54.

- DEJOUX, C. Pour une approche transversale de la gestion des compétences. *Gestion 2000*, 2000, n°6, p. 15-31.
- DEJOUX, C. Pour une approche transversale de la gestion des compétences. *Gestion 2000*, 1998, p. 15-31.
- DELERY, J.E., DOTY, D.H. Modes of Theorizing in Strategic Human Resource Management : Tests of Universalistic, Contingency and Configurational Performance Predictions. *Academy of Management Journal*, 1996, vol. 39, n°4, p. 802-835.
- DE MONTMOLLIN, M. Introduction. In : AMALBERTI, R., DE MONTMOLLIN, M., THEUREAU, J. (Coord.), *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, 1991.
- DE MONTMOLLIN, M. L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive. Bern : Peter Lang, 1986.
- DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche*. Eléments d'ergonomie cognitive, New-York : Peter Lang, 1984.
- DEMSETZ, H. Industry structure, market rivalry, and public policy. *Journal of Law and Economics*, 1973, vol. 16, n°1, p. 1-9
- DENZIN, N.K. *The Research Act*. New York : McGraw-hill, 1978.
- DE SWARTE T. *Du rattrapage managérial à la psychanalyse organisationnelle : le cas des systèmes et opérateurs de télécommunications européens*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, IGR-IAE, Université Rennes 1, 18 novembre 2002.
- DETCHENIQUE, G., FAUVY, S., HOFIDHLLAOUI, M. La robustesse des compétences de l'organisation : le rôle des pratiques créatives de GRH. *Humanisme et Entreprise*, 2013, n°313, p. 33-50.
- DE TERSSAC, G., CHABAUD, C. Référentiel opératif commun et fiabilité. In: LEPLAT, J., DE TERSSAC, G. (dir.), *Les Facteurs humaines de la fiabilité dans les systèmes complexes*. Paris : Editions Octarès, 1990, p. 111-139.
- DE VAUJANY, F.X. Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Revue management et avenir*, 2006, vol. 3, n°9, p. 109-126.
- DIETRICH, A. L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou la RSE à l'épreuve de l'emploi ?. *Revue de l'Organisation Responsable*, 2010, vol. 1, n°5, p. 30-38.
- DIETRICH, A., GILBERT, P., PIGEYRE, F., AUBRET, J. *Management des compétences : enjeux, modèles et perspectives*, Paris : Dunod, 2010, 247 p.
- DONNADIEU, G., DENIMAL, P. *Classification, qualification : de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*. Paris : Editions Liaisons, 1993.
- DOSI, G., NELSON, R. An introduction to evolutionary theories in economics. *Journal of Evolutionary Economics*, 1994, n° 4, p. 153-172.
- DRUCKER, P.F. Knowledge Worker Productivity : The Biggest Challenge. *California Management Review*, 1999, vol. 41, n°2, p. 79-94.
- DRUCKER, P. *Post-capitalism Society*. Oxford, Butterworth Heinemann Edvinsson L. et Malone M, 1997. Intelctual capital, realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. Harper Collins Publishers, 1993.

DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S., GRENIER, C. Validité et fiabilité de la recherche, p. 257-287. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherches en management*. Paris : Dunod, 2004.

DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S. et GRENIER, C. Validité et fiabilité de la recherche. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherche en management* (2e éd.). Paris : Dunod, 2003, p. 257-287.

DUBOIS, M., RETOUR, D. La compétence collective : validation empirique fondée sur les représentations opératoires de travail partagées. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1999, n°5, p. 225-243.

DUCHARME, L.M. Introduction : Main Theories and Concepts. In : *Measuring Intangible Investment*, OCDE, Paris, 1998.

DUFOUR, L., FRIMOUSSE, F. La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire. *Management et Avenir*, 2006, n°10, p. 145-160.

DUFOUR, L., LACAZE, D. L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2010, n°75, p. 16-29.

DUPUICH, F. L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable. *Gestion 2000*, 2011, vol. 28, p. 107-125.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 2000, n°127, p. 84-102.

DURAND, T. Strategizing for innovation: Competence analysis in assessing strategic change. In : SANCHEZ, R., HEENE, A. (eds.), *Competence-based Strategic Management*, Chichester : Wiley, 1997, p. 127-150.

DUYCK, J-Y. Crise économique et discours : quelques réflexions autour du mot du Président. *Gestion 2000*, 2002, n°6, p. 111-129.

E

EDMONDSON, C. The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 2002, vol. 13, n°2, p. 128-146.

EISENHARDT, K.M., GRAEBNER, M.E. Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 2007, vol. 50, n°1, p.25-32.

ENEROTH, K., LARSSON, R. The human side of strategic change. *International Studies of Management & Organization*, White Plains: Spring 1996, vol. 26, n°1, p. 3-13.

ENGESTROM, Y. Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 2011, n°42, p. 170-182.

ENGESTROM, Y. Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 14, n°1, p. 133-156.

ENGESTROM, Y., SANNINO, A. Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 2010, vol. 5, n°1, p. 1-24.

ERMINE, J.L. Ressources humaines et gestion des connaissances. *Personnel*, 2001, n°425, p 11-16.

EVERAERE, C. *Autonomie et collectifs de travail*. Paris : Anact, collection Point de repère, 1999.

EVERAERE, C., GLEE, C. Une GPEC territoriale ? De l'outil de gestion à l'institutionnalisation d'une nouvelle forme de GRH. *Management & Avenir*, 2014/7, n°73, p. 73-91.

EVRARD, Y., PRAS, B., ROUX, E. *Market. Etudes et recherches en marketing*. Paris : Dunod, 2003.

F

FABRE, C., Roussel, P. L'influence des relations interpersonnelles sur la socialisation organisationnelle des jeunes diplômés. *Revue des Gestion des Ressources Humaines*, 2013, n°87, p. 3-22.

FALLERY, B., RODHAIN, F. Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, 2007*.

FAUVY, S. *L'instrumentalisation des compétences organisationnelles : une analyse de l'identification et de l'évolution des compétences stratégiques. Le cas de France Télécom*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université d'Angers, 6 novembre 2009, 357 p.

FELDMAN, D.C. A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 1976, n°21, p. 433-452.

FILLOL, C. *L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentation : Etudes de cas chez EDF*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Paris Dauphine, 2006.

FISCHER, G.N. *Les domaines de la psychologie sociale: les processus du social*. Paris : Editions Dunod, 1991.

FLUCK, C. *Compétences et performance : une alliance réussie*. Paris : Demos, 2001.

FOLDY, E.G. Learning from diversity: A theoretical exploration. *Public Administration Review*, 2004, vol. 64, n°5, p. 529-538.

FORGUES, B., VANDANGEON-DERUMEZ, I. Analyses longitudinales. In : THIETART, R.A. *Méthodes de recherche en management*. Paris, Dunod, 2003, p.257-287.

FOSS, N.J., KNUDSEN, C. *Towards a Competence Theory of the Firm*. New-York : Routledge, 1996, 201 p.

FOUCHER, R. Mesurer les compétences, le rendement et la performance : clarification des termes et proposition d'un modèle intégrateur. In : SAINT-ONGE, S., HAINES, V (éd), *Gestion des performances au travail*. Paris : De Boeck Supérieur « Méthodes & Recherches », 2007, p. 53-95.

FOUCHER, R. Savoir faciliter l'autoformation en milieu de travail. *Info Ressources Humaines (a)*, 1996.

FOURMY, M. *Ressources humaines, stratégie et création de valeur : vers une économie du capital humain*, Paris : Editions Maxima, 2012, 327 p.

FRANCHET, P. L'histoire d'un référentiel : témoignage. *Séminaire ANACT, 13 et 14 octobre 2004*.

FREILING, J., GERSH, M., GOEKE, C. On the path towards a competence-based theory of the firm. *Organization Studies*, 2008, vol. 29, n° 8-9, p. 1143-1164.

FRÉRY, F. Le management 2.0 ou la fin de l'entreprise ?. *L'Expansion Management Review*, 2010/2, n° 137, p. 52-60.

G

GARDNER, T. M., WRIGHT, P. M., MOYNIHAN, L. M. The impact of motivation, empowerment, and skill-enhancing practices on aggregate voluntary turnover: the mediating effect of collective affective commitment. *Personnel psychology*, 2011, vol. 64, n°2, p. 315-350.

GARVIN, D.A. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 1993, vol. 71, n°4, p. 78-91.

GAZIER, B. *Tous « Sublimes ». Vers un nouveau plein-emploi*. Paris : Flammarion, 2003.

GILBERT, P. L'instrumentation en GRH. In : ALLOUCHE, J (Ed.). *Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Vuibert, 2012, p. 817-821.

GILBERT, P., PARLIER, M. La gestion des compétences : au-delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH. *Personnel*, 1992, n° 330, février, p. 42-46.

GILBERT, P., RAULET-CROSET, N. Lev Vygotski : la théorie de l'activité. In : ALLOUCHE, J. (Ed.). *Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Vuibert, 2012, p. 1989-1995.

GILBERT, P., THIONVILLE, R. *Gestion de l'emploi et évaluation des compétences : des emplois aux hommes et des hommes aux emplois*. Paris : ESF éditeur, 1990.

GIORDANO, Y. *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Colombelles : EMS Ed. Management & Société, 2003.

GIRIN, J. L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode. In : MARTINET, A.-C., *Epistémologie et sciences de gestion*. Paris : Economica, p.141-182, 1990.

GIROD, M. La mémoire organisationnelle. *Revue Française de Gestion*, 1995, septembre-octobre, p. 30-42.

GITTLEMAN, M., HORRIGAN, M., JOYCE, M. Flexible Workplace Practices : Evidence from a Nationally Representative Survey. *Industrial and Labor Relations Review*, 1998, vol. 52, n°1, p. 99-115.

GLASER, B., STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine de Gruyter, 1967.

GRANT, R.M. The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation. *California Management Review*, 1991, vol. 33, n°3, p. 114-135.

GRAWITZ, M. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1996.

GREENAN, N. Progrès technique et changements organisationnels : leur impact sur l'emploi et les qualifications. *Economie et Statistique*, 1996, n°298, vol. 8, p. 35-44.

GREFFEUILLE, J. Comment aider à la formulation d'une vision stratégique ?. Working Paper IAE Aix-Marseille, n°421, Mars 1994.

GRIFFITH, T.L., NEALE, M.A. Information processing in traditional, hybrid, and virtual teams : from nascent knowledge to transactive memory. *Research in Organizational Behavior*, 2001, vol. 23, p. 379-421.

GRIMAND, A. Des compétences individuelles aux compétences stratégiques : un essai de modélisation des stratégies concurrentielles fondées sur les ressources humaines. In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences – Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009, p. 35-56.

GRIMAUD, A., VANDANGEON-DERUMEZ, I. Changez de changement !. *L'Expansion Management Review*, 2004, p. 42-51.

GROLEAU, C. L'observation. In : GIORDANO, Y. *et al.*, *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris : EMS, 2003, p.212-244.

GROVE, A. *Only the paranoid survive: How to exploit the crisis points that challenge every company and career*. New York : Currency/Doubleday, 1996, 217 p.

GRUNDSTEIN, M., ROSENTHAL-SABROUX, C. Vers un système d'information source de connaissance. In : CAUVET, C., ROSENTHAL-SABROUX, C. (Eds), *Ingénierie des Systèmes d'Information*. Paris : Hermès science publications, 2001, p. 317-348.

GUERBETTE, C. Le sens de la compétence de collectif : positionnements théoriques et construction d'une question de recherche sur le concept. *Actes du 20ème congrès annuel de l'AGRH, Toulouse, 2009*.

GUILHON, A., TREPO, G. Réussir les changements par le développement de l'apprentissage organisationnel les leçons du cas de Shell. *Gérer et Comprendre*, 2001, n°65, p 41-54.

GUILHON, A., TREPO, G. La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines. *Actes de la 9ème conférence de l'AIMS, 2000*.

GUPTA, A., GOVINDARAJAN, V. Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 2000, n°21, p. 473–496.

H

HACKMAN, J.R. The design of work teams. *Handbook of Organizational Behavior*, 1987, n°129, p. 32-197.

HACKMAN, J.R., O'CONNOR, M. *What makes for a great analytic team ? Individual vs. Team approaches to intelligence analysis*. Rapport de recherche, Intelligence Science Board, Office of the Director of Central Intelligence, Washington, 2004.

HALLIER, J. Rhetoric but whose reality ? The influence of employability messages on employee mobility tactics and work group identification. *The International Journal of Human Resource Management*, 2009, vol. 20, n°4, p. 846-868.

HAMEL, G. Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances. *Strategic Management Journal*, 1991, vol. 12, p. 83-103.

HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. *La conquête du futur*. InterÉditions, 1995, 325 p.

HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 1990, vol. 68, n°3, p. 79-91.

- HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. Strategic Intent. *Harvard Business Review*, 1989, vol. 67, n° 3.
- HANNACHI, Y. Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits : le cas des entreprises de biotechnologie en France. *Management & Avenir*, 2015, n° 75, p. 109-128.
- HARGADON, A.B., BECHKY, B.A. When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 2006, vol. 17, n°4, p. 484-500.
- HARRIS, A. System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 2011, vol. 49, n°6, p. 624-636.
- HAUETER, J. A., MACAN, T.H., WINTER, J. Measurement of newcomer socialization : Construct validation of a multi-dimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 2003, vol. 63, n°1, p. 20-39.
- HEDBERG, B. *How Organizations Learn and Unlearn*. In : Handbook of Organizational Design. Nystrom : W.H. Starbuck et P.C, Oxford University Press, 1981, vol. 1, p. 3-27.
- HEDBERG, B.L., NYSTROM, P.C., STARBUCK, W. H. Camping on seesaws : prescriptions for a self-designing organization. *Administrative Science Quarterly*, 1976, vol. n°21, p. 41-65.
- HELFAT, C.E., PETERAF, M.A. The dynamic resource-based view: capability lifecycles. *Strategic Management Journal*, 2003, vol. 24, p. 997-1010.
- HILLER, N.J., DAY, D.V., VANCE, R.J. Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *The Leadership Quarterly*, 2006, vol. 17, n°4, p. 387-397.
- HITT, M.A., IRELAND, D.R. Corporate distinctive competence, strategy, industry and performance. *Strategic Management Journal*, 2006, vol. 6, n°3, p. 273-293.
- HLADY-RISPAL, M. *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université, 2002.
- HOARAU, C., LAVILLE, J.-L. Conclusion » De la gouvernance au gouvernement démocratique. In : HOARAU, C., LAVILLE, J.-L., *La gouvernance des associations*, ERES « Sociologie économique », 2008, p. 245-269.
- HOARAU, C., TELLER, R. *Création de valeur et management de l'entreprise*. Paris : Vuibert, 2001, 217 p.
- HOUSE, J.S. *Work Stress and Social Support*. Reading : MA, Addison-Wesley, 1981.
- HUBER, G. Organizational learning: The contributing processes and the literatures, *Organization Science*, 1991, vol. 2, p. 88-115.
- HUBERMAN, A.M., MILES M.B. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université, 2003, 626 p.
- HUBERMAN, A.M., MILES M.B. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage, 1994, 338 p.
- HUBERMAN, A.M., MILES M.B. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : Edition du Renouveau pédagogique, De Boeck université, 1991, 480 p.
- HULIN, A. *Les pratiques de transmission du métier : de l'individu au collectif, une application au compagnonnage*. These de doctorat en Sciences de Gestion, Université François-Rabelais de Tours, 27 avril 2010, 511 p.

HULIN, A. *Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise*. Cahier de recherche du CERMAT, Université de Tours, 2007.

HUSELID, M. The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance. *Academy of Management Journal*, 1995, n°38, p. 636-672.

I

IGALENS, J., ROUSSEL, P. *Méthodes de recherche en Gestion des Ressources Humaines*. Paris : Economica Edition, 1998, 207 p.

INSEE. Projections à l'horizon 2060 : des actifs plus nombreux et plus âgés. [18 novembre 2013], URL : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1345.

J

JACKSON, S.E., SCHULER, R.S. Understanding Human Resource Management Context of Organizations and their Environments. In : ROSENZWEIG, M.R. et PORTER, L.W., Ed., *Annual Review of Psychology*, 1995, vol. 46, p. 237-264.

JANSEN, JPP., VAN DEN BOSCH, FAJ., VOLBERDA, HW. Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matters. *Academy of Management Journal*, 2005, vol. 48, n°6, p. 999-1015.

JARNIAS, S., OIRY, E. Vers un repérage des types de référentiels de compétences. *Revue @GRH*, 2013, n° 3, p. 11-41.

JAVIDAN, M. Core competence : what does it mean in practice. *Long Range Planning*, 1998, vol. 31, n°1, p. 60-71.

JEHAN, I. *Comment caractériser les compétences du « bon » acheteur et leurs formes d'apprentissage ?*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 23 novembre 2012, 382 p.

JENSEN, M., MECKLING, W. Theory of the Firm : Managerial Behavior, Agency Costs, and Ownership Structure. *Journal of Financial Economics*, 1976, vol. 3, p. 305-360.

JOHNSON, J.L., O'LEARY-KELLY, A.M. The effects of psychological contract breach and organizational cynicism : Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 2003, vol. 24, p. 627-647.

JOHNSON, G., MELIN, L., WHITTINGTON, R. Micro Strategy and Strategizing : Toward an ActivityBased View. *Journal of Management Studies*, 2003, vol. 40, n° 1, p. 3-22.

JOLIS, N. (1998). *Compétences et compétitivité*. Paris : Éditions d'Organisation, 1998.

JOLIVET, F. *Manager l'entreprise par projet – Les métarègles du management par projet*. Paris : EMS, 2003.

JOLIVET, F., NAVARRE, C. Large-scale projects, self-organizing and meta-rules : towards new forms of management. *International Journal of Project Management*, 1996, vol. 14, n°5, p. 265-271.

JONES, G.R. Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 1986, vol. 29, n°2, p. 262-279.

JONES, C., HECKER, R., HOLLAND, P. Small firm Internet adoption: Opportunities forgone, a journey not begun. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 2003, n°10(3), p. 287-297.

JONES, G.R. Socialization Tactics, Self-Efficacy, and Newcomers Adjustments to Organizations. *Academy of Management Journal*, 1986, vol. 29, n°2, p. 262-279.

JONES, G.R., WRIGHT, P.M. An Economic Approach to Conceptualizing the Utility of Human Resource Management Practices. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1992, vol. 10, p. 271-299.

K

KALAMPALIKIS, N. L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. In : ABRIC, J.-C. (Dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris : Éditions Erès, 2003, p. 147-163.

KALLING, T. Organization-internal transfer of knowledge and the role of motivation: a qualitative case study. *Knowledge and Process Management*, 2003, vol. 10, n°2, p. 115-126.

KAMMEYER-MUELLER, J., RUBENSTEIN, A., SONG, Z. Support, undermining, and newcomer socialization: fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 2013, vol. 56, n°4, p. 1104-1124.

KAMOCHE, K. Knowledge creation and learning in international HRM. *International Journal of Human Resource Management*, 1997, vol. 8, n°2, p. 213-225.

KAMOCHE, K., MUELLER, F. Human resource management and the Appropriation-Learning perspective. *Human Relations*, 1998, vol. 51, n°8, ABI/INFORM Global, p. 1033.

KEDIA, B.L., BHAGAT, R.S. Cultural constraints on transfer of technology across nations: Implications for research in international and comparative management. *Academy of Management Review*, 1988, vol. 13, n°4, p. 559-571.

KEEGAN, A., TURNER, J.-R. Quantity versus quality in project-based learning practices. *Management learning*, 2001, vol. 32, n°1, p. 77-98.

FILLOL, F. *L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : Études de cas chez EDF*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université Paris Dauphine, 2006.

KIM, L. Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching-up at Hyundai Motor. *Organization Science*, 1998, vol. 9, n°4, p. 506-521.

KIM, W.C., MAUBORGNE, R. Creating new market space. *Harvard Business Review*, 1999, vol. 77, n°1, p. 83-93.

KLEIN, K., ZIEGERT, J., KNIGHT, A.P., XIAO, Y. Dynamic delegation: shares, hierarchical, and deindividualized leadership in extreme action teams. *Administrative Science Quarterly*, 2006, n°51, p. 590-622.

KNUDSEN, M.P., DALUM, B., VILLUMSEN, G. Two Faces of Absorptive Capacity Creation: Access and Utilisation of Knowledge, *Nelson and Winter Conference. Denmark : Aalborg, 2001*.

KOENIG, G. L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 1994, n°97, p. 76-83.

KOENIG, G. Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion des Ressources humaines*, 1993, n° 9, p. 4-17.

KOUBAA, S. Management stratégique des connaissances et capacité d'absorption dans le contexte des relations interentreprises. *La revue des Sciences de Gestion*, 2014/2, n°266, p. 109-120.

KRAAIJENBRINK, J., SPENDER, J.-C., GROEN, A.J. The resource-based view : A review and assessment of its critiques. *Journal of Management*, 2010, vol. 36, n°1, p. 349-372.

KROHMER, C. *Vers le management des compétences collectives: propositions pour le repérage et la mise en œuvre. Le cas d'une entreprise du secteur de la chimie*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Pierre Mendès France de Grenoble, 2005.

KROHMER, C. Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs. *Congrès de l'AGRH, Montréal, 2004*.

L

LABOWITZ, G., ROSANSKY, Y. *The Power of Alignment*. New-York : Wiley, 1997.

LACAZE D. Pour une gestion des cadres synergique : décryptage d'un conflit de génération chez Thalès. *Congrès de l'AGRH, Toulouse, 2009*.

LACAZE, D. *Le rôle de l'individu dans la signalisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de grande distribution et de restauration rapide*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université Paul Cézanne d'Aix-en-Provence, 2001.

LACAZE. D., PERROT. S. *L'intégration des nouveaux collaborateurs*. Paris : Dunod, 2010, 200 p.

LADO, A., WILSON, M. Human Resource Systems and Sustained Competitive Advantage: A Competency-Based Perspective. *The Academy of Management Review*, 1994, vol. 19, n°4, p. 699-727.

LANE, P.J., KOKA, B.R., PATHAK, S. The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 2006, vol. 31, n°4, p. 833-863.

LANE, P.J., KOKA, B., PATHAK, S. A thematic analysis and critical assessment of absorptive capacity research. *Academy of Management Proceedings*, 2002.

LANE, P. J., SALK, E.J., LYLES, A.M. Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic Management Journal*, 2001, n°22, p. 1139-1169.

LANE, P.J., LUBATKIN, M. Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 1998, vol. 19, n°5, p. 461-477.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation, 2006, 271 p.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation, 2000.

- LE BOTERF, G. Construire la compétence collective de l'entreprise. *Gestion*, 1997, vol. 22, n°3, p 82-85.
- LE BOTERF, G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Editions d'Organisation, 1994, 176 p.
- LE BOULAIRE, M., RETOUR, D. Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ? *XIXème Congrès de l'AGRH, Dakar, 2008*.
- LE BOULAIRE, M., RETOUR, D. Stratégies et compétences. Concepts et pratiques. *Communication au séminaire du GDR GRACCO, Paris, 29 juin 2006*.
- LEMAIRE, C., NOBRE, T. Désapprendre pour être institutionnellement performant. Une lecture par l'anthropologie symétrique. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2013, vol. XIX, p. 105-124.
- LE MOIGNE, J.L. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Editions Dunod, 1990.
- LEONARD, D. Knowledge transfer within organizations. In : ICHIJO, K., NONAKA, I. (Eds.), *Knowledge Creation And Management : New Challenges for Managers*. Oxford University Press, 2007, p. 57-68.
- LEPAK, D.P., SNELL, S.A. The Human Resource Architecture : Toward a Theory of Human Capital Allocation and Development. *Academy of Management Review*, 1999, vol. 24, n°1, p. 31-48.
- LEPLAT, J. Compétence et ergonomie. In : AMALBERTI, R., DE MONTMOLLIN, M., THEUREAU J. (Coord.), *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, 1991, p. 263-278.
- LEPLAT, J. *Les habilités cognitives dans le travail*. Liège : Mardaga, 1988.
- LEVINE, J.M., MORELAND, R.L. Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 1990, n°41, p. 585-634.
- LEVINSON, N.A., ASahi, M. Cross-national alliances and interorganizational learning. *Organizational Dynamics*, 1995, vol. 24, n°2, p. 50-64.
- LEVITT, B., MARCH, J.G. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 1988, vol. 14, p. 319-340.
- LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1996, 168 p.
- LEWIN, A.Y., WEIGELT, C.B., EMERY, J.B. Adaptation and Selection in Strategy and Change: Perspectives on Strategic Change in Organizations. In : POOLE, M.S., VAN DE VEN, A.H. (ed.), *Handbook of Organizational Change and Innovation*. Oxford, 2004.
- LICHTENBERGER, Y. La gestion des compétences : une nouvelle régulation du marché du travail. *Encyclopédie des Ressources Humaines*. Paris : Editions Vuibert, 2006, p. 143-159.
- LICHTENBERGER, Y. La compétence comme prise de responsabilité. In : *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. Paris : Les cahiers des clubs crin, 1999, p. 69-85.
- LINE, C., TAN, B. et CHANG, S. The critical factors for technology absorptive capacity. *Industrial Management & Data Systems*, 2002, vol. 102, n°6, p. 300-308.
- LOILIER, T., TELLIER, A. *Gestion de l'innovation*. EMS, 2013.
- LOUART, P. Préface. In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C (Coord). *Gestion des compétences – Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2006, p. 3-11.

LOUFRANI-FEDIDA S. Les acteurs du management des compétences dans les organisations par projets. *Management & Avenir*, 2012, n° 58, p. 14-32.

LOUFRANI-FEDIDA, S. Organisation et pilotage de la dynamique du métier de chef de projet : le cas d'IBM. *Gestion 2000*, 2006, vol. 23, n° 4, p. 159-177.

LOUFRANI-FEDIDA, S. *Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation. Analyse qualitative de quatre cas multi-sectoriels*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nice-Sophia Antipolis, 5 décembre 2006, 563 p.

LOUFRANI-FEDIDA, S., ALDEBERT, B. Le management stratégique des compétences dans un processus d'innovation : le cas d'une TPE touristique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 2013, n°89, p. 56-72.

LOUFRANI-FEDIDA, S., OIRY, E., SAINT-GERMES, E. Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : proposition d'une grille de lecture et illustrations empiriques. *25^{ème} Congrès de l'AGRH, Chester, 6 et 7 novembre 2014*.

LOUFRANI-FEDIDA, S., SAINT-GERMES, E. Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation. @GRH, 2013, n°7, p. 13-40.

LOUIS, M.R. Surprise and sense making : what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 1980, n°25, p. 226-251.

LUKAS, B., HULT, G.T., FERRELL, O. A theoretical perspective of the antecedents and consequences of organizational learning in marketing channels. *Journal of Business Research*, 1996, vol. 36, p. 233-244.

LYLES, A., SALK, E. Knowledge Acquisition from Foreign Parents in International Joint Ventures: An Empirical Examination in the Hungarian Context. *Journal of International Business Studies*, 1996, vol. 27, n°5, p. 877-904.

M

MACDUFFIE, J. Human Resource Bundles and Manufacturing Performance : Organizational Logic and Flexible Production Systems in the World Auto Industry. *Industrial and Labor Relations Review*, 1995, n°48, p. 197-221.

MACK, M. L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur. *Revue française de gestion*, septembre-octobre 1995, p. 43-48.

MACKE, J., SARATE, J. A.R., VALLEJOS, R.V. Collective Competence and Social Capital Analysis in Collaborative Networks. *Journal of Systemics, Cybernetics & Informatics*, 2010, vol. 8, n°3, p. 18-23.

MAHE DE BOISLANDELLE, H. *Gestion des ressources humaines dans les PME*. Paris : Economica, 2^{ème} édition, 1998.

MALAREWICZ, J.A. *Systémique et entreprise : Mettre en œuvre une stratégie de changement*. Orléans : Pearson Education, 2012, 273 p.

MALGLAIVE, G. Compétence et ingénierie de formation. In : MINET, F., PARLIER, M., DE WITTE, S. (Coord.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*. Paris : Editions L'Harmattan, 1994, p. 153-167.

- MANCO, A. *Intégration-Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Belgique : De Boeck Université, 1999.
- MANDAL, P., HOWELL, A., SOHAL, A.S. A Systemic Approach to Quality Improvements : The Interactions Between the Technical, Human and Quality Systems. *Total Quality Management*, 1998, vol. 9, n°1, p. 79-100.
- MARCHAND, P. *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Paris : Armand Colin, 1998.
- MATHIEU, J., HEFFNER, T., GOODWIN, G., CANNON-BOWERS, J., SALAS, E. Scaling the quality of teammates' mental model : equifinality and normative comparisons. *Journal of Organizational Behavior*, 2005, vol. 26, n°1, p. 37-56.
- MBENGUE, A., VANDANGEON-DERUMEZ, I. Analyse causale et modélisation, p. 335-372. In : THIETART, R.A., *Méthodes de recherches en management*. Paris : Dunod, 2004.
- MC CLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, p. 1-14.
- MC GRATH, J.E. *Groups: interaction and performance*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1984.
- MCMAHAN, G., VIRIK, M., WRIGHT, P.M. Theoretical Perspectives for SHRM. *Research in Personnel and Human Resources Management*, Sup. 4, 1999, p. 99-122.
- MEDEF. Journées internationales de la formation, Deauville. [03 octobre 2013], URL : <http://objectif-competences.medef.fr>.
- MEIER, O., SCHIER, G. Quelles théories et principes d'actions en matière de gouvernance des associations ? *Management & Avenir*, 2008, vol. 6, n°20, p. 179-198.
- MEIGNANT, A. Les compétences stratégiques. *Personnel*, 1992, n° 336, p. 28-31.
- MEIGNANT, A. Analyse des emplois, formation et décisions de gestion. *Education Permanente*, 1990, vol. 12, n°105, p. 21-30.
- MERCHERS, J., PHARO, P. Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. *Sociologie du Travail*, 1992, vol. 34, n°2, p. 47-63.
- MEREAUX, J.-P., FEIGE, J., MBENGUE, A. Evaluation comptable du capital humain : Enjeux, pratiques et modalités. *Humanisme et Entreprise*, 2012, n°310, novembre/décembre, p. 41-56.
- MERINDOL, V., ROUBY, E., VERSAILLES, D., THOMAS, C. Une méthodologie de prospective métiers fondée sur les compétences collectives : l'exemple du métier de pilote de chasse. *Management & Avenir*, 2009, n°25, p. 311-331.
- MERTON, R.K. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Editions Armand Colin, 1997, 384 p.
- METAIS, E. *Stratégie et ressources de l'entreprise. Théorie et pratique*. Paris : Economica, 2004.
- METAIS, E., ROUX-DUFORT, C. Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention. 6^{ème} conférence de l'AIMS, Montréal, 1997.
- MICHAUX, V. Articuler les compétences individuelle, collective, organisationnelle et stratégique : les éclairages de la théorie des ressources et du capital social. In : DEFELIX, C.,

PICQ, T., RETOUR, D. *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, AGRH GRACCO CNRS. Paris : vuibert, 2009, p.13-33.

MICHAUX, V. Rapprochement entre les concepts de capital social et de compétence collective : enseignements théoriques et empiriques pour la GRH. *XIXème congrès de l'AGRH. Dakar, 2008*.

MICHAUX, V. Compétences collectives et haute performance : apports théoriques et enjeux opérationnels. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2005, n°58, p. 45-65.

MICHAUX, V. *Compétence collective et systèmes d'information : cinq cas de coordination dans les centres de contacts*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nantes, 2003.

MILLER, V.D., JABLIN, F.D. Information seeking during organizational entry : influences, tactics, and a model of the process. *Academy of Management Review*, 1991, vol. 16, n°1, p. 92-120.

MINBAEVA, D. HRM practices and MNC knowledge transfer. *Personnel Review*, 2005, vol. 34, n°1, p. 125.

MINBAEVA, D., PEDERSEN, T. BJORKMAN, I., FEY, C. PARK, H. MNC Knowledge Transfer, Subsidiary Absorptive Capacity, and HRM. *Journal of International Business Studies*, 2003, vol. 34, n°6, p. 586-599.

MINBAEVA, D.B., MICHAILOVA, S. Knowledge transfer and expatriation in multinational corporations : The role of disseminative capacity. *Employee Relations*, 2004, vol. 26, n°6, p. 663- 679.

MOILANEN, R. Diagnostic tools for learning organizations. *Learning Organization*, 2001, vol. 8, n°1, p. 6-20.

MOISDON, J-C. *Du mode d'existence des outils de gestion*. Paris : Edition Seli-Arslan, 1997.

MORAU, H. *Le déploiement d'une capacité d'open-marketing dans une organisation marketing : analyse selon une approche par les ressources, les capacités et les compétences marketing*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Paris IX Paris-Dauphine, 22 octobre 2014, 565 p.

MORRISON, E.W. Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 1993, vol. 78, n°2, p. 173-183.

MOWERY, D.C., OXLEY, J.E., et SILVERMAN, B.S. Strategic Alliances and interfirm knowledge transfer. *Strategic Management Journal*, 1996, n°17, p. 77-91.

MOZACHOWSKI, E., McKELVEY, B. Predicting rent generation in competence-based competition. In : SANCHEZ, R., HEENE, A. (eds.), *Competence-based Strategic Management*, Chichester : Wiley, 1997, p. 127-150.

MUCCHIELLI, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin, 2004.

MUCCHIELLI, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 1996, 275 p.

MUKHERJEE, A., MITCHELL, W., TALBOT, F.B. The impact of new manufacturing requirements on production line productivity and quality at a focused factory. *Journal of Operations Management*, 2000, vol. 18, n°2, p. 139-168.

MUFFATO, M. Corporate and individual competences : How do they match the innovation process ?. *International journal of technology management*, 1998, vol. 15, n°8, p. 836-853.

N

NELSON, R.R., WINTER, S.G. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Belknap Press, 1982, 439 p.

NOBLET, J.P., SIMON, E. La capacité d'absorption, un état de l'art. *Management et Avenir*, 2010, n°35, p. 33-50.

NONAKA, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 1994, vol. 5, n°1, p. 4-37.

NONAKA, I. L'entreprise créatrice de savoir. *Le Knowledge Management*, Éditions d'Organisation, *Harvard Business Review*, 1991, p. 36-63.

NONAKA, I., TAKEUCHI, H. *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : Edition DeBoeck Université, 1997, 320 p.

NONAKA I., TAKEUCHI, H. The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation. New-York : Oxford University Press, 1995, 298 p.

NORDHAUG, O. Collective Competences. In : FALKENBERG, J.S., HAUGLAND, S.A. (Eds), *Rethinking the Boundaries of Strategy*. Copenhagen : Business School Press, 1996, p. 193-218.

NORDHAUG, O. *Human Capital in Organizations: Competence, Training, and Learning*. Oxford : Oxford University Press, 1994.

NURBEL, A., AHAMADA, I. Investissements directs étrangers entrants et développement : l'enjeu de la capacité d'absorption. *Mondes en Développement*, 2008, vol.36/3, n°143.

O

OCASIO, W. Towards an attention-based view of the firm. *Strategic management journal*, 1997, n°18, p. 187-206.

OKHUYSEN, G., EISENHARDT, K. Integrating knowledge in groups: How formal interventions enable flexibility. *Organization Science*, 2002, vol. 13, n°4, p. 370-386.

OIRY, E. Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?. *Revue française de gestion*, 2005, vol. 31, n°158, p. 13-34.

OIRY, E., D'IRIBARNE, A. La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du Travail*, 2001, vol. 43, n°4, p. 49-6.

OLLIVIER, D., TANGUY, C. *Génération Y : mode d'emploi*. Bruxelles : De Boeck, 2008.

OLOGEANU-TADDEI, R., GAUCHE, K., MORQUIN, D., BOURRET, R. La capacité d'appropriation, une capacité organisationnelle immatérielle négligée dans l'adoption des systèmes d'information et de gestion. *Innovations*, 2015, n°47, p. 79-100.

ORSONI, J. Différencier et intégrer. In : Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ?. *Question(s) de management*, 2014, n°6, p. 143.

ORTENBLAD A. The learning organization : Towards an integrated model. *The learning organization*, 2004, vol. 11, n°4, p. 129-144.

P

PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2005.

PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2003.

PANTIN, F. L'internationalisation : un défi pour les compétences de l'équipe dirigeante ?. *Gestion*, 2006, vol. 31, n°1, p. 77-87.

PARLIER, M. Reconnaître les compétences dans l'entreprise. *Personnel*, 2000, n° 412, août septembre, p. 71-75.

PARLIER, M. La compétence au service d'objectifs de gestion. *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*. Paris : l'Harmattan, 1994, p. 91-108.

PARSONS, T. *Sociétés-Essai sur leur évolution comparée*. Paris : Editions Dunod, 1972, 151 p.

PAYRE, S., SCOUARNEC, A. Manager : Un métier en mutation ? Essai de lecture rétro-prospective pour dessiner les contours du manager de demain. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 2015, n°97, p. 3-16.

PEMARTIN, D. *La compétence au cœur de la GRH*. Paris : Éditions EMS, 2005, 331 p.

PEMARTIN, D. *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement*. Caen : EMS, 1999, 128 p.

PENROSE, E. *The theory of the growth of the firm*. Oxford : University Press, 1959, 273 p.

PERETTI, J.M. *Ressources humaines*. Paris : Edition Vuibert, 1994, 636 p.

PERROT, S. Evolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise. *M@n@gement*, 2008, vol. 11 n°3, p. 231-258.

PERROT, S. *L'entrée dans la vie active des jeunes diplômés*. Paris : Economica, 2001.

PETERS, J. Ground rules in team working. *Team Performance Management*, 1999, vol. 5, n°4, p. 124.

PETERS, T J., WATERMAN, J. *Lessons From America's Best-Run Companies*. In : Search of Excellence. New-York : Harper & Row, 1982.

PETTIGREW, A.M., WOODMAN, R.W., CAMERON, K.S. Studying organizational change and development : challenges for future research. *Academy of management journal*, 2001, vol. 44, n°4, p. 697-713.

PFEFFER, J. Competitive Advantage through People. *California Management Review*, winter, 1994, p. 9-28.

PIAGET, J. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 2ème partie, L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Paris : PUF, 1977.

PICHAULT, F., NIZET, J. *Les pratiques de gestion des ressources humaines : approches contingente et politique*. Paris : Éditions du Seuil, 2000, 333 p.

PICQ, T., RETOUR, D. La coopération dans les organisations par projets, les politiques de gestion des ressources humaines. *Personnel*, 2001, n°417, p. 29-39.

PINTO, M.B., PINTO, J.K., PRESCOTT, J.E. Antecedents and consequences of project team cross-functional cooperation. *Management Science*, 1993, vol. 39, n°10, p. 1281- 1297.

POLANYI, M. *The tacit Dimension*. London : Routledge & Kegan Paul Ltd, 1996.

POLE EMPLOI. [3 juin 2013], URL : www.pole-emploi.fr > ... > Actualités > À l'affiche > Rebondir.

PRAHALAD, C.K., BETTIS, R.A. The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance. *Strategic Management Journal*, 1986, vol. 7, n°6, p. 485-501.

PRAHALAD, C.K., HAMEL G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990, mai-juin, p. 79-91.

PREVOT, F., BRULHART, F., GUIEU, G., MALETES, L. Perspectives fondées sur les ressources, proposition de synthèse. *Revue Française de Gestion*, 2010, n°204, p. 87-103.

Q

QUINN, J.B. *Intelligent Enterprise : A Knowledge and Service Based Paradigm for industry*. New York : Free Press, 1992, 459 p.

R

RABARDEL, P. Instrument, activité et développement du pouvoir agir. In : TEULIER, R., LORINO, P. (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. Paris : La Découverte, 2005, p. 251-265.

RAOULT, N., PELOSSE, J. *La GPEC : levier d'employabilité et de compétitivité*. Paris : Liaisons Sociales, 2011.

RATTEN, V. The Dynamic Nature of Absorptive Capacity and Trust: How they Influence and Impact upon One Another. In : *Proceedings ANZIBA Conference: Dynamism and challenges in internationalization*, Canberra, 2004.

REINERT, M. ALCESTE : Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 1990, n°26, p. 24-54.

REINERT, M. Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 1983, n°2, p. 187-198.

RENARD, L., ST AMANT, G. Capacité, capacité organisationnelle et capacité dynamique: une proposition de définitions. *Les cahiers du Management Technologique de l'ESG-UQAM*, 2003.

- RETOUR, D. Le DRH de demain face au dossier Compétence. *Management et Avenir*, 2005, n°4, p. 187-200.
- RETOUR, D., KROHMER, C. La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences. In : DEFELIX, C., KLARSFELD, A., OIRY, E (Coord.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Paris : Vuibert, 2006, p. 149-183.
- RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C. (Coord.). *Gestion des compétences : nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009.
- REYNAUD, B. Suivre les règles. Routines et connaissances tacites dans la coordination. *Revue d'Economie Industrielle*, 2001, n°97, p 53-68.
- REYNAUD, E. La création de valeur en stratégie. *Revue française de gestion*, 2009, n°196, p. 107-111.
- REYNAUD, J. *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin, 1999.
- REYNAUD, J.D. Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, 2001, n°43, p. 7-31.
- REYNAUD, J.D. *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octarès Editions, 1999.
- REYNAUD, J.D. *Les règles du jeu – L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin, 1997.
- RICHEBE, N. La fabrique des compétences collectives : agencements, ressources et coopérations. In : CAVESTRO, W., DURIEUX, C., MONCHATRE, S., *Travail et reconnaissance des compétences*. Paris : Economica, 2007, p. 46-60.
- ROGALSKI, J., PLAT, M., ANTOLIN-GLENN, P. Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In : BOREHAM, N., SAMURCAY, R., FISCHER, M. (Eds), *Work process knowledge*. London : Routledge, 2002, p.134-147.
- ROUBY, E., OIRY, E., THOMAS, C. Un référentiel pour articuler les compétences stratégiques et individuelles. *Management & Avenir*, 2012, n°57, p. 37-56.
- ROUBY, E., THOMAS, E. La construction de compétences collectives en environnement complexe : une analyse en termes d'attention organisationnelle. Le cas exploratoire de la conduite d'un four de cimenterie. @GRH, 2014/3, n°12, p. 39-74.
- ROUBY, E., THOMAS, E. L'articulation compétences individuelles / compétences stratégiques : vers une solution de gestion intégrée des compétences. *Revue interventions économiques*, 2009, n°40, n°5, [23 juillet 2013], URL : <http://interventionseconomiques.revues.org/134>.
- ROUBY, E., THOMAS, E. La codification des compétences organisationnelles : l'épreuve des faits. *Revue française de gestion*, 2004, vol. 30, n°149, p. 51-68.
- ROUSE M.J., DAELLENBACH, U.S. Rethinking research methods for the resource-based perspective: isolating sources of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 1999, vol. 20, n°5, p. 487-494.
- ROUSSEAU, D. M. Assessing organizational culture : The case for multiple methods. In : SCHNEIDER, B. (Ed.), *Organizational climate and culture*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1990, p. 153- 195.
- ROYER, I., ZARLOWSKI, P. Le design de la recherche, p. 139-168. In : Thiétart, R-A, *Méthodes de Recherche en Management*. Paris : Dunod, 1999.

RUUSKA, I., TEIGLAND, R. Ensuring project success through collective competence and creative conflict in public–private partnerships–A case study of Bygga Villa, a Swedish triple helix e-government initiative. *International Journal of Project Management*, 2009, vol. 27, n°4, p. 323-334.

S

SAKS, A.M., ASHFORD, B.E. Organizational socialization: making sense of the past and present as a prologue of future. *Journal of Vocational Behavior*, 1997, n°51, p. 234-279.

SAKS, A.M. The relationship between the the amount and helpfulness of entry training and work outcomes. *Human Relations*, 1996, vol. 49, p. 429-451.

SAINT-GERMES, E. *L'employabilité, un enjeu pour la GRH : contribution à l'analyse du concept et de sa pratique en contexte de gestion*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université de Montpellier 2, 2007.

SAINT-GERMES, E. L'évaluation de l'employabilité en GRH : de la situation d'emploi à la prospective des opportunités de transition professionnelle. In : SCOUARNEC, A. (Coord.), *Management et métier : visions d'experts – Mélanges en l'honneur de Luc Boyer*, Paris : EMS Édition, 2010, p. 377-401.

SALAS, E., ROSEN, M.A., BURKE, C.S., GOODWIN, G.F. The wisdom of collectives in organizations : An update of the teamwork competencies. In : SALAS, E., GOODWIN, G.F., BURKE, C.S. *Team effectiveness in complex organizations : Cross-disciplinary perspectives and approaches*. New-York : Routledge, 2009, p. 39-79.

SANCHEZ, R. Understanding competence-based management. Identifying and managing five modes of competence. *Journal of Business Research*, 2004, vol. 57, n°5, p. 518-532.

SANCHEZ, R., HEENE, A. Grande théorie et théorie intermédiaire en stratégie : une perspective épistémologique. *Revue française de gestion*, 2010, vol. 36, n°204, p. 105-125.

SANCHEZ, R., HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. *Strategic Learning and knowledge management*, 1997, p. 3-15.

SANCHEZ, R., HEENE, A., THOMAS, H. Towards the theory and practice of competence-based competition. In : SANCHEZ, R., HEENE, A., THOMAS, H. (eds.), *Dynamics of Competence-based Competition: Theory and Practice in The New strategic Management*, London : Elsevier, 1996, p. 1-35.

SANSEAU, P.Y. Construction d'un modèle et émergence du concept de compétence inter organisationnelle. In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences – Nouvelles relations, nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert, 2009, p. 175-195.

SCHEIN, E.H. Organizational socialization and the profession of management. *Industrial management review*, 1968, hiver, vol. 9, p. 1-16.

SCHMIDT, T. Absorptive Capacity - One Size Fits All? A Firm-Level Analysis of Absorptive Capacity for Different Kinds of Knowledge. *ZEW - Centre for European Economic Research Discussion Paper n°05-072*, 2005.

SCHULER, R.S., I.C. MacMILLAN. Gaining Competitive Advantage through Human Resource Management Practices. *Human Resource Management*, 1984, n°23, p.241-255.

- SCHUMANN, M. New Concepts of Production and Productivity. *Economic and Industrial Democracy*, 1998, vol. 19, p. 17-31.
- SCOUARNEC, A. Le devenir des métiers au service du Marketing : Evolution des savoirs requis des directeurs d'études. *Cahier ANDCP*, 2002, n°66, p. 7-23.
- SEGRESTIN, D. Les chantiers du manager. Paris : Armand Colin, 2004, 343 p.
- SENGE, P. *La Cinquième discipline*. Paris : InterEditions, 1991, 462 p.
- SENGE, P. Building Learning Organizations. In : *Organization Theory: Selected Readings*. Edition Dereks S. Pugh, 1990, p. 7-23.
- SENGE, P., STERMAN, J. Systems thinking and organizational learning: Acting locally and thinking globally in the organization of the future. *European Journal of Operational Research*, 1992, vol. 59, p. 137-150.
- SHAIKEN, H. Experience and the collective nature of skill. *Cognition and communication at work*, Chapter 12, 1998, n°279.
- SHAW, J.D., DINEEN, B.R., FANG, R., VELLELA, R.F. Employee-organization exchange relationships, HRM practices, and quit rates of good and poor performers. *Academy of management Journal*, 2009, vol. 52, p. 1016-1033.
- SHIMANOFF, S.B. *Communication rules: Theory and research*. Beverly Hills : Sage, 1980.
- SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 1983, vol. 20, n°1, p. 7-28.
- SHRIVASTAVA, P., SCHNEIDER, S.C. Organizational Frames of Reference. *Human Relations*, 1984, vol. 37, n°10, p. 795-809.
- SNELL, S.A., YOUNDT, M.A., WRIGHT, P.M. Establishing a Framework for Research in Strategic Human Resource Management: Merging Resource Theory and Organizational Learning. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1996, vol. 14, p. 61-90.
- SONG, J.-H., JOO, B., CHERMACK, T. The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) : A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 2009, vol. 20, n°1, p. 43-64.
- SPENCER, L.M., SPENCER, S.M. *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York : Wiley, 1993.
- SPENDER, J.C. Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 1996, vol 17, n° spécial : knowledge and the firm, p. 45-62.
- STEIN, J. On building and leveraging competences across organizational borders: A socio-cognitive framework. In : SANCHEZ, R., HEENE, A. (eds.), *Competence-based Strategic Management*, Chichester : Wiley, 1997, p. 127-150.
- STEWART, G.L., COURTRIGHT, S.H., BARRICK, M.R. Peer-based control in self-managing teams : Linking rational and normative influence with individual and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 2012, vol. 97, n°2, p. 435-447.
- STRAUSS, A.L., CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage, 1990.
- STROOBANTS, M. *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

SULL, D.N., EISENHARDT, K.M. Simple rules for a complex world. *Harvard Business Review*, 2012, vol. 90, n°9, p. 69-74.

SULL, D.N., EISENHARDT, K.M. Strategy as simple rules. *Harvard Business Review*, 2001, vol. 79, n°1, p. 106-119.

SULLIVAN, B.N. Competition and beyond problems: attention allocation in the organizational rulemaking process. *Organization Science*, 2010, vol. 21, n°2, p. 432-450.

SZULANSKI, G. Exploring Internal Stickiness Impediments to the Transfer of Best Practice Within the firm. *Strategic Management Journal*, 1996, vol. 17, n° spécial hiver, p. 27-43.

T

TAJFEL, H., TURNER, J.C. An integrative theory of intergroup conflict. In : AUSTIN, W., WORCHEL, S. (Eds), *The Social psychology of intergroup relation*, Monterey : CA, Brooks/Cole, 1979, p. 33-47.

TANNENBAUM, S.I., MATHIEU, J.E., SALAS, E., COHEN, D. Teams are changing: Are research and practice evolving fast enough?. *Industrial & Organizational Psychology*, 2012, vol. 5, n°1, p. 2-24.

TARONDEAU, J. C. *Le management des savoirs*. Paris : PUF, 2003, 127 p.

TARONDEAU, J.C., WRIGHT, R.W. La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus. *Revue Française de Gestion*, 1995, n°104, p. 112-120.

TATIKONDA, M.V., ROSENTHAL, S.R. Successful execution of product development projects : Balancing firmness and flexibility in the innovation process. *Journal of Operations Management*, 2000, vol. 18, n°4, p. 401-425.

TEECE, D.J. Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 2007, vol. 28, n°7, p. 1319-1350.

TEECE, D. Review of vertical integration and joint ventures in the international aluminum industry. *Journal of Economic Literature*, 1984, vol. 22, p. 1151-1153.

TEECE, D., PISANO, G. The dynamic capabilities of firms: an introduction. *Industrial and Corporate Change*, 1994, vol. 3, n°3.

TEECE, D.J., PISANO, G., SHUEN, A. Dynamic capabilities and Strategic management. *Strategic Management Journal*, 1997, vol. 18, n°7, p. 509-533.

TEKLAB, A.G., TAKEUCHI, R., TAYLOR, M.S. Extending the chain of relationships among organizational justice, social exchange, and employee reactions : The role of contract violations. *Academy of Management*, 2005, n°48, p. 146-157.

THIÉTART, R.A. *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod, 2007.

THOM, R. *Modèles mathématiques de la morphogénèse*. Paris : Presses de la Cité, 1974.

TIJANI, O. *La capacité d'absorption et le rôle de la gestion des ressources humaines dans l'appropriation des connaissances dans les alliances stratégiques au Maroc*. Thèse de doctorat en Science de Gestion, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 25 novembre 2011.

TODOROVA, G., DURISIN, B. Absorptive Capacity: Valuing a Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 2007, vol. 32, n°3, p. 774-786.

TOMPKINS, T.C. Role of diffusion in collective learning. *International Journal of Organizational Analysis*, 1995, vol. 3, n°1, p. 69-85.

TROUSSIER, J.F. Evolution des collectifs du travail et qualification collective. In: *Les Analyses du travail*, CEREQ, 1990, p. 115-124.

TSANG, E.W.K., ZAHRA, S.A. Organizational Unlearning. *Human Relations*, 2008, vol. 61, n°10, p. 1435-1462.

TURNBULL, D. The ad hoc collective work of building gothic cathedrals with templates, string, and geometry. *Science, Technology & Human Values*, 1993, vol. 18, n°3, p. 315-340.

TURNER, J.C., HOGG, M.A., OAKES, P.J., REICHER, S., WETHERELL, M.S. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

TYWONIAK, S.A. Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique ?. In : H. LAROCHE, H., NIOCHE, J.P. (Coord.), *Repenser la stratégie : fondements et perspectives*, Paris : Vuibert, 1998, p. 166-204.

U

ULRICH, D. Using Human Resources for Competitive Advantage. *Making Organizations Competitive*, San Francisco, Jossey-Bass : R. Kilmann, I. Kilmann et ass., 1991, p. 129-155.

V

VALAX, M. Les transitions organisationnelles à Cuba : vers l'empowerment psychologiques. Leviers et obstacles révélés par l'audit social. 9^{ème} Université de Printemps de l'IAS, Moscou, du 17 au 19 mai 2007.

VAN DEN BOSCH, F.A.J., VAN WIJK, R. et VOLBERDA, H.W. Absorptive Capacity: Antecedents, Models, and Outcomes. In : EATERBY-SMITH, M., LYLES, M. (dir.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford: Blackwell Publishing, 2005, p. 278-301.

VAN DEN BOSCH, F., VOLBERDA, H., DE BOER, M. Coevolution of Firm Absorptive Capacity and Knowledge Environment: Organizational Forms and Combinative Capabilities. *Organization Science*, 1999, vol. 10, n°5, p. 551-568.

VAN DER YEUGHT, C., VAICBOURDT, V. L'articulation gouvernance-compétences comme déterminant de succès d'un projet associatif. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 2014, n°13, p. 86-104.

VAN MAANEN, J. People processing: Strategies of Organizational Socialization. *Organizational Dynamics*, 1978, p. 19-36.

VAN MAANEN, J. Breaking In : Socialization to Work. In : DUBIN, R. (éd), *Handbook of work, Organization, and Society*. Chicago : Rand McNally, 1976, p. 67-130.

VELTZ, P., ZARIFIAN, P. Travail collectif et modèles d'organisation de la production. *Le travail humain*, 1994, vol. 57, n°3, p. 239-249.

VINCE, R. Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 2001, vol. 54, n°10, p. 1325-1351.

VINDING, L. *Absorptive Capacity and Innovative Performance: A Human Capital Approach*. Department of Business Studies – DRUID/IKE Group. Aalborg University, Denmark, 2000.

VONTHRON, A.M. Approche de la normativité concernant la prégnance psychologique de la sphère professionnelle dans la vie selon le mode de direction de l'entreprise. *Communication au 11^{ème} congrès de l'AIPTLF, Rouen, 28-31 août 2000*.

VYGOTSKI, L. *Mind in Society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978, 153 p.

W

WACHEUX, F. *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Edition Economica, Collection : Gestion, 1996, 290 p.

WAGEMAN, R. How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on-coaching. *Organization Science*, 2001, n°12, p. 559-577.

WAGEMAN, R., NUNES, D.A., BURRUSS, J.A., HACKMAN, J.R. *Senior leadership teams*. Boston : Harvard Business School Press, 2008.

WANOUS, J.P. *Organizational Entry. Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers*. Reading (MA), Addison-Wesley, 1992.

WATKINS K.-E., MARSICK V.-J. *Sculpting the learning organization : Lessons in the Art and Science of systematic Change*. San Francisco : Jossey-Bass, 1996.

WEICK, K.E. *Sensemaking in organizations*. Beverly Hills : Sage, 1995.

WEICK, K.E. The vulnerable system: an analysis of the Tenerife Air Disaster. *Journal of management*, 1990, n°16, p. 571-593.

WEICK K.E., *The social Psychology of Organizing*. Reading, MA : Random House, 1979.

WELSCH, H., LIAO, J., STOICA, M Absorptive capacity and firm responsiveness : an empirical investigation of growth-oriented firms. In : *Proceedings of 2nd USASBE/SBIDA Conference, An Entrepreneurial Odyssey, Orlando, USA, 2001*.

WENGER, E. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1998, 309 p.

WERNERFELT, B. A resource based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 1984, vol. 5, n°2, p.171-180.

WHITE, R.W. Motivation Reconsidered : the concept of Competence. *Psychological review*, 1959, vol. 66, n°5, p. 297-333.

WILLIAMSON, O.E. The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach. *American Journal of Sociology*, 1981, vol. 87, n°3, p. 548-577.

WINTER, S. Understanding Dynamic Capabilities. *A Working Paper of the Reginald H. Jones Center, The Wharton School University of Pennsylvania, 2002*.

WINTER, S.G. The Satisficing Principle in Capability Learning. *Strategic Management Journal*, 2000, n°21, p. 981-996.

WITTORSKI, R. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir, 1997, 239 p.

WOLF, A. La mesure des « compétences » : l'expérience du Royaume Uni. Formation Professionnelle. *Revue Européenne*, 1994, n°1, p. 31-38.

WRIGHT, P.M., MC MAHAN, G., MC WILLIAMS, A. Human resources and sustained competitive advantage : A resource-based perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 1994, vol. 5, n°2, p. 301-326.

Y

YIN, R.K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2003.

YIN, R. *Case Study Research : Design and Methods, Applied Social Research Methods series*, vol. 5. CA : Sage, Newbury Park, 1990.

YOUNDT, M.A., SNELL, S.A., DEAN, J.W., LEPAK, D.P. Human Resource Management, Manufacturing Strategy, and Firm Performance. *Academy of Management Journal*, 1996, vol. 39, n°4, p. 836-866.

Z

ZAHRA, S.A., GEORGE, G. Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 2002, vol. 27, n°2, p. 185-203.

ZARIFIAN, P. Compte rendu du séminaire organisé par le CERAG sur la gestion des compétences organisé à Grenoble, 2002.

ZARIFIAN, P. *Le modèle de compétence, trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris : Les Editions Liaisons, collection « entreprise et carrières », 2001, 130 p.

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris : Les Editions Liaisons, 1999, 229 p.

ZARIFIAN, P. *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan, 1995.

ZARIFIAN, P. Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie : à la recherche de cohérence. *VIème Congrès de l'AGRH, Poitiers, 1995*.

Annexes

Annexe 1 : Collecte des données – Etude de cas exploratoire

Annexe 1.1 – Guide d’entretien exploratoire pour les nouveaux embauchés.

Annexe 1.2 – Liste des entretiens effectués auprès des nouveaux embauchés.

Annexe 1.3 – Liste des entretiens effectués auprès des directeurs de proximité.

Annexe 1.4 – Liste des entretiens effectués auprès des formateurs.

Annexe 1.5 – Liste des articles de la revue de presse professionnelle et non professionnelle.

Annexe 1.6 – Liste des plaquettes et documentations.

Annexe 1.7 – Extraits du journal de bord du chercheur.

Annexe 1.8 – Exemple de retranscription d’un entretien pour un nouvel embauché.

Annexe 1.9 – Exemple de retranscription d’un entretien pour un « directeur de proximité ».

Annexe 1.10 – Exemple de retranscription d’un entretien pour un « formateur ».

Annexe 1.1 : Guide d'entretien exploratoire pour les nouveaux embauchés

Remarques introductives :

>Remerciements pour l'entretien accordé.

>Présentation du chercheur.

>Présentation du travail de thèse et de son organisation.

>Déroulement de l'entretien : l'accord du répondant est sollicité avant de procéder à l'enregistrement de l'entretien – l'anonymat est garanti ainsi que la confidentialité des informations communiquées.

>Assurance de la possibilité de prendre connaissance des résultats de la recherche et, le cas échéant, de réaliser des corrections et/ou des ajouts.

THEMES	SOUS THEMES	RELANCES
1. Présentation du participant	1.1.Position avant d'intégrer SNCF Infra.	- Parcours scolaire et/ou professionnel.
	1.2.Choix de l'entreprise.	- Motivations pour postuler à SNCF Infra.
2. Le contexte interne et externe	2.1. L'entreprise.	- les caractéristiques de l'Infrapôle Centre. - Image générale/Identité perçue.
	2.2. Le métier.	- Motivations pour le métier choisi - Les caractéristiques du métier.
	2.3. Organisation avec les collectifs de travail.	- Interactions avec les salariés (selon l'âge, le niveau d'expertise...).
	2.4. L'environnement externe.	- Libéralisation des marchés domestiques de voyageurs, et ses conséquences.
3. La politique d'intégration	3.1. Définition de l'intégration.	- Objectifs et caractéristiques de l'intégration (durée,...). - Les avantages d'une intégration. - Conséquences d'une absence d'intégration.
	3.2. Déroulement du processus d'intégration.	- Les différentes phases. - Organisation et durée des formations. - Facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction.
	3.3. Suivi de l'intégration.	- Les acteurs et leurs rôles. - Importance des actions menées par ces personnes.
	3.4. Enjeux d'une intégration réussie.	- Déterminants d'une intégration réussie. Les facteurs qui impactent négativement l'intégration. Les risques d'une mauvaise intégration.
4. Les effets de l'intégration	4.1. Apports de l'intégration.	- En termes d'attitudes, d'interactions - En termes d'apprentissage de nouveaux savoirs (via le tutorat et le tutorat inversé). - En termes de gestion des risques (ex : déperdition des savoirs).
	4.2. Conséquences de l'intégration.	- En termes de montée en compétences (des individus et des collectifs de travail). - En termes d'évolution culturelle. - En termes d'attractivité et de fidélisation.

Annexe 1.2 : Liste des entretiens effectués auprès des nouveaux embauchés

L'entretien semi-directif fait partie des outils de collecte de données mobilisés au sein de l'Infrapôle Centre. Les 48 entretiens conduits dans cette entreprise sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Code entretien	Date	Durée	Emploi	Secteur
NE*I_VO*M1	28/03/2014	0H53	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_CA*M2	01/04/2014	0H36	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M3	01/04/2014	0H38	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M4	01/04/2014	0H50	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M5	01/04/2014	0H46	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_SE*M6	02/04/2014	2H17	Opérateur SE	Maintenance
NE*I_SE*M7	02/04/2014	1H18	Opérateur SE	Maintenance
NE*I_VO*M8	12/05/2014	1H39	Opérateur voie	Maintenance
NE*IV_SE*M9	04/04/2014	1H12	Opérateur SE	Maintenance
NE*I_SE*M10	04/04/2014	0H58	Opérateur SE	Maintenance
NE*I_VO*M11	20/05/2014	0H56	Opérateur voie	Maintenance
NE*III_VO*M12	28/05/2014	0H55	Opérateur voie	Maintenance
NE*II_VO*M13	28/05/2014	0H56	Opérateur voie	Maintenance
NE*II_SE*T14	10/06/2014	0H50	Opérateur SE	Travaux
NE*I_SE*T15	10/06/2014	0H47	Opérateur SE	Travaux
NE*I_SE*T16	10/06/2014	1H23	Opérateur SE	Travaux
NE*I_SE*M17	04/04/2014	0H59	Opérateur SE	Maintenance
NE*I_SE*T18	10/06/2014	1H23	Opérateur SE	Travaux
NE*II_SM*M19	20/06/2014	1H13	Opérateur SM	Maintenance
NE*III_SM*M20	20/06/2014	1H13	Opérateur SM	Maintenance
NE*III_SM*M21	20/06/2014	1H01	Opérateur SM	Maintenance
NE*I_CA*M22	06/05/2014	1H08	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M23	06/05/2014	0H59	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M24	25/06/2014	0H44	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*II_VO*M25	27/05/2014	1H17	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_SM*M26	13/06/2014	0H59	Opérateur SM	Maintenance

NE*II_SM*M27	13/06/2014	0H54	Opérateur SM	Maintenance
NE*I_SE*M28	23/06/2014	0H56	Opérateur SE	Maintenance
NE*II_SE*M29	23/06/2014	1H24	Opérateur SE	Maintenance
NE*II_SE*M30	25/06/2014	1H04	Opérateur SE	Maintenance
NE*II_SE*M31	25/06/2014	0H56	Opérateur SE	Maintenance
NE*II_SE*M32	25/06/2014	1H34	Opérateur SE	Maintenance
NE*III_VO*M33	27/05/2014	1H20	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_VO*T34	16/06/2014	1H13	Opérateur voie	Travaux
NE*II_VO*M35	11/06/2014	1H19	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_VO*M36	11/06/2014	0H52	Opérateur voie	Maintenance
NE*II_CA*M37	06/05/2014	0H49	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_VO*M38	11/06/2014	1H20	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_VO*M39	20/05/2014	0H54	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_VO*M40	05/06/2014	1H09	Opérateur voie	Maintenance
NE*IV_VO*M41	05/06/2014	1H22	Opérateur voie	Maintenance
NE*II_VO*T42	17/06/2014	1H14	Opérateur voie	Travaux
NE*II_VO*M43	06/06/2014	1H23	Opérateur voie	Maintenance
NE*I_CA*M44	16/06/2014	1H32	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_CA*M45	17/06/2014	1H08	Opérateur caténaire	Maintenance
NE*I_SM*M46	13/06/2014	1H14	Opérateur SM	Maintenance
NE*II_SE*M47	25/06/2014	0H55	Opérateur SE	Maintenance
NE*IV_VO*M48	27/05/2014	0H38	Opérateur voie	Maintenance

NE : Nouvel embauché

CA : Caténaire

SE : Signalisation Electrique

SM : Signalisation Mécanique

VO : Voie

M : Maintenance

T : Travaux

I : moins de 30 ans

II : entre 30 et 40 ans

III : entre 40 et 50 ans

IV : plus de 50 ans

Annexe 1.3 : Liste des entretiens effectués auprès des directeurs de proximité

L'entretien semi-directif fait partie des outils de collecte de données mobilisés au sein de l'Infrapôle Centre. Les 3 entretiens conduits dans cette entreprise sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Code entretien	Date	Durée	Secteur d'affectation
DPX*CA1	23/04/2015	1H19	Caténaire
DPX*SE3	17/04/2015	0H51	SE
DPX*VO2	15/04/2015	1H05	Voie

DPX : Directeur de proximité

CA : Caténaire

SE : Signalisation Electrique

VO : Voie

Annexe 1.4 : Liste des entretiens effectués auprès des formateurs

L'entretien semi-directif fait partie des outils de collecte de données mobilisés au sein de l'Infrapôle Centre. Les 3 entretiens conduits au sein d'un des centres de formation SNCF (situé à Fleury les Aubrais – 45) sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Code entretien	Date	Durée	Secteur
FOR*VO1	09/04/2015	1H21	Voie
FOR*VO2	09/04/2015	1H20	Voie
FOR*SM3	09/04/2015	1H22	SM

FOR : Formateur

SM : Signalisation Mécanique

Annexe 1.5 : Liste des articles de la revue de presse professionnelle et non professionnelle

Lors de notre recherche, nous avons pu collecter des données secondaires externes à l'entreprise et notamment des articles issus de la presse professionnelle et non professionnelle.

Titre	Revue/ Quotidien	Année	Numéro, page(s)	Auteur(s)
Au secours, la génération Z débarque !	Entreprise & Carrières	2015	N°1246, p. 40-41	Sève MM. Meyronin B.
Interview de Z. Messaoudene (ECAM Lyon) : « Les entreprises qui deviennent apprenantes sont plus performantes »	Entreprise & Carrières	2015	N°1245, p. 38-39	Vigne- Lepage V.
Interview de J-P. Bootz (Humanis) : « Le KM peut stimuler les RH »	Entreprise & Carrières	2015	N°1244, p. 38-39	Delon E.
Interview de Y. Fondevur (centre d'études de l'emploi) : « Le recrutement est sous l'emprise croissante des RH »	Entreprise & Carrières	2015	N°1242, p. 38-39	Queuniet V.
Interview de C. Dejoux (CNAM) : « L'individu est la pièce maîtresse du jeu de l'apprentissage en entreprise »	Entreprise & Carrières	2015	N°1240, p. 38-39	Rabilloux P.
Gérer la génération Y	Entreprise & Carrières	2015	N°1238/1239 p. 36-37	Delon E. Bodeau C.
Interview de E. Surdej (Dirigeant d'entreprise) : « Le management coréen est efficace collectivement mais destructeur pour les individus »	Entreprise & Carrières	2015	N°1236, p. 38-39	Brillet F.
Interview de C. Dejoux (psychiatre et psychanalyste) : « La coopération au travail est un facteur de compétitivité »	Entreprise & Carrières	2015	N°1234, p. 38-39	Queuniet V.
Accueillir et manager les stagiaires	Entreprise & Carrières	2015	N°1231, p. 36-37	Brillet F. Desercy E.
Interview de D. Linhart (sociologue) : « Le management taylorien et l'entreprise moderne ont les mêmes finalités »	Entreprise & Carrières	2015	N°1231, p. 38-39	Rabilloux P.
RSE, l'art de mobiliser l'intelligence collective	Entreprise & Carrières	2015	N°1229, p. 18-25	Truffaut H. Antonelli C.

Interview de G. Pepy (Président du directeur de SNCF)	Les Echos	2015	23 février	Barroux D. Steinmann L.
Interview de D. Lacaze (IAE Aix-Marseille) : « Les managers doivent être soutenus pour accompagner les jeunes salariés »	Entreprise & Carrières	2015	N°1224, p. 38-39	Delon E.
Bien accueillir des salariés handicapés	Entreprise & Carrières	2015	N°1223, p. 36-37	Brillet F. Tisserant G.
Interview de F. Autier (EM Lyon) : « La GRH par âges est une segmentation pertinente pour les DRH »	Entreprise & Carrières	2015	N°1220/1221 p. 38-39	Queuniet V.
Les défis de la nouvelle SNCF	Les Echos	2014	31 décembre	Boudet A.
Comment la SNCF veut moderniser sa maintenance après Brétigny	Le Monde	2014	7 juillet	Jacqué P.
La SNCF recrute massivement sur les métiers de l'Infrastructure	L'actu des débouchés professionnels	2014	22 avril	Longour M.
Interview de R. Berthou (DSI de SNCF Infra)	Le journal du net	2013	27 mars	-
Mieux intégrer les nouveaux salariés dans l'entreprise	Le Figaro	2012	24 janvier	Beyer C.
Les jeunes de la génération Y, un « atout » pour l'employeur	Le Figaro	2012	16 janvier	Lagoutte C.
Comment bien intégrer ses nouveaux salariés ?	L'Express	2011	23 juin	Bresson A.
Comment optimiser l'intégration de ses nouveaux collaborateurs pour mieux les fidéliser ?	Le journal du net	2011	7 juin	Bichon D.
SNCF Infra déploie un Intranet collaboratif	OpenText	2006	16 janvier	-

Annexe 1.6 : Liste des plaquettes et documentations

*Dans le cadre de l'analyse des données de notre étude de cas exploratoire, nous avons utilisé des documents internes à l'entreprise. Par ailleurs et afin de renforcer la validité interne de notre recherche, celle-ci a fait l'objet d'un article paru dans le n°41 (page 18) du journal d'information interne de SNCF « LESiNFOS » (titre de l'article : « **Processus d'intégration, des agents d'exécution à l'étude** »). A l'occasion de ce numéro du mois de Novembre 2014, il s'agissait de présenter la démarche suivie tout en exposant les premiers résultats.*

Intitulés des plaquettes et documents	Emetteurs
« Bienvenue à L'Infrapôle Centre »	Direction de la Communication Infrapôle Centre
Fiches de description d'emplois : agent caténaire, agent signalisation électrique, agent signalisation mécanique et agent voie	Direction des Ressources Humaines SNCF Infra (TPA)
Le livret de suivi de formation	Direction des Ressources Humaines SNCF Infra (IRH-FC 5026)
Le guide du référent	Direction des Ressources Humaines Infrapôle Centre (TPA)
Modèle « Evaluation au 6 ^{ème} mois »	Direction des Ressources Humaines Infrapôle Centre (RH-0611- Version 04)
Le journal d'information interne de SNCF, LESiNFOS	Direction des Ressources Humaines N°41 - Novembre 2014
Le journal d'information interne de SNCF, LESiNFOS	Direction des Ressources Humaines N°40 - Octobre 2014
La réforme ferroviaire dans le texte, LESiNFOS	Direction des Ressources Humaines Hors-Série – Septembre 2014
Le journal d'information interne de SNCF, LESiNFOS	Direction des Ressources Humaines N°37 - Juin 2014
Le journal d'information interne de SNCF, LESiNFOS	Direction des Ressources Humaines N°36 - Mai 2014

Annexe 1.7 : Extraits du journal de bord du chercheur

Lors de la collecte des données, nous nous sommes attachés à réaliser un journal de bord dont cette annexe reprend un extrait. Comme le souligne Mucchielli (1996), ce type de document présente l'avantage de renforcer la cohérence interne de la recherche.

Date : 1^{er} avril 2014 à 11h

Lieu : Saint-Pierre des Corps (37)

Secteur : caténaire

Remarques sur les entretiens : impressions personnelles

J'ai rendez-vous tôt ce matin du mardi 1^{er} avril 2014. En effet, Thibaud MERCIER, le directeur de proximité Caténaire du site de Saint-Pierre des Corps m'a proposé de venir pour 7h30 car les agents commencent le travail à cet heure-là et on s'est mis d'accord sur quatre entretiens à la suite. Comme j'ai près de 2h de route pour arriver sur les lieux, j'ai préféré regrouper plusieurs entretiens sur une même journée. Et finalement, j'ai eu l'impression que cela arrangeait aussi le responsable hiérarchique des agents que je devais rencontrer. On s'est accordés sur des entretiens d'une heure et les agents devaient se présenter heure par heure et ce, à partir de 8h.

J'arrive sur place avec 5mn d'avance. Heureusement que j'ai sollicité un plan car j'avoue que j'ai eu un peu de mal à trouver la brigade. Je suis accueilli par un autre directeur de proximité qui me conduit en salle de pause et me propose un café. Pendant qu'il part prévenir son collègue de mon arrivée, j'en profite pour discuter avec des personnes issues du service administratif. L'ambiance est très conviviale, ce qui contribue à me détendre.

Lorsque Thibaud MERCIER arrive à son tour en salle de pause, je suis surpris par son jeune âge. Il doit avoir autour de 27 ans et il est déjà directeur de proximité. Comme convenu, il a réservé une salle de réunion et les agents doivent se présenter toutes les heures.

Je prends soin d'installer mes affaires et vers 8h, le premier agent se présente à moi. Il a à l'air un peu intimidé. En réalité, il m'avoue qu'il ne connaît pas vraiment l'objet de l'entretien. Je prends le temps de lui expliquer les objectifs de mon travail de recherche et je lui demande si cela ne le gêne pas si j'enregistre notre conversation. Rassuré par mes explications, il se montre tout de suite d'accord. L'entretien peut donc commencer. D'emblée, les réponses sont assez courtes voire parfois, lapidaires. Je sens qu'il a un peu de mal à s'exprimer et à partager sa

pensée. C'est dommage puisqu'il a été embauché il y a déjà 2 ans et de ce fait, il devrait logiquement avoir un certain nombre d'information à me communiquer. Je préfère aller à l'essentiel et ne pas insister. A peine 45mn plus tard, l'entretien se termine et je demande à la deuxième personne de s'installer en face de moi. Heureusement, il était un peu en avance. Il s'exprime plutôt bien mais sans se montrer particulièrement bavard. Il va à l'essentiel sans rentrer dans les détails. Il a juste 6 mois d'ancienneté et je sens qu'il craint de dire quelque chose qui pourrait se retourner contre lui. Même en répétant les règles que doit respecter le chercheur d'un point de vue déontologique, j'ai le sentiment qu'il préfère s'en tenir à des généralités. C'est peut-être un des inconvénients d'utiliser un enregistreur. Malgré tout, il m'a apporté des éléments supplémentaires notamment sur l'organisation du processus d'intégration. La personne suivante peut rentrer, à son tour, dans la pièce qui m'a été réservée. A cet instant, j'ai vraiment l'impression de m'imprégner de plus en plus de l'ambiance de la brigade. J'avoue que les conditions de travail sont optimales : la salle de réunion est grande, pas très lumineuse mais ce n'est pas vraiment un problème et les agents sont parfaitement ponctuels. Grâce au tableau Excel que m'a transmis le RRH de l'Infrapôle Centre, je dispose de tous les renseignements sur les agents : âge, ancienneté, intitulé de l'emploi, nom du responsable hiérarchique, etc. C'est vraiment très pratique. Ce n'est pas que mon quatrième entretien mais je mesure déjà ma chance de pouvoir réaliser mon étude de cas sur un tel terrain, même si les deux derniers opérateurs ont eu des difficultés dans cet exercice. L'agent qui est désormais en face de moi me parle librement et se montre plus critique, notamment vis-à-vis de la durée des formations ; celles-ci sont beaucoup trop espacées à son goût, d'où le risque d'oublier certaines notions. Il prend aussi le temps d'explicitier les aspects du processus d'intégration qui méritent selon lui d'être améliorés.

Enfin, je m'apprête à recevoir le quatrième et dernier agent. Pour être tout à fait honnête, je suis plutôt soulagé que ce soit le dernier entretien de la journée. En effet, cela demande à chaque fois beaucoup d'énergie, que ce soit en termes d'écoute ou de concentration. Je constate que c'est un peu le même profil que tout à l'heure : jeune, assez disert et ayant le souci d'apporter des réponses précises et concrètes. Il se montre également critique et n'hésite pas à exposer son analyse de la situation. Il détaille le rôle des différents acteurs dans l'apprentissage en s'attardant notamment sur le rôle des anciens et du lien de coopération avec les nouveaux arrivants.

Après environ 50mn d'entretien, l'agent peut quitter la salle de réunion pour aller déjeuner. De mon côté, je m'apprête aussi à partir. Avant cela, je vais remercier une nouvelle fois Thibaud MERCIER pour son accueil et sa parfaite collaboration dans l'organisation de cette journée.

Annexe 1.8 : Exemple de retranscription d'un entretien pour un nouvel embauché

Date : 23 juin 2014

Entretien : NE*I_SE*M28

Lieu de l'entretien : Saint-Pierre-des-Corps (37)

JFG : Présentation du chercheur et des conditions de la recherche.

JFG : Pour commencer, je vous propose de vous présenter...

NE*I_SE*M28 : Ok. Donc, au niveau de mes études, j'ai commencé par un bac STI option Électrotechnique. J'ai poursuivi sur un BTS Mécanique et Automatismes Industriels, que du coup, je n'ai pas eu. J'avais passé les tests d'embauche justement à la SNCF... ça m'intéressait de rentrer dans cette entreprise pour la perspective de carrière et tout ça, et du coup, ils m'avaient dit que si je voulais rentrer seulement opérateur SE, j'ai besoin du niveau bac, et que si je passais avec mon BTS, je rentrais dans un autre cursus qui était Attaché Technicien Supérieur, qui durait plus longtemps.

JFG : Et ça ne vous a pas intéressé ?

NE*I_SE*M28 : Non, moi, ça ne m'intéressait pas de faire un cursus de 3 ans d'Attaché TS. Je voulais vraiment partir de la base et après, évoluer en interne dans l'entreprise.

JFG : Alors, du coup, vous avez commencé votre BTS, mais vous ne l'avez pas...

NE*I_SE*M28 : Si, j'ai fait mes deux ans de BTS et en fait, j'étais... on m'a dit que c'était bon juste avant la fin de mes examens et du coup... Oui, enfin, il y a un exam où je ne suis pas allé pour éviter d'avoir le diplôme.

JFG : Vous auriez peut-être dû faire...

NE*I_SE*M28 : Oui, j'aurais pu, mais après, il fallait que je le fasse reconnaître et du coup, ils m'engageaient directement dans un cursus d'attaché TS et moi, ce n'était pas mon but.

JFG : C'est automatique ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Donc, on est en BTS, forcément, vous étiez...

NE*I_SE*M28 : Ah oui, enfin, je passais sur l'autre cursus et moi, je voulais vraiment partir de la base pour vraiment découvrir le métier depuis le début et après, passer avec des concours internes.

JFG : Et pourquoi avez-vous pensé à la SNCF ?

NE*I_SE*M28 : J'en avais parlé avec une connaissance qui travaillait à la SNCF et qui m'avait expliqué un petit peu le métier.

JFG : Quelqu'un de votre famille ou...

NE*I_SE*M28 : Ce sont des amis de la famille, oui. Et du coup, en m'expliquant le métier, ça m'a plutôt intéressé, c'était vraiment la branche dans laquelle je voulais travailler, tout ce qui est maintenance électrique, c'est ce que j'avais commencé depuis le début. Et du coup, j'en ai profité...

JFG : Et puis comme il y avait des perspectives d'embauche, vous vous êtes dit « autant en profiter ». Et sinon, comment se sont déroulés les tests ?

NE*I_SE*M28 : Ça a été vite, je n'ai pas eu de problèmes particuliers, ce n'était pas trop compliqué.

JFG : Les tests, c'était quoi ? Des tests psychotechniques ?

NE*I_SE*M28 : Oui, donc psychotechniques, tests de logique, un peu de Français et de maths, sans plus.

JFG : Et des entretiens aussi ?

NE*I_SE*M28 : Alors, deux entretiens de psychologues et un entretien médical à la fin.

JFG : Et avec un chargé de recrutement aussi, non ?

NE*I_SE*M28 : Oui, il y avait un chargé de recrutement au début, oui.

JFG : Et on vous a expliqué un petit peu le métier à ce moment-là ?

NE*I_SE*M28 : Oui, on a fait un topo du métier.

JFG : Donc, on vous a expliqué le métier, on vous a expliqué le processus de formation aussi, non ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Qu'est-ce qu'on vous a dit sur le processus de formation ?

NE*I_SE*M28 : Alors à la base, on parlait sur une formation... sur un cursus qui parlait sur 18 mois. Ça a duré plus longtemps parce que moi, j'ai fini mes formations-là, je n'ai plus qu'à être habilité et après, je vais prendre l'astreinte dans pas longtemps.

JFG : Ah, toutes vos formations sont terminées là ?

NE*I_SE*M28 : Oui, j'ai tout fini.

JFG : Depuis quand ?

NE*I_SE*M28 : J'ai terminé en... j'ai passé mes examens en décembre.

JFG : D'accord. Donc du coup, les formations, elles ont duré combien de temps ?

NE*I_SE*M28 : À peu près deux ans et demi.

JFG : Donc un peu plus que les 18 mois que vous aviez dit...

NE*I_SE*M28 : Parce qu'il y a beaucoup d'embauches en ce moment, donc ils ont un peu de mal dans les centres de formation, il y a ce problème, ils sont un petit peu en manque de formateurs, mais voilà grosso modo.

JFG : D'accord, qu'est-ce qu'on vous a dit également ? Donc, on vous a dit : « la formation va durer 18 mois », on vous a expliqué un petit peu plus en détail, on vous a dit que vous seriez peut-être amené à aller à Marseille ou à Bordeaux, c'est ça ?

NE*I_SE*M28 : Oui, on m'avait dit que ça allait bouger un peu partout suivant l'école à laquelle j'étais rattaché.

JFG : D'accord, donc quand vous avez découvert toutes ces formations avec les SAMI à la fin, vous étiez déjà au courant ? On vous l'avait dit au moment de l'entretien ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : D'accord, du coup, aucune surprise quand vous êtes arrivé ?

NE*I_SE*M28 : Non, on m'a tout expliqué avant.

JFG : Donc, que ce soit par rapport au métier ou par rapport aux formations, tout s'est passé comme on vous l'avait dit au moment du recrutement ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : D'accord, et est-ce qu'il y a eu beaucoup de journées de tests ?

NE*I_SE*M28 : Au total, ça a duré 2-3 jours. Il y a une première journée où il y a tous les tests de logique et psychotechnique avec un entretien avec le psychologue ; une fois tout ça de passé et que c'est bon, on retourne après pour revoir le psychologue et après, la visite médicale.

JFG : Ce n'est pas trop dur ? Entretien avec le Psychologue...

NE*I_SE*M28 : Oui, il cherche un peu... il ne pousse pas la limite des gens, mais voir jusqu'où on peut aller au niveau de la sécurité et tout.

JFG : C'est à dire ?

NE*I_SE*M28 : Ça reste important quand même, à savoir si on va se mettre en danger, si on va mettre en danger quelqu'un d'autre.

JFG : Donc, par ses questions, la personne essaie de voir jusqu'où pour vous la sécurité est importante, c'est ça ?

NE*I_SE*M28 : En tant qu'agent SE, elle reste quand même importante.

JFG : Donc, vous êtes embauché le 5 septembre 2011 et à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe, au premier jour ?

NE*I_SE*M28 : Le premier jour, on a eu... on a eu un rendez-vous, donc surtout avec tous les nouveaux embauchés.

JFG : D'accord, vous étiez nombreux ?

NE*I_SE*M28 : Une trentaine.

JFG : Il y avait des agents SE, des agents Voie ?

NE*I_SE*M28 : C'était tous secteurs confondus. Donc là, une demi-journée de présentation de l'entreprise. Et après, l'après-midi, on est allés dans nos secteurs d'embauche. Moi, j'ai rencontré mon chef, mon DPX et tous les agents qui étaient dans le secteur.

JFG : D'accord, et vous étiez le seul nouvel embauché à ce moment-là ?

NE*I_SE*M28 : Non, dans mon demi-secteur, j'étais le seul ; après, dans l'autre demi-secteur, il y avait un nouvel embauché aussi.

JFG : Vous êtes sur plusieurs secteurs ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : D'accord, et le fait qu'il y avait un autre nouvel embauché dans un autre secteur, c'est bien ? Ça aide ou pas, pour l'intégration ?

NE*I_SE*M28 : Après, nous, on s'est juste vus à la présentation de l'entreprise, donc après...

JFG : Ça n'a pas changé...

NE*I_SE*M28 : Non, pas grand-chose. Après, on se voit de temps en temps parce qu'on fait partie du même secteur.

JFG : D'accord, et quand vous êtes arrivé à la brigade, qu'est-ce qui s'est passé ?

NE*I_SE*M28 : On m'a fait une petite présentation des lieux, de ce que les agents faisaient, comment ça marchait avec les supérieurs et tout ça. Et puis après, on a fait un petit tour sur le terrain, voir quelques installations.

JFG : D'accord, donc ça, c'était l'après-midi ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Quand vous êtes arrivé, est-ce que vous avez senti que vous étiez attendu ? Que vous n'êtes pas arrivé comme « un cheveu sur la soupe » ? Que tout était prêt, le matériel était prêt ?

NE*I_SE*M28 : Mon arrivée était attendue par les agents, parce que moi, je remplaçais quelqu'un qui venait de partir. Lui, il a eu un examen et il est passé au-dessus... à un niveau supérieur, donc moi, j'étais venu là le remplacer, donc les agents m'attendaient. Après, au niveau matériel, c'était sans plus, je n'avais pas grand-chose de prévu, les vêtements de travail n'étaient pas là, c'est venu plus tard.

JFG : C'est-à-dire, combien de temps après ?

NE*I_SE*M28 : Il a fallu que je fasse la commande des vêtements et ça a dû arriver peut-être 2-3 mois après.

JFG : Pour la commande de vêtements, c'est normal que ce soit à vous de la faire ?

NE*I_SE*M28 : On nous attribue des points et on fait la commande. Nous, ça ne nous coûte rien.

JFG : Oui, j'imagine que ça ne vous coûte rien, mais ce que je veux dire, c'est que les vêtements auraient peut-être dû être là quand vous êtes arrivé, non ?

NE*I_SE*M28 : On va dire que si, dans un monde parfait, ça arriverait le jour J, mais après, je pense que oui, avec toutes les différences de taille, ça ne devait pas être facile à gérer, je pense.

JFG : Mais ils auraient peut-être pu vous le demander avant ?

NE*I_SE*M28 : Ils auraient pu me le demander avant.

JFG : Donc en tout cas, quand vous êtes arrivé, les agents étaient au courant que vous alliez arriver. Par contre, vos vêtements de travail n'y étaient pas...

NE*I_SE*M28 : Non.

JFG : Donc, vous avez fait comment les 2-3 premiers mois ?

NE*I_SE*M28 : Bon après, de toute façon, je suis parti assez vite en formation, donc je n'étais pas vraiment sur le terrain, je n'en ai pas trop eu besoin.

JFG : Vous êtes parti combien de temps après en formation ?

NE*I_SE*M28 : Je suis parti une semaine ou deux semaines après.

JFG : Selon vous, c'est plutôt une bonne chose de partir rapidement en formation ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est bien parce que... moi, j'ai trouvé ça bien puisque sur le terrain, on n'a pas d'expérience, donc à part regarder ce que les agents font, on ne fait pas grand-chose.

JFG : Est-ce que ce n'est pas mieux justement de voir un petit peu de terrain ?

NE*I_SE*M28 : Je trouve que c'est mieux d'avoir la théorie avant et d'appliquer après sur le terrain.

JFG : Du coup, c'était bien comme ça ?

NE*I_SE*M28 : Oui, ça me correspondait. Après, il y en a qui préféraient avoir d'abord la pratique.

JFG : Et sinon, les premières formations portaient sur quoi ?

NE*I_SE*M28 : Les premières, c'était tout ce qui était « gestes et postures », annonceur, agent de sécurité.

JFG : Est-ce que ces formations concernent tous les métiers ? Il n'y a pas que des agents SE ?

NE*I_SE*M28 : Non.

JFG : Concernant le SAMI, est-ce que ça ne fait pas trop peur ces évaluations ?

NE*I_SE*M28 : Non. Je pense qu'il ne faut pas se mettre de pression.

JFG : Le premier jour, vous avez rencontré votre DPX, est-ce qu'il vous a parlé un petit peu de la formation ?

NE*I_SE*M28 : Il m'a expliqué, oui, comment ça allait se passer à peu près, les examens à la fin. Après, on n'a pas parlé de SAMI, mais en formation, ils en parlent très bien, en début de formation, ils expliquent comment ça va se passer. Donc après, je n'ai pas eu de surprises par rapport à ça.

JFG : Comment qualifiez-vous ces premiers jours ? Ça s'est bien passé ?

NE*I_SE*M28 : Oui, après, c'était plus, je pense, une découverte... c'était plus voir les agents, rencontrer un peu tout le monde, voir comment marche l'entreprise.

JFG : Et quelle a été votre première impression par rapport aux agents ? Est-ce que vous vous êtes dit : « tiens, ils sont sympas », qu'est-ce que vous vous êtes dit exactement ?

NE*I_SE*M28 : J'ai été super bien accueilli, je n'ai pas eu de soucis. Si j'ai besoin de quelque chose, je sais qu'ils sont là.

JFG : Quand vous me dites : « super-bien accueilli », cela se concrétise comment ?

NE*I_SE*M28 : Ils étaient contents de voir qu'il y a un jeune qui arrive, que ça fasse peut-être bouger les choses.

JFG : Vous pouvez préciser ?

NE*I_SE*M28 : Oui, parce que là, je pense qu'ils ont une certaine tranche d'âge qui représentait la SNCF au niveau des opérateurs, et de voir des jeunes arriver, ça va un petit peu renouveler les choses, de voir que le métier, il ne va pas se perdre. Ça leur fait plaisir de transmettre leur savoir et nous, d'en apprendre aussi via les formations qu'on fait et qu'ils n'ont forcément pas vu avant.

JFG : Ah oui...Les anciens n'ont pas forcément eu l'occasion de suivre les mêmes formations que vous ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est sûrement mis à jour entre-temps, donc on voit des choses en plus ou plus profondément, qu'on partage avec eux.

JFG : D'accord, donc, vous partagez avec vos collègues ce que vous apprenez en formation. Comment ils réagissent ? Est-ce qu'ils disent « tiens, je suis content de le savoir » ?

NE*I_SE*M28 : Oui, aussi, la plupart, ils ont envie vraiment de savoir, ça les intéresse d'avoir un petit truc en plus. Ça va les aider pour leur travail... pour la maintenance ou pour l'astreinte. C'est une approche différente de leur métier.

JFG : En quoi c'est une approche différente ?

NE*I_SE*M28 : C'est le plus souvent des méthodes différentes de recherche sur un dérangement...

JFG : Et pourquoi c'est une méthode différente ? Avant, ils faisaient comment ?

NE*I_SE*M28 : Je pense que ça vient surtout des appareils qui ont évolué, et puis l'informatique qui est arrivé entre-temps. Par exemple, il y a un truc qui est arrivé avec l'informatique, c'est la télésurveillance qu'avant, ils n'utilisaient pas beaucoup ou très peu. Donc du coup, maintenant, ils ont appris à s'en servir et ça les aide beaucoup pour l'astreinte.

JFG : Vous les avez aidés justement à se servir de...

NE*I_SE*M28 : La télésurveillance, c'est arrivé avant que moi, je ne sois embauché, mais avec l'informatique, nous, on est toujours là pour les aider s'ils en ont besoin.

JFG : Et justement, est-ce que vous avez l'impression que le métier évolue ? Les anciens avaient peut-être une certaine façon de faire et vous, maintenant, est-ce que vous avez l'impression qu'on vous apprend une façon peut-être un peu différente de faire ?

NE*I_SE*M28 : Je pense qu'il évolue, mais pas beaucoup... on parle toujours des acquis qu'il y avait avant, les méthodes, c'est toujours les mêmes. Après, je pense que c'est plus une approche différente, tout ce qui évolue au niveau des appareils de mesure, ce n'est plus les mêmes utilisations, mais on a toujours les mêmes méthodes d'approche.

JFG : Tous les appareils de mesures changent, c'est ça ? Et eux, ils n'ont pas l'occasion de s'en servir de ces nouveaux appareils ?

NE*I_SE*M28 : Si, mais après, on n'est pas forcément formés tout de suite à l'utiliser.

JFG : D'accord, c'est pour ça que vous, vous les aidez parce que vous avez été formés alors qu'eux, ils n'ont pas forcément été formés ?

NE*I_SE*M28 : Voilà, c'est ça.

JFG : D'accord, cela veut dire que quand il y a un nouvel outil de mesure, ils ne sont pas forcément envoyés en formation ?

NE*I_SE*M28 : Pas forcément tout de suite.

JFG : Pas forcément tout de suite. Ils peuvent venir après, mais...

NE*I_SE*M28 : Ou alors, il y en a qui y vont, mais ça va par vagues, pour éviter...

JFG : Justement, en tant que nouvel embauché, est-ce que vous avez l'impression d'avoir apporté quelque chose (ou pas) à l'équipe ?

NE*I_SE*M28 : Je pense quand même avoir apporté un petit plus, de par mes formations, je pense que j'ai vu des choses qu'eux n'ont peut-être pas vues ; et d'en parler avec eux, je pense que ça a apporté certaines précisions sur leur métier, ou un petit plus.

JFG : Vous dites ça parce qu'ils vous l'ont dit ou c'est vous qui le ressentez comme ça ?

NE*I_SE*M28 : Non, on en a parlé, on parlait de mes formations avec mon référent de formation. On en parlait de temps en temps et puis il me disait : « mais tiens, mais ça, on ne l'a pas vu, comment ça se passe ? Qu'est-ce que c'est ? » Alors du coup, je commence à en parler avec lui et puis après, j'en parle un petit peu avec tout le monde, que tout le monde soit au même niveau, que tout le monde en profite.

JFG : Et les agents étaient intéressés ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Qu'ils soient plus anciens ou pas ?

NE*I_SE*M28 : Oui. Ça intéressait tout le monde.

JFG : Certains auraient peut-être pu dire : « moi, ça fait 30 ans que je fais ça... » ...

NE*I_SE*M28 : Après, il y en a toujours.

JFG : D'accord. Donc, votre première entreprise, c'était...

NE*I_SE*M28 : La SNCF. Après, j'ai fait des petits boulots pendant les vacances scolaires, cela n'a jamais été très poussé.

JFG : Voilà, mais la première...

NE*I_SE*M28 : C'était la SNCF.

JFG : C'est ici. Donc, pas de mauvaises surprises en tout cas dans les premiers jours, ça correspondait à ce que vous vous étiez imaginé ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : D'accord. Et la hiérarchie, quand je dis « la hiérarchie », ce sont les différents chefs. Chef de brigade ou DPX, est-ce que vous avez senti qu'ils faisaient tout pour vous mettre bien à l'aise ?

NE*I_SE*M28 : Oui, après, je pense que c'est leur but aussi d'avoir un agent qui soit opérationnel assez vite et qui soit bien dans son métier.

JFG : Et qu'est-ce qu'ils font justement pour mettre bien à l'aise les nouveaux embauchés ?

NE*I_SE*M28 : Ils sont là pour nous aider au moindre problème, si on a une question à poser et là, ils nous suivent de près, parce que jusqu'à ce qu'on ait fini la formation, ils sont là derrière.

JFG : D'accord, et puis de toute façon, il y a le référent et le tuteur. Le tuteur, c'est celui qui vous forme, non ?

NE*I_SE*M28 : C'est plus lui qui gère un peu notre suivi de formation au plus près, juste avant le DPX. Il est là pour nous apporter un appui technique parce qu'avant d'aller en formation, on est censés avoir quelques petits acquis sur certaines choses et il est là pour nous les apporter, aller voir les installations qu'on va voir en formation pour avoir un petit topo avant.

JFG : Et cela, ça a toujours été fait ?

NE*I_SE*M28 : Oui, après, si le référent n'était pas là, j'avais un autre agent qui aidait. Ce n'était pas juste les référents, tout le monde était là pour participer à la chose.

JFG : Et le référent, est-ce que vous pensez qu'il est vraiment utile ?

NE*I_SE*M28 : Après, moi, je trouve que dans mon secteur, il était référent, mais vu que tout le monde participait à ma formation, il n'a pas eu de tâches précises, à part signer les cahiers de formation. Après, peut-être que dans d'autres secteurs, il a sa place, mais...

JFG : Parce qu'il signe quoi exactement ?

NE*I_SE*M28 : Le cahier de suivi de formation en fait. Quand on part en formation, donc l'établissement de formation doit signer notre cahier comme quoi on a bien fait la formation et lui, il le signe...

JFG : Et en signant, il atteste quoi ?

NE*I_SE*M28 : Qu'on a bien suivi les acquis d'avant formation.

JFG : D'accord, que les acquis ont été...

NE*I_SE*M28 : Ont été faits, oui.

JFG : D'accord. Parce qu'après, on peut signer sans que ça soit fait...

NE*I_SE*M28 : Il y en a qui vont en formation, qui ont...

JFG : Pour certains, ça peut être tentant de signer sans avoir fait les actions adéquates...

Est-ce que vous pensez que ça arrive ce genre de chose ?

NE*I_SE*M28 : On parlait avec certains de ma formation, c'est déjà arrivé avec ceux... les agents n'avaient pas le temps d'aider puisqu'ils ne sont pas beaucoup, parce qu'ils ont autre chose à faire, c'est déjà arrivé, oui.

JFG : Et le livret est quand même signé ?

NE*I_SE*M28 : Le livret est signé. Moi, j'ai eu cette chance d'avoir un agent qui a suivi jusqu'au bout et quand il signait, les acquis étaient faits.

JFG : Et au retour de formation, il y a aussi une signature à apposer, non ?

NE*I_SE*M28 : Au retour de formation, non, je ne crois pas. Après, je crois que ça doit être le DPX qui reçoit les notes... qui reçoit les SAMI, donc du coup... je ne sais pas s'il signe.

JFG : Et vous l'avez vu souvent le DPX pour discuter de votre intégration, savoir comment ça s'est passé ? Si les formations se passent bien ?

NE*I_SE*M28 : Oui, l'entretien individuel qu'on a tous les ans, on a l'occasion d'en parler un petit peu à chaque fois : si je me sens bien dans l'entreprise, est-ce que ça me convient toujours comme métier ?

JFG : Et cela, pendant l'entretien individuel ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Mais hormis l'entretien ?

NE*I_SE*M28 : Après, si j'avais besoin d'aller le voir, on en parlait un petit peu, un petit quart d'heure et puis voilà.

JFG : Est-ce que c'est lui qui vous a dit ça, s'il y a besoin...

NE*I_SE*M28 : Oui. Si besoin, on prendra toujours un petit quart d'heure pour parler de quelque chose.

JFG : Est-ce qu'il y avait des moments un petit peu formels, planifiés à l'avance, par exemple, tous les 3 mois, tous les 6 mois, où vous vous êtes dits : « voilà, on se voit, on discute de ça » ?

NE*I_SE*M28 : Lui, oui, il a des choses... il a une feuille à remplir tous les, je ne sais pas tous les combien de mois, il me semble qu'au début, c'était 3 mois et après, c'est 6 mois, 12 mois, 24 mois. En tout cas, là, on voit... donc ce que j'ai vu en formation, si j'ai besoin d'approfondir quelque chose, donc un surplus de formation que j'aurais à avoir en établissement. Après, on voit les objectifs que lui, il va me donner. Après oui, on a l'occasion de parler quand même de comment je me sens dans mon métier, est-ce que la formation se passe bien, est-ce que j'ai besoin de quelque chose en plus.

JFG : Et ça dure longtemps ces réunions ?

NE*I_SE*M28 : Oui, une heure, une heure et demie.

JFG : D'accord, et elles se déroulaient dans son bureau ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Avez perçu une véritable utilité de ces points d'avancement ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'était l'occasion de refaire... de voir si j'avais quelque chose à approfondir.

JFG : Et c'était le cas, justement ? Est-ce que parfois il y a eu des choses à approfondir ?

NE*I_SE*M28 : Il y a quelques petits points que j'ai souhaité revoir, soit je les revoyais avec mes agents... avec mes collègues, soit je le revoyais avec le DPX ou le technicien.

JFG : Et quand vous lui disiez : « voilà, je souhaiterais revoir telle chose », cela a toujours été fait ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Dans des délais raisonnables ?

NE*I_SE*M28 : Il y a des moments, ça a été un peu long, mais ça a toujours été vu... ça a été fait dans l'année.

JFG : D'accord, donc, vous ne vous êtes jamais dit : « tiens, j'ai demandé ça, on ne l'a toujours pas vu » ?

NE*I_SE*M28 : Après, si je vois que ça mettait du temps, je relançais la chose pour voir où ça en était.

JFG : Et vous avez toujours l'impression de progresser au fil du temps, normalement ? Est-ce que vous vous êtes dit à un moment donné : « j'ai l'impression de ne plus trop progresser pour x raisons » ?

NE*I_SE*M28 : Non.

JFG : Non. Vous avez l'impression d'avoir progressé normalement ?

NE*I_SE*M28 : Jusqu'à la fin de ma formation, oui.

JFG : D'accord. Et les formations, elles se sont bien passées ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Ce n'était pas trop dur ?

NE*I_SE*M28 : Il y a des moments, il fallait s'accrocher un peu.

JFG : Est-ce que vous pensiez au début que les formations pouvaient être « si dures » ?

NE*I_SE*M28 : Non, je ne pensais pas que ça allait être si compliqué. Je pensais que ça allait être une formation un peu comme les cours de lycée ou de BTS. Mais en fait, il y a quand même, derrière, un vrai suivi et puis en même temps, on apprend notre métier.

JFG : J'ai constaté que vous étiez plusieurs à me dire cela...

NE*I_SE*M28 : Oui, tout à fait.

JFG : Mais du coup, pourquoi les formations sont c'est si dures ?

NE*I_SE*M28 : Déjà, il y a un cumul d'informations. Il y a des formations, il y a beaucoup de choses qu'on voit. Et tout à la suite et après, c'est à nous justement de... les soirs de revoir quelques petites choses pour ne pas être débordé, mais il y a des moments où il fallait quand même s'accrocher, avec toutes les informations qu'on avait en même temps. Et puis, je ne sais pas, c'était quand même d'un certain niveau, il y a certaines choses qui ont été poussées.

JFG : Est-ce que parfois, vous vous êtes dit ou vous avez entendu dire : « si j'avais su que c'était comme ça, je n'aurais peut-être pas fait cette formation » ?

NE*I_SE*M28 : Non, sur tous mes collègues de formation...

JFG : Non, ça ne démoralisait personne ?

NE*I_SE*M28 : Non, après, on est là aussi pour s'aider, donc on se motivait tous ensemble et puis non, il n'y a jamais eu de soucis par rapport à ça.

JFG : Est-ce qu'au moment du recrutement d'embauche, ce point a été suffisamment précisé ? Que les formations étaient assez poussées, qu'il y avait un SAMI ?

NE*I_SE*M28 : Ils disent que les formations vont être dures, mais on ne pense pas toujours dans ce sens-là.

JFG : Donc, ils vous le disent...

NE*I_SE*M28 : Oui, ils disent : « attention, la formation, ça va être un peu difficile », mais...

JFG : Sans plus ?

NE*I_SE*M28 : On se dit : « avec un niveau bac, peut-être que ça... » On ne pense pas que ça va être...

JFG : D'accord, on vous dit qu'il n'y a pas de raisons de ne pas y arriver. Et puis quand vous le faites, finalement vous dites : « ce n'est pas si évident que ça ».

NE*I_SE*M28 : Voilà.

JFG : C'est intense en fait, il y a beaucoup d'informations en même temps. Et après, il y a le SAMI, on ne peut pas se dire « si je ne suis pas attentif, ce n'est pas très grave », parce qu'il faut être un minimum attentif...

NE*I_SE*M28 : Oui, après, si on a de mauvaises notes au SAMI... mais de toute façon, le DPX est là pour reprendre derrière et nous refaire un surplus de formation si besoin.

JFG : Donc, ce n'est pas grave si on a une mauvaise note au SAMI ?

NE*I_SE*M28 : Je ne dis pas que ce n'est pas grave, mais c'est mieux d'avoir de bonnes notes.

JFG : Quand on dit « bonnes notes », cela veut dire quoi ?

NE*I_SE*M28 : S ou A. Après, si on a I, c'est vraiment qu'on n'a rien foutu ou qu'on n'a pas du tout compris la chose. Ça arrive.

JFG : Ça peut arriver quand même ?

NE*I_SE*M28 : Ça peut arriver, oui.

JFG : Et là, ce n'est pas trop grave quand même ?

NE*I_SE*M28 : Bon, moi, ça m'est arrivé d'avoir quelques I et derrière, non, ça a toujours été repris pour que justement, je ne sois pas débordé sur le truc.

JFG : Quand vous avez un I, est-ce que le DPX vous reprend ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : J'imagine qu'il n'est pas très satisfait ?

NE*I_SE*M28 : Non, ça ne lui fait pas très plaisir, mais après, il doit se dire que la formation, elle est longue et qu'on ne peut pas non plus être tout le temps... parfois...

JFG : Il ne vous a pas mis trop la pression avec ces I ?

NE*I_SE*M28 : Non, moi, je n'ai pas eu de pression.

JFG : D'accord. Ça veut dire que tous les soirs, quand vous étiez en formation, vous avez été studieux, avec vos collègues ou tout seul ?

NE*I_SE*M28 : Il y a des moments où on travaillait tout seul et après, il y a certaines choses, je trouvais ça bien de travailler en groupe parce qu'on se pose tous quelques questions différentes et ça permet à tous d'y répondre, il y en a qui ont compris des choses que d'autres n'ont pas comprises, ça faisait oui... c'était un phénomène d'émulation, tout le monde...

JFG : Et l'évaluation, donc le « fameux » SAMI, c'est le vendredi matin, si j'ai bien compris ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est ça.

JFG : C'est en groupe ? C'est individuel ? Comment ça se passe ?

NE*I_SE*M28 : Alors, c'est individuel, je dis bien normalement, c'est individuel.

JFG : C'est-à-dire.

NE*I_SE*M28 : Puisqu'il y a certaines formations, par exemple, nous, on ne fait que de l'électricité, on a vu une partie du service mécanique. Ce n'est pas qu'on s'en fout, mais on ne voyait pas trop l'intérêt de ça. Donc, il y a des choses qu'on a vues un petit peu plus ensemble, on a survolées. Et puis après, le SAMI était moins important pour nous.

JFG : Mais du coup, c'est individuel ou c'est...

NE*I_SE*M28 : C'est toujours individuel.

JFG : Parfois, aux dires de ce que me disaient certains nouveaux embauchés, j'ai eu l'impression que l'on pouvait regarder la copie du collègue...ça pouvait être un peu collectif, non ?

NE*I_SE*M28 : C'est vrai que des fois il y en a, genre, la question, ils ne comprenaient pas ou quoi et ils demandaient soit au gars d'à côté ou on demandait au formateur puis il nous réexpliquait, il nous aidait un peu sur la question.

JFG : Oui, donc ce n'était pas aussi strict que quand on passe le bac ?

NE*I_SE*M28 : C'est vraiment strict...ça dépend des formateurs qui sont là pour surveiller.

JFG : Et il y a des formateurs qui sont plus stricts que d'autres ?

NE*I_SE*M28 : Il y en a qui sont stricts.

JFG : C'est-à-dire qu'on ne peut pas faire ça ?

NE*I_SE*M28 : Il y en a, s'il y a un bruit dans la salle...en général, ils sont plutôt cool.

JFG : Et puis, il y en a d'autres, c'est...

NE*I_SE*M28 : Après, ils ne sont pas là pour nous planter, on apprend un métier ! Donc...

JFG : Ils ne sont pas là pour vous planter, mais d'un autre côté, vous devez quand même posséder un certain nombre de connaissances, non ?

NE*I_SE*M28 : Oui, il faut, oui. Après, je pense qu'ils sont conscients qu'on a beaucoup de choses en tête d'un coup et donc...

JFG : C'est peut-être le point « négatif » de la formation, c'est qu'il y a beaucoup de choses à assimiler et que ce n'était pas évident de tout apprendre d'un seul coup ?

NE*I_SE*M28 : Ce n'était pas à la portée de tout le monde d'avoir trop d'informations en même temps.

JFG : De votre côté, vous sortez des études, donc c'était peut-être moins dur pour vous, mais dans votre promo, il y avait peut-être des collègues qui étaient un petit peu plus à la peine ?

NE*I_SE*M28 : Si. C'est vrai qu'on a eu un collègue de formation, il avait une cinquantaine d'années, et au début, il disait qu'il avait quand même du mal à se remettre dans les études.

JFG : Finalement, vous avez l'impression de retourner aux études, parce que vous êtes aussi dans une classe...

NE*I_SE*M28 : Bon, ça reste... c'est moins strict quand même, c'est plus cool...

JFG : C'est moins strict ?

NE*I_SE*M28 : Oui, il y a une bonne ambiance, mais ce n'est pas la fête pour tout le monde dans la classe.

JFG : Et les formateurs, ils expliquent bien ?

NE*I_SE*M28 : Oui, si on ne comprend pas, il faut le dire et puis on voit le truc précisément.

JFG : D'accord, et il y a un peu de pratique aussi ?

NE*I_SE*M28 : Oui !

JFG : D'accord. Donc on parle d'intégration, pour vous l'intégration, c'est quoi ? Et à contrario, une mauvaise intégration, ce serait quoi ?

NE*I_SE*M28 : Une bonne intégration, pour moi, c'est découvrir l'entreprise convenablement, voir exactement où c'est que ça va nous mener dans notre métier, bien s'entendre avec ses futurs collègues, avec sa hiérarchie puisque ça reste quand même important ; après, voilà, de nous expliquer correctement ce qu'on va subir pendant 3 ans sur les formations. Pour moi, c'est le principal.

JFG : Vous pensez avoir été intégré au bout de combien de temps ?

NE*I_SE*M28 : Moi, ça a été assez vite. Je n'ai pas de temps précis, mais moi une semaine après, j'étais super bien intégré dans mon secteur.

JFG : C'est-à-dire que les collègues étaient...

NE*I_SE*M28 : Je m'entendais super bien avec eux. Non, ça, c'est...

JFG : Donc, ça a été assez vite ? Et une mauvaise intégration, ce serait quoi justement ?

NE*I_SE*M28 : Ce serait : pas de suivi de la hiérarchie, en gros « ben tiens, tu es là » et puis, ils nous bazardent sur le terrain, « débrouilles -toi avec tes collègues », après, que les collègues

n'aident pas non plus, qu'ils n'aiment pas le renouvellement, de voir la jeunesse arriver et de se dire : « putain, peut-être que bientôt c'est fini pour moi ».

JFG : Ça n'a pas été le cas ?

NE*I_SE*M28 : Non.

JFG : C'est-à-dire que les collègues transmettent de manière très volontaire leurs connaissances ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Et les formations, est-ce qu'elles sont vraiment utiles ? Est-ce qu'on ne peut pas se dire : « finalement, je peux très bien apprendre le métier sur le terrain avec mes collègues » ?

NE*I_SE*M28 : Non, il faut des formations. Parce que même sur le terrain, on va voir des trucs avec nos collègues, et eux, ils ont certaines façons de faire la chose, qu'on voit différemment en formation. Après, ils ont des habitudes, les agents sur le terrain. Je ne dis pas que c'est mal, ce qu'ils font, mais ils ont des gestes habituels que nous, on ne voit pas en formation, et c'est de là qu'on a une approche différente du métier. On voit différentes choses en formation et après, quand on applique sur le terrain, justement les collègues, ils se disent : « tiens, je ne me rappelais plus que c'était comme ça qu'on faisait ». Non, la formation, ça reste important, l'appui théorique, on est obligés de l'avoir, on voit les choses précisément, qu'on ne voit pas sur le terrain.

JFG : Et justement, quand vous voyez sur le terrain des choses qui vous paraissent quand même différentes de ce que vous avez appris en formation, qu'est-ce que vous vous dites ?

NE*I_SE*M28 : Moi, je demande pourquoi ils font comme ça, alors après, eux ils m'expliquent, ils me disent des fois : « ce que tu apprends en formation, ce n'est pas forcément applicable » ou « c'est difficilement faisable ». Donc du coup, ils modifient un peu la façon de faire. Après, c'est sans passer par-dessus la sécurité, ils font toujours ça dans les règles.

JFG : Et pourquoi c'est difficilement faisable ?

NE*I_SE*M28 : C'est... après, je n'ai pas d'exemples précis... ce sont des mesures qu'on ne peut pas forcément apprendre sur le terrain.

JFG : Donc la théorie ne peut pas être appliquée ?

NE*I_SE*M28 : Il y a certaines théories qui peuvent ne pas être faisables, ou difficilement.

JFG : Donc là, on est obligés de trouver une astuce ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : En formation, on doit sans doute vous inciter à prendre de bonnes habitudes. Dans ce contexte, est-ce que vous vous dites : « moi je contribue quand même à renouveler les

pratiques, parce que j'essaie, dans la mesure du possible, d'appliquer ce que j'ai vu en formation » ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est sûr que nous, quand on arrive sur le terrain, après, on applique réellement ce qu'on a vu. Après, on se rend compte ou pas que c'est faisable ou pas du tout. Après, on a des appuis, on a quand même des livres qui ont été faits exprès pour savoir la méthode à appliquer exactement. Donc, si on voit une chose différente sur le terrain, on peut se dire : « moi, dans le livre, je n'ai pas vu ça, je vais regarder, pourquoi il fait comme ça ». Après, c'est à nous de faire notre propre opinion de la chose, je pense, est-ce qu'on garde la méthode théorique.

JFG : Est-ce que ce n'est pas perturbant de voir différentes méthodes ? Est-ce que, parfois, vous vous sentez « perdus » ?

NE*I_SE*M28 : Moi je ne trouve pas qu'on soit perdus, chacun a sa méthode. Pour moi, tant que ça... tant que c'est fait correctement et que la sécurité est toujours là, je n'ai pas de soucis avec ça.

JFG : D'accord donc, pour une même tâche, il peut y avoir plusieurs méthodes ?

NE*I_SE*M28 : Oui, moi, je pense que oui.

JFG : Pour une même opération, le principal, c'est d'arriver au même résultat avec la sécurité toujours respectée. A priori, c'est le cas ?

NE*I_SE*M28 : Oui. Après, tout se passe bien.

JFG : D'accord. Les anciens ont dû développer des astuces au fil du temps, non ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Et pourquoi ont-ils été amenés à développer des astuces ?

NE*I_SE*M28 : C'était plus pour les aider dans la vie de tous les jours sur un métier, je pense.

JFG : Travailler plus vite ?

NE*I_SE*M28 : Oui, travailler plus vite...

JFG : Des choses plus faciles à faire ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est ça, oui.

JFG : D'accord, mais au moins, ils sont curieux, vous disiez le...

NE*I_SE*M28 : Oui, après, ils ne sont pas fermés à leurs méthodes aussi.

JFG : Est-ce qu'ils sont curieux de savoir ce que vous avez appris en formation ? Est-ce qu'ils vous posent des questions par rapport à ça ?

NE*I_SE*M28 : Après, s'ils nous voient faire différemment, ils nous disent « mais, pourquoi tu fais comme ça ? », donc du coup, je leur explique, on en discute.

JFG : Et après, qu'est-ce qu'ils décident ? Est-ce que ça peut arriver qu'ils changent leurs méthodes et qu'ils fassent ce que vous avez appris en formation ?

NE*I_SE*M28 : Ça peut arriver, oui, qu'ils se disent « en fait, cette méthode-là, elle est bien, il faudra peut-être repartir sur ça ». Après, s'ils trouvent leur méthode mieux, ils ont raison de la garder.

JFG : Cela veut peut-être dire que tant qu'ils seront là, les méthodes ne changeront pas, non ? Si vous leur expliquez une méthode, si vous l'appliquez, cela veut dire qu'elle peut être utilisée correctement. De ce fait, si vous l'appliquez, et que vous constatez qu'ils ne sont pas déterminés à l'appliquer, cela veut peut-être dire qu'ils ne sont pas prêts à changer leurs méthodes de travail, non ?

NE*I_SE*M28 : Après, tous les agents ne sont pas comme ça, heureusement.

JFG : Est-ce que ce sont les plus anciens qui peuvent avoir tendance à réagir comme cela ?

NE*I_SE*M28 : C'est vrai que les plus anciens, ils ont des acquis, ils ont un petit peu de mal à modifier certains...

JFG : Justement, comment vous l'expliquez ?

NE*I_SE*M28 : Je ne sais pas, ils n'ont pas envie de renouveler leurs choses.

JFG : C'est l'habitude peut-être ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est ça ; ça fait tellement longtemps qu'ils font ça que je pense qu'ils ne réfléchissent même plus trop à la façon de faire.

JFG : Et vous, vous n'êtes pas encore habilité, c'est ça ?

NE*I_SE*M28 : Non.

JFG : Être habilité pour faire quoi ?

NE*I_SE*M28 : Pour que je puisse travailler seul et prendre l'astreinte.

JFG : En quelques mots, l'habilitation correspond à quoi ?

NE*I_SE*M28 : C'est être « mainteneur de l'infrastructure ».

JFG : D'accord, et normalement, quand serez-vous habilité ?

NE*I_SE*M28 : Alors normalement, au mois de juillet.

JFG : D'accord, donc bientôt. Et ça se passe comment ? C'est votre DPX qui...

NE*I_SE*M28 : Alors oui, nous, après toutes les formations, on a passé un examen théorique et pratique. Une fois qu'on est bon à ça, on est vus sur le terrain par notre supérieur hiérarchique.

JFG : C'est en plus des SAMI ?

NE*I_SE*M28 : C'est en plus, oui.

JFG : Et en plus des SAMI, vous avez des examens ?

NE*I_SE*M28 : Pendant la formation, on a des examens qui vont compter pour la fin, ils sont plus importants que d'autres SAMI. Ce n'est pas juste savoir si on a bien assimilé la formation, c'est vraiment... là si on n'a pas S ou A, on est obligés de repasser l'examen... repasser cette partie-là.

JFG : Ces examens théoriques et pratiques qui ont lieu à la fin reprennent donc les modules de formation que vous avez déjà vus ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est ça, oui.

JFG : D'accord, donc vous avez, d'une part, les évaluations à la fin des modules, et d'autre part, des contrôles de connaissances qui se déroulent à la fin des formations ? Et là, il faut avoir soit un S soit un A, c'est-à-dire que si on a un M ou un I...

NE*I_SE*M28 : On repasse l'examen qu'on a raté.

JFG : On repasse le module de formation ?

NE*I_SE*M28 : On ne repasse pas le module, on repasse juste le contrôle de connaissances.

JFG : Donc, cela suppose de retravailler ses cours. Et vous, le contrôle de connaissances s'est bien passé ?

NE*I_SE*M28 : Oui, ça a été.

JFG : Selon vous, est-ce que c'est possible pour les nouveaux embauchés de contribuer à augmenter le niveau en compétences de l'équipe ?

NE*I_SE*M28 : Je pense que... si ça l'augmente, ce n'est pas beaucoup. Je pense plus que c'est un maintien des acquis. En fait, les nouveaux embauchés, le fait d'aller souvent en formation, comme je disais tout à l'heure, ça aide les anciens à se remettre à jour sur certaines méthodes ou certaines choses à faire sur le terrain. Après, eux, ils ont toujours des renouvellements de formation, ils y vont de temps en temps, mais je ne sais pas, c'est peut-être une approche différente d'avoir un jeune qui va peut-être remuer les choses et se dire : « mais pourquoi on fait ça et pas ça ? Et nous, on a appris comme ça, est-ce que c'est bien ? Est-ce que ce n'est pas bien ? ». Ça permet à tout le monde de se poser des questions, mais je pense, oui, de maintenir le niveau.

JFG : Mais pourquoi que ça ne l'augmente pas ? Si on leur apprend des choses, ça devrait augmenter, non ?

NE*I_SE*M28 : On ne voit pas... en fait, nous en formation, on ne voit pas plus de choses qu'eux ont vues avant. On les voit peut-être plus précisément ou différemment parce que ça a été revu depuis les années passées. Après, eux, peut-être qu'ils ont... il peut y avoir une baisse de niveau au fur et à mesure du temps, ils oublient certaines choses, et les jeunes embauchés quand ils sont arrivés, ils les ont remis au niveau où ils devaient être à la base.

JFG : Selon vous, il est possible qu'au fil du temps, les agents baissent un petit peu de niveau dans le sens où ils oublient certaines choses ?

NE*I_SE*M28 : Oui, je pense, oui.

JFG : Comment peut-on expliquer ces oublis ? Parce qu'il y a des tâches qui se font moins souvent ?

NE*I_SE*M28 : Oui, il y a des choses qu'on fait moins souvent. Après, avec l'habitude de faire les choses, de ne pas regarder exactement les méthodes comment elles étaient avant. Du coup, il y a peut-être une perte de connaissances, ça ne doit pas être énorme, mais...

JFG : Le fait de travailler en équipe, est-ce que c'est bien ? Est-ce que ça apporte quelque chose ? Est-ce que cela interfère dans le renouvellement des connaissances ?

NE*I_SE*M28 : Oui, je pense que oui. Chacun apporte quelque chose à l'autre.

JFG : Parce que vous discutez entre vous ?

NE*I_SE*M28 : Oui.

JFG : Parce que travailler tout seul, pour vous, il n'y a pas de possibilités de...

NE*I_SE*M28 : Après, ça arrive de travailler tout seul. D'être en équipe, c'est toujours mieux puisqu'on a toujours une vision différente de la chose à appliquer et on discute, on essaye de voir la meilleure solution.

JFG : Est-ce que vous avez déjà été confronté à un problème insoluble ? Le cas échéant, est-ce que ce sont les anciens qui ont trouvé la solution ?

NE*I_SE*M28 : On arrive toujours à avoir la solution, même si ça ne vient pas des agents, il y a toujours les supérieurs qui sont là pour nous aider s'il y a besoin, d'avoir un appui technique. En général, on s'en sort, à part des dérangements difficiles, des concours de circonstances qui font qu'on n'a pas trouvé, et qu'on a besoin d'un agent plus qualifié, on va dire.

JFG : Selon vous, il n'y a pas de risque de perte de savoir quand les anciens partiront à la retraite ?

NE*I_SE*M28 : Non, je ne pense pas.

JFG : Vous vous dites : « on y arrivera » ?

NE*I_SE*M28 : Puisqu'ils nous ont transmis leurs acquis, leurs connaissances, leurs méthodes, ça restera toujours.

JFG : Je reviens à ce que je disais tout à l'heure concernant l'évolution des pratiques. Finalement, celles-ci ne changent pas beaucoup au fil du temps ?

NE*I_SE*M28 : Je ne pense pas.

JFG : Pourtant, le matériel évolue...

NE*I_SE*M28 : Ils évoluent en bien, oui, il y a toujours des appareils qui sont anciens, dont on a besoin et dont on ne peut pas se passer, mais après, si... même si les appareils évoluent, la méthode de recherche restera toujours la même. Après, ça ne peut que nous aider, l'évolution de la technologie.

JFG : D'accord. Cela fait environ 3 ans que vous êtes entré à SNCF, est-ce que vous vous dites : « moi je ferai carrière, je suis là pendant 30, 35 ans, voire plus » ? Ou alors vous vous dites : « je ne sais pas encore, je verrai bien comment ça va se dérouler, et puis s'il se passe certaines choses que je n'apprécie pas, peut-être que je partirai si je trouve autre chose ailleurs » ? Vous êtes dans quel état d'esprit ?

NE*I_SE*M28 : Après, je pense que... on espère tous faire carrière dans l'entreprise. Après, je ne pense pas que j'en suis là encore.

JFG : C'est trop tôt ?

NE*I_SE*M28 : Pour moi, c'est trop tôt, moi je ne peux pas me projeter, et puis je ne sais pas comment l'entreprise va évoluer avec tout ce qui se passe en ce moment. Après, oui, pourquoi pas passer des examens en interne et pouvoir évoluer dans l'entreprise, mais... j'aimerais bien, oui.

JFG : Évoluer jusqu'à quel poste ?

NE*I_SE*M28 : Je ne sais pas du tout.

JFG : Vous ne savez pas encore mais votre ambition en tout cas, c'est d'essayer de progresser dans la hiérarchie...

NE*I_SE*M28 : Oui, bien sûr, oui.

JFG : Est-ce que vous vous êtes dit : « si ça évolue comme ça ou comme ça, je ne sais pas si je pourrai toujours rester » ou « si je trouve quelque chose d'autre... » ?

NE*I_SE*M28 : Je ne sais pas trop. Après, je pense que notre génération, elle se... on n'a pas forcément la projection de faire carrière dans une entreprise.

JFG : Vous n'êtes pas dans cette optique de vous projeter... vous est dans une optique de court terme ?

NE*I_SE*M28 : Oui, c'est plus sur une vision à court terme, on verra bien.

JFG : Si on résume, quels sont les points forts et les points à améliorer au regard de votre intégration ?

NE*I_SE*M28 : Je pense que ça a été la cohésion du groupe, on va dire, avec mes collègues. Ça m'a quand même beaucoup aidé dans les 3 années qui sont passées. Pour les points à améliorer, je ne sais pas trop...

JFG : Tout s'est bien passé ?

NE*I_SE*M28 : Tout s'est bien passé...ou peut-être d'avoir le matériel plus rapidement, je pense, pour pouvoir être opérationnel plus vite sur le terrain, ce serait le seul point à améliorer, je pense.

JFG : D'accord, et donc là, vous vous sentez opérationnel pour ce métier ?

NE*I_SE*M28 : Oui, j'ai tout ce qu'il me faut.

JFG : Pour bien connaître le métier, il faut combien de temps ?

NE*I_SE*M28 : Je ne sais pas, c'est...

JFG : Selon vous, vous êtes opérationnel ?

NE*I_SE*M28 : Je ne pense pas que je connais tout bien précisément, je pense que j'ai encore des choses à voir, mais après, c'est avec l'expérience, avec la pratique, les années qui vont venir, je pense que je vais améliorer certaines choses...

JFG : Et cela, ça passe par...faire des dérangements. Est-ce c'est important d'être sur des dérangements ?

NE*I_SE*M28 : Je pense que l'astreinte, elle va apporter beaucoup de choses techniquement.

JFG : Avec les astreintes, on est confronté à des problèmes que l'on n'a pas forcément l'habitude de voir ?

NE*I_SE*M28 : Oui, puis on est amenés à se débrouiller seul, donc à réfléchir...

JFG : Oui parce que tout ça...

NE*I_SE*M28 : C'est différent.

JFG : Le fait d'être à plusieurs et de poser une question à son collègue, c'est peut-être parfois l'option de facilité, ça évite de réfléchir, non ?

NE*I_SE*M28 : Voilà, c'est ça, et là je ne sais pas, j'ai un gars qui connaît à côté, je vais lui demander.

JFG : Est-ce que vous pouvez poser la même question à n'importe quel collègue ? Est-ce qu'ils savent toujours aussi bien les uns que les autres ?

NE*I_SE*M28 : Après, il y a des installations que certains agents connaissent plus que d'autres, donc c'est sûr que là, je vais m'aiguiller plus vers la personne qui sait. Après, ils ont tous une connaissance de base, donc je peux poser la question à n'importe qui, il saurait me répondre. Après, sinon, j'ai des supérieurs qui sauront.

JFG : Quand vous dites « les supérieurs », c'est le chef d'équipe ? Le DPX ?

NE*I_SE*M28 : C'est notre appui technique. Le technicien qui est entre les agents et le DPX.

JFG : D'accord. C'est le CCRN ?

NE*I_SE*M28 : Alors CCRN, non, ça, c'est au-dessus de l'appui technique.

JFG : Et l'intitulé de son poste, c'est...?

NE*I_SE*M28 : Nous, on appelle ça « technicien opérationnel », je crois.

JFG : D'accord. Dans ce type de métier, je crois que l'expérience est primordiale, non ? On apprend beaucoup avec le temps, peut-être plus que dans d'autres métiers ?

NE*I_SE*M28 : Oui, puisqu'on a tellement de choses à voir, on voit tellement de choses en formation que ça prend du temps quand même après sur le terrain à tout assimiler et à tout voir précisément.

JFG : Parce que tout ce que vous avez vu en formation, ce n'est pas possible de tout voir en pratique ?

NE*I_SE*M28 : Quand les formations s'enchaînent, on a du mal à tout voir en pratique sur le terrain.

JFG : Comment vous l'expliquez ?

NE*I_SE*M28 : Ça prend quand même du temps d'aller voir tout sur le terrain et de regarder correctement, d'ouvrir les schémas, de regarder « ah, ça, ça se fait comme ça ». Et il y a des fois entre les formations, je n'avais qu'une semaine ! Donc, je n'ai pas trop eu le temps de voir entre les formations.

JFG : De mettre en pratique ?

NE*I_SE*M28 : Oui, je le vois après, mais...

JFG : C'est peut-être « un point négatif » : les formations étaient parfois trop rapprochées ?

NE*I_SE*M28 : Il y a des fois, c'était assez rapide, oui, peut-être un peu trop, mais moi après...

JFG : Cela ne vous a pas plus dérangé que ça, finalement ?

NE*I_SE*M28 : On arrive toujours, après, on décale la pratique, on voit ça à la formation d'après, et puis c'est toujours vu de toute façon...

JFG : Très bien. Notre entretien se termine. Est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter ?

NE*I_SE*M28 : Pour le moment, je ne vois rien d'autres à rajouter.

Annexe 1.9 : Exemple de retranscription d'un entretien pour un directeur de proximité

Date : 23/04/2015

Entretien : DPX*CA1

Entretien téléphonique

JFG : Présentation du chercheur et des conditions de la recherche.

JFG : Pour commencer, quelle définition donneriez-vous de l'intégration ?

DPX*CA1 : La définition de l'intégration, et bien que les jeunes arrivent à trouver leur place, avec les gens qui sont déjà en poste quoi. Voilà, l'intégration c'est un bon échange avec les équipes pour ne pas qu'il y ait des disparités, qu'ils arrivent à se mettre bien dans le moule du reste de l'équipe.

JFG : Selon vous, est-ce que certains facteurs facilitent cette intégration ?

DPX*CA1 : Les facteurs pour faciliter l'intégration ? Etre à l'écoute. Parce que de toute manière, les anciens ont un savoir à apporter aux jeunes. Par contre, bon, il y a des choses où certaines personnes avec leur ancienneté et tout, il peut y avoir des dérives et c'est bien que l'écoute soit dans les deux sens, le jeune peut apporter des choses importantes dans la mentalité de l'équipe, voire dans les choix pour faire évoluer les choses dans un domaine. Et puis, ça n'empêche pas d'avoir des règles propres au niveau des anciens qu'il faut respecter... Et donc, éviter que ce soit...qu'il y ait des dérives dans un sens comme dans l'autre.

JFG : Est-ce que vous avez déjà rencontré des difficultés lors d'une intégration ?

DPX*CA1 : J'ai quelques petits soucis sur le secteur caténaire des Aubray puisqu'il y a des jeunes et après, il y a une tranche d'âge qui est vraiment ancienne. Donc, là, il y a des conflits de générations avec des jeunes qui ont l'habitude de fonctionner avec des téléphones portables et tout. Et puis, des anciens qui ne sont pas encore trop connectés dans ce système-là. Donc, des fois, il y a des choses qui heurtent. C'est-à-dire, par exemple, un ancien est en train de discuter avec le jeune, qui en même temps, est en train de tapoter sur son portable. C'est des choses qui arrivent.

JFG : Ce genre de chose a donc tendance à contrarier l'« ancien »...

DPX*CA1 : Ben, ça a tendance à l'agacer, oui. Parce qu'il n'a pas l'impression que le jeune est attentif.

JFG : Il a donc l'impression que le jeune n'est pas à l'écoute...

DPX*CA1 : Tout à fait, oui. Et ce genre de choses, avec une certaine éducation, passe plus ou moins bien. Quand on fait un cours, si tout le monde fait des activités dans tous les sens, automatiquement, les personnes qui font les cours vraiment, elle est là, pour faire les cours. Tout le monde a des notes. Et ce n'est pas trop comme ça que les anciens ont été formés. Donc, ils sont plutôt du genre attentif et à poser des questions... Voilà. Donc, des fois, c'est des petites choses qui peuvent arriver. Et puis, expliquer aussi le bien-fondé de faire quelque chose d'une certaine manière parce que les anciens, ils ont quand même, des fois, une maîtrise sur leur travail. Et donc, si tu fais toujours, comme ça, tu as des difficultés, tu as des problèmes, que le jeune ne le sait pas. Et qui des fois, à tendance à se dire « tu m'agaces un petit peu avec tout ce que tu me dis, je vais voir par moi-même ». Donc, là, ils vont faire leurs propres essais et puis après, effectivement, ils reviennent à la réalité. Et puis, excusez-moi, mais les réponses elles ne se trouvent pas comme ça.

JFG : Vous me parlez de conflits entre générations. Est-ce que vous avez l'impression que c'est nouveau ?

DPX*CA1 : Disons que le secteur des Aubrais, c'est une majorité de personnes qui étaient d'une tranche d'âge 45 – 65 ans. Et donc, il y a maintenant, il y a les plus anciens qui sont partis. On commence à intégrer des jeunes. Et là, la tranche d'âge est un peu différente, elle est beaucoup, beaucoup plus importante. Sur Vierzon, il y a des tranches d'âges intermédiaires. Et donc, ça se passe déjà beaucoup mieux. Il n'y a pas ce type de conflit. Et puis, aussi, ça dépend des caractères des agents.

JFG : Dans les brigades où il y a des âges intermédiaires, les relations ont tendance à être meilleures ?

DPX*CA1 : Oui. Et puis, on a dans les jeunes embauchés... on a embauché par exemple, sur Vierzon, quelqu'un qui avait 53 ans. Jeune dans le métier, mais déjà, ancien donc, avec une maturité d'esprit qui va bien se mélanger avec les gens de l'équipe de Vierzon par exemple.

JFG : Quand vous parlez des jeunes avec leurs portables, est-ce que cela veut dire que...

DPX*CA1 : C'est un exemple. La discipline, peut-être, mais bon. Il y a l'addiction, l'addiction des fois des jeunes avec l'informatique et les choses comme ça, et puis, des anciens qui ont des fois, des difficultés dans ce domaine-là. Donc, les jeunes avaient tendance à les devancer de plusieurs longueurs. Et puis, dire... Et puis, les anciens ils travaillent encore, des fois, sur des je ne sais pas quoi.

JFG : Ces jeunes dont vous parlez, ils ont quel âge ?

DPX*CA1 : Ils ont moins de 30 ans, oui. Et puis... Après, ça vient aussi de l'éducation dans le métier des anciens dans le secteur caténaire. Parce que des gens qui arrivaient, ils étaient plus

intégrés au départ pour faire des tâches un peu basses du métier. Et les anciens, eux, ils faisaient tout ce qui était montage et tout. Et souvent ceux qui préparaient le matériel, c'étaient des jeunes pour apprendre le métier avant de pouvoir accéder aux installations. Maintenant, ça, c'est complètement changé. Les jeunes arrivent, et puis, quelque temps après, on peut les faire déjà monter, évoluer et tout, donc, il y en a certains qui ont encore cette mentalité-là, d'il y a 25, 30 ans. Donc, c'est ça qui des fois, qui bloque.

JFG : Selon vous, il faut combien de temps pour être bien intégré ?

DPX*CA1 : Bon, il faut... à peu près, pour bien que le jeune soit formé et autonome sur un chantier, pour aller protéger une entreprise ou différents travaux, il faut compter entre 3 et 5 ans.

JFG : Cette fourchette de durée d'intégration, est-ce qu'elle est spécifique aux agents caténaires ?

DPX*CA1 : À mon avis, ça doit se rapporter aussi aux agents voies ; des agents SE, ça demande encore beaucoup plus de temps.

JFG : Et pourquoi c'est plus long pour les agents SE ?

DPX*CA1 : Au niveau de la formation avec toutes les particularités des installations, il faut quand même du temps pour pouvoir passer partout. Après, il faut poser la question aux DPX SE mais je pense que la réponse sera dans ce sens-là. On a déjà abordé des sujets comme ça. Un agent SE, vu la disparité au niveau installation sur l'ensemble des lignes...Et comme ils sont des fois sur des territoires assez étendus, techniquement il va falloir beaucoup plus de temps pour absorber toutes les technologies.

JFG : Peut-on dire que le métier d'agent SE est plus complexe ?

DPX*CA1 : Non, je ne pense pas. C'est le métier qui est complexe et puis la multitude des installations différentes avec des fonctionnements différents. Donc, à mon avis... Mais ça, c'est plutôt le domaine du DPX SE qui sera à même de vous donner tous les renseignements nécessaires.

JFG : Très bien. Et vous, vous êtes DPX Caténaire depuis combien de temps ?

DPX*CA1 : 2003.

JFG : Et auparavant, vous avez exercé quel métier ?

DPX*CA1 : J'étais TA : Technicien d'Appui Caténaire.

JFG : D'accord, vous avez donc progressé hiérarchiquement ?

DPX*CA1 : Oui.

JFG : En tant que DPX, quel est le message que vous passez assez rapidement aux nouveaux embauchés ?

DPX*CA1 : Ce qu'on va leur transmettre comme savoir ; en l'occurrence, je fais faire des monitorats caténaires puisqu'on a des... On fait, couramment sur toute l'année, des interventions de maintenance. Mais il faut savoir qu'on est là aussi, pour assurer la réparation en cas d'incident. Donc, au cours de l'année, moi, je fais faire au moment de la période de formation, des monitorats pour justement, intervenir sur du remplacement de certains éléments de la caténaire que nous ne faisons pas habituellement, justement, pour éviter d'avoir des pertes de connaissances et de techniques et les anciens, ça les valorise de pouvoir montrer ce qu'ils faisaient à cette période-là, en ayant des travaux beaucoup plus importants que ce que nous faisons à l'heure actuelle. Et donc, les jeunes, il faut qu'ils soient à l'écoute. Il y a des choses à apprendre, il y a des choses qu'ils vont pouvoir apprendre par eux-mêmes. Il y a des choses pour lesquelles il faut quand même se rapprocher des gens qui ont la maîtrise pour pouvoir justement gagner du temps dans la compréhension et dans la connaissance. Il y a la partie sécurité, mais la partie technique va être relativement importante, et si on ne fait pas les choses comme on doit les faire, derrière, à un moment donné, on va avoir d'autres soucis d'installations avariées, de défaillances d'installation, d'incidents voire d'accidents. Donc, il faut quand même être à l'écoute de la manière de faire les choses.

JFG : D'accord, et en règle générale, ils sont à l'écoute ?

DPX*CA1 : Oui. En majorité, ils sont à l'écoute. C'est vrai qu'on fait souvent des tâches assez répétitives dans les travaux. Mais on peut être amené à n'importe quel moment, à intervenir sur une situation dégradée. Et dans ce cas-là, il faut être d'autant plus vigilant parce qu'ils ne vont pas avoir l'habitude d'intervenir dans ces situations-là. Donc, il faut déjà les préparer à un moment donné, où on va se retrouver dans une situation où la caténaire, elle est tombée par terre, il va falloir intervenir et il va falloir monter à l'échelle alors que toute l'année, on a peut-être utilisé l'échangeur aérot, et là il va falloir intervenir avec des échelles, avec du matériel beaucoup plus gros, pour réparer les incidents, et c'est des choses où il faut qu'on arrive à les préparer en amont pour justement, absorber plus facilement ces situations-là. Et être d'autant plus vigilant, parce que quand tout est enchevêtré eh bien, le risque est plus important.

JFG : Mais alors justement, est-ce que les nouveaux peuvent apporter quelque chose aux anciens ?

DPX*CA1 : Des fois, des idées, parce que bon, au bout d'un certain temps, les gens, ils ont l'habitude de faire comme ça. Et donc, avec l'utilisation de nouveaux matériels ou d'outillage, des fois, ça peut être des approches un petit peu différentes qui peuvent avoir leur intérêt. Il faut rester à l'écoute de tout parce que, peut-être, on peut avoir une très bonne idée. Parce que des fois... Et oui, ça peut être intéressant : se poser une question que jusqu'à maintenant personne

ne s'est posée. « Tiens, pourquoi vous ne faites pas comme ça ? ». « Effectivement, ça peut être une solution parce qu'on avait toujours... On a toujours fonctionné comme ça » ; mais peut-être que ça permet d'avoir une autre approche où justement il faudrait peut-être le faire comme ça.

JFG : Quand un jeune propose une idée, en générale, elle est issue de son expérience professionnelle, des formations suivies....

DPX*CA1 : Ça peut venir d'une connaissance dans une vie extérieure, pour quelqu'un qui a travaillé à l'extérieur. Ça peut être une idée qui vient comme ça parce qu'une anomalie l'a fait réfléchir différemment par rapport aux autres du domaine d'approche. Après, toutes les solutions sont bonnes à prendre, il suffit de creuser un petit peu pour savoir ce qui est bien de ces petits trucs-là pour les autres. Après, je n'ai pas de cas concrets, mais je sais que dès fois, il y a des jeunes qui vont poser une question et puis, je dis ça, on peut se permettre de faire ça. Et puis, ça il vaut mieux éviter parce qu'il y a des conséquences. Donc, oui, des choses un petit peu de... Oui et justement, éventuellement, éclairer sur la situation. Je suis en train de me rappeler, justement, un cas de figure avec mon TO qui n'est pas du tout d'origine caténaire. Et puis, il me dit, « on a un problème de hauteur, est-ce que dans la période, on pourra intervenir là-dessus ? ». Alors, moi, je lui dis : « Attention parce que tu vas pouvoir intervenir ici et régler le problème ici, mais de l'autre côté tes fils vont sur un autre support, un autre aiguillage. Donc, après, on n'est pas sûr qu'on soit bon au niveau de la boucle à cet endroit-là ». Et puis, après, en partant de là, il y en a encore un autre plus loin. Il faut tout remettre en état. Si on a à régler un problème d'un côté et derrière, on ne passe pas. Il n'avait pas l'habitude de ce type de soucis. Et donc, il n'avait pas du tout pensé.

JFG : Selon vous, est-ce que, parfois, les jeunes peuvent puiser des idées de ce qu'ils apprennent dans les centres de formation SNCF ?

DPX*CA1 : Il y a des choses qu'ils peuvent retenir des centres de formation SNCF. Oui, effectivement, pour de nouveaux outillages ou des choses comme ça, et puis, nous, on n'a peut-être pas eu l'info. Donc, eux, ils ont vu un outillage qui est peut-être beaucoup plus pratique. Mais en règle générale, moi, je suis assez bien informé de ce côté, là. Parce que je connais très bien la personne qui s'occupe des outillages. Donc, en règle générale, ces informations-là, je les ai assez facilement. Après, s'il y a des nouvelles choses au niveau de l'école de formation, en règle générale, nous, on est quand même assez bien dans les... Et après, sur des méthodologies, des manières de faire...

JFG : D'où peut-être l'intérêt d'avoir des nouveaux embauchés qui ont déjà une expérience...

DPX*CA1 : Dans une équipe, dans une équipe, c'est très bien, d'avoir des gens de différents âges, et des jeunes qui arrivent. Enfin, qui ont tendance à renouveler l'esprit de l'équipe et d'être motivant, pour les anciens. On pourrait peut-être leur faire savoir. Donc, il faut essayer de faire durer, de ne pas avoir une équipe dans laquelle il n'y a pas du tout de mouvement de personnel. À un moment donné, il faut des mouvements de personnels parce que l'équipe reste, en fait sur cette ouverture d'esprit et sinon, elle ne cherche pas à évoluer plus loin. Il faut avoir des jeunes qui remettent un petit peu en question et ça fait grandir l'équipe. Bon, c'est un intérêt d'avoir du monde, d'avoir un renouvellement, c'est plus que bénéfique.

JFG : C'est-à-dire ?

DPX*CA1 : Les équipes, moi, je leur dis de : « Ah, c'est bien, il y a des jeunes qui arrivent et tout. On va pouvoir transmettre le savoir. ». En fait, ils sont assez... Ça les valorise de transmettre leur savoir. Et si le jeune est d'autant plus réceptif, je pense que ça peut faire beaucoup plus avancer les choses.

JFG : Entre les nouveaux embauchés, avez-vous constaté des différences dans l'intégration ? Par exemple, entre les jeunes et les moins jeunes, entre ceux qui sont cadres permanents et ceux qui sont contractuels...

DPX*CA1 : Actuellement, on ne prend pas de contractuels. Ah si on a pris un contractuel. Ce que je veux dire, c'est qu'on ne prend pas d'intérimaire par exemple, pour l'instant, on n'en est pas là. Mais je ne pense pas, non, du tout que ça pose des problèmes au sein des équipes.

JFG : Donc, en fait...

DPX*CA1 : Ce qui est mal perçu, des fois, au niveau des équipes, c'est de prendre quelqu'un ponctuellement. Et puis après le relâcher. À partir du moment qu'il commence à bien s'intégrer dans l'équipe, s'il fait une mission de 5 ou 6 mois, admettons, et puis derrière... On commence un peu à apprendre. Et puis qu'ils... Derrière qu'il s'en va. À mon avis, ça serait mal perçu dans les équipes. Par contre, c'est vrai qu'on a quelqu'un qui est embauché à 53 ans, peut-être un peu en avant, c'est un contractuel. Donc, ça, ça ne pose aucun problème.

JFG : Si j'ai bien compris, il n'y a aucun problème par rapport à ça ?

DPX*CA1 : Exactement. Ils sont toujours très bien accueillis au niveau des équipes. De temps en temps, il va falloir renforcer le secteur des Aubrais. Et pareil, si c'est quelqu'un qui passe très bien et tout. Mais ça vient aussi de la mentalité de la personne... Il y a des gens qui sont un peu trop renfermés sur eux-mêmes, qui ne sont pas... La discussion facile ou des choses comme ça. Et donc, à un moment donné, ça a plutôt coincé parce qu'une équipe, c'est quand même, tout le monde qui participe, donc il ne faut pas qu'il y en ait un qui soit renfermé parce

qu'automatiquement, ça passe plus ou moins bien. Vraiment, il faut avoir un esprit d'équipe. Donc, s'il y en a un qui peine, il faut être là pour l'aider... Voilà !

JFG : J'ai l'impression en effet que le travail d'équipe est vraiment important...

DPX*CA1 : C'est un travail d'équipe, c'est comme quelqu'un qui fait un sport individuel, par exemple, le tennis de table. Et qui a toujours fait des sports individuels. Et puis, vous le mettez sur un stade de football ou de basket. Et puis, à faire participer les autres. S'il n'a pas ça dans lui, et bien, il va peiner justement, à travailler avec les autres. Il va être avec l'habitude de faire tout seul. Et ça, c'est important, d'avoir des gens qui sont dotés de cet esprit d'équipe. Et puis, si tu vois ton collègue qui est en train de peiner pour quelque chose, et bien, on voit et puis, tu vas l'aider. À partir du moment que lui, il sera en train de peiner, mais quelqu'un viendra l'aider. Il n'y aura même pas besoin de lui demander. Ça, c'est l'esprit d'équipe.

JFG : Cela se fait naturellement...

DPX*CA1 : Ça se fait naturellement. C'est vrai qu'il y a des agents qui sont très individualistes et par contre, ils peinent à s'intégrer dans des équipes.

JFG : si des gens individualistes sont quand même recrutés, cela ne veut-il pas dire qu'au niveau du processus de recrutement...

DPX*CA1 : Il faut le repérer au préalable parce que c'est quelqu'un qui pourra peut-être très bien travailler seul. Et qui ne pourra jamais travailler ou s'intégrer correctement, dans une équipe.

JFG : Est-ce que cela pourrait constituer un handicap ?

DPX*CA1 : Ça peut être un sacré handicap. Quitte à justement, à ce qu'il soit mis des fois, à l'écart par le reste de l'équipe.

JFG : Est-ce que vous avez déjà été confronté à ce genre de situation ?

DPX*CA1 : Euh, on a eu quelques cas où les gens étaient un petit peu individuels, mais ça fait quelques années et puis ils sont partis en retraite. Et c'est vrai que ça posait un problème parce qu'ils ne pensaient qu'à eux et en équipe, tu ne penses pas qu'à toi, tu penses aussi aux autres. Et quand il y a des travaux de week-end, des choses comme ça, bon, on partage. Lui, il avait tendance à fonctionner tout seul. Donc, automatiquement, derrière, l'équipe le mettait un peu à l'écart. Donc, après, ben, il se sent mal. Hein, ça se comprend aussi.

JFG : En plus, les gens se côtoient longtemps, ils mangent ensemble le midi...

DPX*CA1 : Ah ben oui, oui, bien sûr. Ils mangent ensemble le midi. Ah oui, les travaux, ils les font en communs, les interventions sur incidents ou autre chose, ils les font en communs, alors, quand on tombe sur quelqu'un qui est très individualiste, ça ne passe pas du tout... Ils

sont ensemble de 7h 30 jusqu'à, des fois, 17 h 30. Et puis, des fois, sur un incident, ils peuvent y aller jusqu'à 1h ou 2h du matin. Donc, là effectivement...

JFG : Les agents peuvent aussi être d'astreinte ?

DPX*CA1 : Toutes les 5 semaines, ils sont d'astreinte.

JFG : Les astreintes, ça ne pose pas de problème aux nouveaux embauchés ?

DPX*CA1 : Ben, non à partir du moment, que nous, on leur présente la situation quand on va consulter la personne, avant l'embauche. On va lui expliquer un petit peu dans quelles conditions il va travailler, qu'il est susceptible de travailler, à l'extérieur, de jour, comme de nuit, les travaux de week-end, qu'il y a l'astreinte. On sait déjà si la personne est motivée et puis on va le voir pour travailler. On va le voir très rapidement. Parce que moi, j'ai eu un jeune, il n'arrivait pas à respecter les heures d'embauche. On lui avait facilité la vie pour qu'il trouve un logement sur Tours en chambre individuelle SNCF. Et puis, c'est quelqu'un qu'on n'a pas pu du tout conserver. Il n'avait pas du tout compris son intérêt. Et donc, au bout d'un certain temps, au bout de quelques mois, vous vous dites : « Ça fait plusieurs fois qu'on le rappelle à l'ordre au niveau des heures ». Dès fois, il arrive à 10h du matin, et des fois, il n'y est pas. Donc, à un moment donné, on nous dit : « Ben, ce n'est pas la peine de continuer. ». Si tu étais intéressé, tu ferais les efforts nécessaires pour au moins embaucher à l'heure. Et puis, respecter ce qu'on te dit et donc, à partir du moment où tu ne respectes pas, je ne vois pas l'utilité de te garder dans l'entreprise.

JFG : Et donc, cette personne-là n'a pas été commissionnée ?

DPX*CA1 : Ah non, non, non, non, non. Moi, j'ai eu sa mère au téléphone qui était un peu agacée parce que voilà. Mais moi, je lui ai dit : « Vous savez, on ne l'a pas prévenu qu'une fois. ». Moi, personnellement, je l'ai déjà prévenu, au moins, quatre fois. Et puis, les chefs d'équipe ont fait le nécessaire. Donc, à un moment donné, moi, je lui ai dit : « moi, je ne peux plus rien faire ». Donc, à partir de ce moment-là, si la personne ne se ressaisit pas, derrière, c'est fini. Je le rencontre, je lui explique. Derrière, il nous fait une erreur. Je le reconvoque. Je lui réexplique. Et puis, la prochaine fois, ce n'est même pas la peine. Tu pourras prendre tes affaires et puis, donc, il va y avoir de la... Et puis, ça a perduré. Donc, à un moment donné, on est obligé de s'en séparer. On ne va pas conserver quelqu'un dans l'entreprise, qui ne fait pas le travail et puis qui n'est pas du tout à l'écoute des horaires des sécurités ou des choses comme ça. Surtout la sécurité.

JFG : Il avait quel âge ?

DPX*CA1 : Je ne sais pas, il devait peut-être avoir, 23-24 ans, à peu près.

JFG : D'accord. Ce genre de cas reste marginal ou pas ?

DPX*CA1 : Oui, oui, c'est arrivé une fois. Après, on a eu quelquefois des jeunes où j'ai été obligé de recadrer, et puis après ils se sont remis dans le droit chemin. Mais bon, ce cas-là, moi, j'en ai connu un sur Vierzon. Euh, j'en ai connu, j'en ai entendu parler aussi au niveau des secteurs, dans d'autres secteurs, que ce soit voie ou SE.

JFG : Ah oui, donc, cela veut peut-être dire que...

DPX*CA1 : Des gens en reconversion qui ne s'y sont pas mis vraiment, qui venaient de la voie ou quelque chose comme ça. Et puis, des fois, ce n'est pas évident à ce que l'agent qui a été déjà très formé... Donc, il était déjà dans un autre secteur, et puis, après, l'intégrer dans un secteur où c'est peut-être plus rigide plus discipliné, et il était plutôt laissé un peu à lui-même.

JFG : Selon vous, est-ce que cela signifie qu'il existe des problèmes au niveau du recrutement ?

DPX*CA1 : De toute manière, il y a certainement des trous dans la raquette, quand on a des cas comme ça. Dans le recrutement, il faut peut-être être plus vigilant, et puis, bien dire les choses comme elles doivent être. C'est-à-dire que l'agent, quand il va être recruté, il sait déjà qu'il va travailler de nuit, de jour, dehors, par tous les temps. Et qu'il est susceptible de bosser le week-end, et qu'il est susceptible déjà de prendre l'astreinte. Voilà ! Déjà que quand on a dit ça, et puis, bien leur dire aussi ce qu'ils vont toucher à peu près, comme salaire, et que l'évolution comment elle est dans l'entreprise. Après, déjà, on va voir que sur un certain nombre de personnes, il ne doit pas en rester beaucoup.

JFG : Ces aspects-là ont donc tendance à démotiver certaines personnes...

DPX*CA1 : Bien sûr, il y a des choses... Il y a des gens qui rentrent à la SNCF, mais ils ont l'intention de bosser dans un bureau ou des choses comme ça. Quand ils sont recrutés pour un poste en caténaire qui ne savent pas parce que peut-être que tous nos métiers ne sont pas trop divulgués à l'extérieur, ils ne savent pas trop à quoi ils doivent s'attendre. Donc, je lui ai dit : « Ben, tu ne travailles pas dans un atelier donc, tu vas travailler dehors à tous les temps. ». S'il neige, s'il fait froid, il faut être dehors. Donc, ces personnes-là, n'étaient pas à même de chercher ce travail-là parce qu'il a peut-être été formé pour travailler dans un atelier.

JFG : Tout cela n'est pas expliqué lors du processus de recrutement ?

DPX*CA1 : Mais non, moi, j'ai eu quelques mots d'un collègue qui a assisté à un recrutement avec x agents, je ne sais plus, quand ils ont expliqué un petit peu, les premières choses, il n'en restait plus que 50 %. Voilà, après, quand ils ont commencé à expliquer l'astreinte et tout, il y en avait encore un de moins. Et quand ils ont expliqué au niveau salaire, il y en avait encore un peu moins. Donc, sur un nombre qui était quand même assez important.

JFG : C'est-à-dire qu'on leur dit les choses, mais ils ont tendance à oublier ?

DPX*CA1 : Ce n'est pas ça, c'est dans les phases de recrutement. Dans les phases de recrutement, le déchet il est fait comme ça déjà au départ. Et puis, quand ils arrivent à la visite médicale, s'ils fument un petit peu de l'herbe ou des choses comme ça et bien, dans les 50 % qui vont rester, il n'y en aura plus peut-être que 15 ou 20 % qui vont pas passer la visite médicale.

JFG : Sachant qu'il existe quand même une période d'essai...

DPX*CA1 : Oui. Bien sûr.

JFG : Pour les contractuels, la période d'essai dure combien de temps ?

DPX*CA1 : Je ne sais plus exactement, je crois que c'est autour des 6 mois.

JFG : Je croyais que c'était deux ou trois mois...

DPX*CA1 : Sur leurs heures, je crois qu'on a fait un suivi derrière jusqu'à 6 mois. Oui, c'est peut-être par tranche de deux mois. Tous les deux mois, il y avait... les feuilles à remplir, pour savoir sa progression. Bon, mais autrement, les embauchés c'est un suivi sur... Ben, oui, sur bien plus d'un an même. Parce que moi, j'ai fait des évaluations à 3, 6, 12, 24 et 36 mois... Ces évaluations-là sont prise en compte pour le commissionnement.

JFG : Quels sujets sont évoqués lors de ces entretiens ?

DPX*CA1 : Il est donné des objectifs à l'agent, déjà pour par exemple, un travail bien précis. Par exemple : donnez du matériel qu'il va falloir pour faire tel travail. Dans les évaluations, on a aussi un regard sur l'heure des embauches, l'heure des débauches. Et comment ils s'acclimatent vis-à-vis de l'équipe, est-ce que c'est quelqu'un qui est bien bosseur, qui est curieux. Est-ce que c'est quelqu'un qui est curieux, intéressé et tout. Il va aller beaucoup plus vite que quelqu'un qui est en retrait. Donc, on évalue tout un tas de critères. Et il est suivi par quelqu'un au sein de l'équipe. Donc, qui est là, en tant que tuteur, référent quoi.

JFG : Lors de ces entretiens, il y a donc le nouveau, le DPX et le référent ?

DPX*CA1 : Euh, il y a moi qui fais parvenir un document papier sur l'évaluation et le référent, par rapport aux critères que je lui ai mis, il va poser des questions et tout. Il va remplir le document. Et puis, il va signer.

JFG : D'accord. Il y a aussi un document à remplir...

DPX*CA1 : Oui, oui, c'est ça, un document, oui, oui, c'est un document qui est rempli et puis, après, il est signé par le DPX, par le DU. Et ça monte jusqu'au directeur d'établissement.

JFG : C'est le même modèle qui est à chaque fois utilisé ?

DPX*CA1 : Oui, c'est le même document. Mais on tient compte des critères qu'on a marqués dessus, si on voit par exemple que sur la préparation... Donc, là, un travail, il ne connaît pas tout à fait le matériel. On va lui marquer sur le deuxième de se mettre à jour, vis-à-vis de ça.

Mais ça, ce sont des critères que l'on va suivre derrière. On va donner des objectifs, et puis, on va voir s'il les a atteints. De manière à voir si on peut continuer son processus ou s'il faut l'arrêter.

JFG : Vous avez un exemple d'objectif à me citer ?

DPX*CA1 : Ah ben, moi, c'est du travail purement technique, par exemple où on va lui demander pour faire un rapprochement partiel de fils de contacts, qu'est-ce qu'il vous faut comme outillage, pour le faire ? Quelles mesures de sécurité, il doit prendre pour se protéger dans un cas précis, à partir du moment où il a fait les formations nécessaires, il doit être en capacité de dire quelles protections il faut mettre pour faire l'intervention. Ça reste du bas de gamme, comme on dit, du simple. Mais ça correspond aux formations qu'il a réalisées déjà. Et puis, l'approche qu'il a du terrain.

JFG : Comment sont organisés ces entretiens ? Dans votre bureau ? Sur le terrain ?

DPX*CA1 : Ca peut être sur le terrain, ça peut être au niveau du Chef d'équipe dans leurs bureaux ou dans mon bureau, il n'y a pas d'endroits privilégiés.

JFG : En tout état de cause, vous êtes toujours présent ainsi que le référent ?

DPX*CA1 : Oui, tout à fait.

JFG : Et donc, c'est le référent qui remplit...

DPX*CA1 : Oui, des fois, moi, le référent, c'est un chef d'équipe, je vais lui dire : « Bon, ben, il y a l'évaluation à six mois à faire ». On a mis ça et ça, comme thèmes. « C'est toi qui vas voir ces questions-là ». Et puis, ils vont faire remonter sur son évaluation s'il a acquis ce niveau-là. S'il ne l'a pas acquis derrière, ben moi, je mettrai une annotation pour que comme objectif, il ait atteint ce niveau-là, à la prochaine évaluation. Si on voit qu'au bout de deux ou trois évaluations, il n'a pas atteint le bon niveau, il faut qu'on arrête. Parce qu'on voit que la personne n'a pas progressée.

JFG : En règle générale, est-ce qu'une personne qui a une mauvaise évaluation lors de ces entretiens a également de mauvaises évaluations au niveau des formations ?

DPX*CA1 : Ben, c'est un tout. De toute manière, si ce n'est pas ici, les gens, l'école de formation va le détecter. En règle générale, ça a commencé à l'école de formation. Ou comment on l'a intégrée ; avant qu'il aille en formation, on va voir tout de suite si la personne, elle s'intéresse au travail qui est fait. Bon, si ça ne l'intéresse pas et puis qu'elle bâcle et puis que... Là, c'est flagrant, de toute manière, on voit la personne qui a l'aptitude ou pas.

JFG : Et justement, est-ce que ces formations, que les nouveaux suivent dans les centres de formation SNCF, sont importantes ?

DPX*CA1 : Là, c'est apprendre le métier, on vous apprend la base du travail. Et la méthode correcte pour pouvoir commencer à intervenir sur les installations. Donc, ce sont des informations au moins, les bases minimums, pour le travail en partie technique. Mais pour tout ce qui est protection électrique, tout ce qui est sécurité et tout, on ne fait pas les choses sans commencer déjà par se protéger. C'est quoi les risques ? Les risques sont là. Donc, il faut faire attention.

JFG : Selon vous, est-ce qu'il est préférable de partir tout de suite en formation ou est-ce qu'il vaut mieux attendre un peu avant de partir ?

DPX*CA1 : Il faut aller en formation tout de suite. Parce que tu vois, actuellement, il y a un agent sur l'équipe des Aubrais, ça va faire bientôt un an et il n'a toujours pas été en formation.

JFG : Comment on l'explique ?

DPX*CA1 : Il commence à s'embêter sur certaines choses. Mais les connaissances de base, il ne les a pas. Donc, après, s'il est par exemple managé par quelqu'un au niveau technique qui a des lacunes, il n'apprend pas les bonnes bases au départ. Donc, dans certains domaines, je préfère qu'il aille d'abord en école de formation, comme ça ils apprennent bien les gestes métier. Et ensuite, ils viennent sur le terrain. Et puis justement, ça permet aussi de voir les défauts, les dérives, des choses comme ça. Parce qu'il y a des agents, bon, ben qui ont été à la formation initiale, il y a 30 ans et que derrière, il y a des dérives. Mais ça bon, je contrôle. Des fois, je ne suis pas tout le temps derrière eux pour voir. Et donc, si la personne est correcte, elle va dire : « Bon, ben, on m'a appris à faire comme ça, je vais faire comme ça. »

JFG : Comment peut-on expliquer ces dérives ?

DPX*CA1 : Et ben, ce sont des dérives, des habitudes des fois parce que ben, on ne fait pas les choses comme elles doivent être réglementairement, mais ça va plus vite et puis on y passe moins de temps. Des fois, c'est humain. À partir du moment où on sait qu'on peut gagner 10 minutes par-ci, 5 minutes par-là, pour aller plus vite, pour faire un autre travail à côté et ainsi de suite, il y en a des fois, qui vont s'affranchir de certaines choses. Par contre, il y a quand même le travail dans les règles de l'art, et le travail dans les règles de l'art, moi, je m'y tiens. Et donc, je veux que les agents travaillent dans les règles de l'art. Et par exemple, sur mes files de contacts, ils ont une longueur de 20 cm, et ben, il faut que mes files de contacts soient alignées sur une longueur de 20 cm. Et pas le retirer comme j'ai déjà vu avec le marteau et le burin. Ce sont des choses qui... Ce n'est pas normal. Je sais que ça c'est pratiqué, parce que c'est plus simple, plus rapide, et bon, voilà, ce n'est pas comme ça qu'on doit pratiquer. Surtout pas montrer à un jeune.

JFG : Il est vrai que certains nouveaux embauchés m'ont fait état de différences entre ce qu'on leur montre en formation et ce qu'on leur montre sur le terrain.

DPX*CA1 : Oui, bien sûr. Alors, il faut savoir que sur le... Au niveau des formations par exemple, dans le cas de la pose d'une griffe, ce sont des choses de base qu'ils montrent en école de formation. Ils prennent un appareil pour poser les griffes qui permet d'amener le fil de contact avec la rainure juste au bon niveau et tout. Il faut savoir que sur le terrain, cet appareil-là, on ne l'utilise pas. Mais on utilise d'autres moyens qui sont aussi rapides. Après, c'est une question d'habitude. Mais bon, par exemple, ça, il n'y a pas de risques, il n'y a pas de gestes métier qui sont mal faits, ni rien du tout. Il n'y a aucun risque particulier, soit utiliser l'appareil pour poser les griffes, sauf que tu vas mettre plus de temps que de faire ta griffe directement comme... si ton fil est bien préparé, tu vas mettre ta griffe et ça va aller tout seul et tu n'as même pas besoin de mettre l'appareil à cause des griffes. Donc, les anciens qui ont l'habitude, eux, ils vont bien avoir redressé le fil, préparé, limé, de manière à ce quand tu viens le mettre en place, tu n'as même pas besoin de prendre un autre appareil, pour le mettre en place. Ça va tout seul. Donc, ça, c'est les anciens qui ont l'expérience de cette section-là.

JFG : Pourquoi il y a ce besoin d'aller toujours plus vite ?

DPX*CA1 : Ah ben, c'est le même principe qu'une personne qui va se retrouver pour aller à un endroit, et il y a le passage clouté qui est à 200 mètres. Et puis qui va vouloir traverser la route juste en face de lui. Donc, ça s'explique aussi dans la nature humaine.

JFG : D'accord...

DPX*CA1 : Tu vas juste en face, tu as juste la route à traverser et puis le passage clouté est à 200 mètres.

JFG : Ils ne veulent pas « s'embêter » à faire plus long s'ils peuvent faire plus court. C'est un peu ça ?

DPX*CA1 : Voilà, c'est ça. Donc, c'est à moi aussi, quand je vais sur le terrain de rappeler les gestes métier pour le travail, on doit le faire dans les règles de l'art.

JFG : Certains nouveaux agents me signalaient également que les formateurs des centres de formation SNCF les incitaient à faire des piqures de rappel à leurs collègues, c'est exact ?

DPX*CA1 : Oui. C'est ça.

JFG : Ils oublient peut-être des choses avec le temps ?

DPX*CA1 : Oui aussi, et évidemment, c'est pour ça que le fait d'intégrer des jeunes dans les équipes permet justement de poser des questions. Parce que l'agent depuis un certain temps, il a perdu l'habitude de faire comme ça, et puis, il va dire : « Oui, tu as raison ! », aux jeunes.

« Effectivement, je m'y prends mal, normalement, on doit faire comme ça ». Et ça, je l'ai déjà entendu.

JFG : Par conséquent, cela permet-il de renouveler les compétences ?

DPX*CA1 : Ça permet d'échanger avec une autre vision et sur des choses qui ont peut-être dérivé, quoi. Ça arrive.

JFG : Est-ce que les anciens retournent en formation pour des recyclages par exemple ?

DPX*CA1 : Non, non, ça, ce sont des formations « initiation ». C'est vraiment au début du métier caténaire. C'est comme chez nous, quoi, à l'école. Après, bon, on pourra évoluer, mais on ne sera pas à revenir à faire des choses de bases. Et puis, des fois, ben, les opérations comme faire les racines carrées ou des choses comme ça, et ben, au bout d'un certain temps, on finit par l'oublier.

JFG : Quand vous disiez tout à l'heure qu'il est préférable que l'agent parte tout de suite en formation, cela veut dire quoi précisément ?

DPX*CA1 : Il arrive, il fait connaissance avec l'équipe sur une semaine et après, il part en formation.

JFG : D'accord, l'idéal serait donc de rester une semaine en brigade et de partir en formation ensuite.

DPX*CA1 : C'est ça. Voilà, il a fait la connaissance de l'équipe. Derrière, il part en formation. Quand il revient, il a des connaissances de base, et on peut déjà commencer à le faire travailler et le faire pratiquer parce que souvent, c'est qu'ils se plaignent, c'est qu'il faut un certain temps où ils ne peuvent pas pratiquer. Parce qu'ils n'ont pas de tous les sacrements requis pour pouvoir commencer à pratiquer. On ne va pas laisser certaines choses à quelqu'un qui n'a pas les connaissances requises.

JFG : Vous pensez notamment aux habilitations ?

DPX*CA1 : Bien sûr.

JFG : Quand ils n'ont pas toutes les habilitations, ils ne peuvent pas travailler tout seul ?

DPX*CA1 : Oui.

JFG : Une formation caténaire dure combien de temps ?

DPX*CA1 : C'est huit semaines, la première formation.

JFG : La première, c'est huit semaines mais ils ont tout fini au bout d'un an ?

DPX*CA1 : Alors, normalement, des fois, s'ils arrivent, six semaines et deux semaines après, soit ils font quatre semaines, quatre semaines, ou des fois, les huit semaines d'un seul coup. Et après, il y a, un second rappel dans l'année qui suit, ils vont faire l'adaptation. L'adaptation, ils vont aller plus loin, dans la technologie caténaire. Parce qu'il faut savoir après qu'avec le cuivre,

il y a de la dilatation. Donc, ça varie en fonction des températures. Et tous les éléments du fait qu'ils vont se déplacer en fonction des contrepoids qu'il y a sur les files de contact, donc, c'est une technologie à savoir, à maîtriser et puis, la technique en réglage et tout, c'est quand même pas si aisé. Donc, on les apprend au départ, sur les huit premières semaines, déjà à se protéger au niveau sécurité électrique. Leur apprendre ce que sont des installations caténares. À quoi ça sert ? Pourquoi il y a des différentes technologies caténares ? Ce sont des choses de bases. Pourquoi telle installation est implantée tous les 25 kilomètres ? Pourquoi en 25 000, il y en a tous les 50 kilomètres ? Voilà, il y a tout un tas de choses, pourquoi est-ce que c'est du 25 000 ? Pourquoi est-ce que c'est du 1 500 ? Donc, il y a... C'est un vaste sujet. Donc, il faut déjà avoir les connaissances de base pour pouvoir mieux comprendre le fonctionnement.

JFG : Est-ce que toutes ces formations se suivent les unes après les autres ?

DPX*CA1 : Ah non ça s'étale sur à peu près 3 ans.

JFG : Les formations s'étalent sur trois ans ?

DPX*CA1 : Ah oui.

JFG : Donc...

DPX*CA1 : Un agent Caténaire, à partir du moment où on peut le laisser autonome sur un chantier, c'est entre 3 et 5 ans.

JFG : Cela veut dire qu'un agent qui n'a pas commencé ses formations au bout d'un an risque de terminer son cursus tardivement ?

DPX*CA1 : C'est sûr. Il va certainement y aller sur le second semestre, mais là, depuis l'année dernière.

JFG : Dans les formations précédentes, il n'y avait pas de place pour lui ?

DPX*CA1 : Ben certainement qu'il n'y a pas de places dans les formations pour pouvoir l'intégrer à ce moment-là.

JFG : Certains agents me disaient qu'il n'y avait pas suffisamment de formateurs et que pour rattraper le retard, les formations étaient souvent concentrées sur un petit laps de temps, vous confirmez ces propos ?

DPX*CA1 : Complètement. Oui, ce sont déjà des choses qui sont déjà arrivées par le passé.

JFG : Comment l'expliquer ?

DPX*CA1 : Des problèmes de place dans les écoles de formation, problèmes de formateurs, problèmes de disponibilité aussi d'agents, parce qu'on tient compte aussi des périodes de congés qu'ils ont posé. Donc, s'il y a une formation, il faut poser la formation, mais moi j'ai le cas où c'est l'agent qui a posé des congés et il m'a dit « dans cette période-là, je ne suis pas disponible ». Donc, après, il faut le réintégrer dans une prochaine formation.

JFG : Cela les pénalise ?

DPX*CA1 : Ah ben, bien sûr que c'est pénalisant.

JFG : C'est-à-dire ?

DPX*CA1 : Ben, c'est pénalisant parce que justement, si on peut... le lancer autonome sur un chantier, automatiquement, s'il a pris du retard sur ses formations, bon, on ne pourra pas le laisser autonome sur ces chantiers-là. Déjà, il faut connaître les installations, il faut connaître le parcours, les disparités entre les différentes installations... Donc, il y a quand même, beaucoup de choses à intégrer là. Donc, il faut qu'il soit aussi en formation pour les permis pour qu'il puisse être autonome pour aller sur le chantier avec un véhicule s'il est tout seul. Donc, oui, il y a des choses qui... C'est pénalisant.

JFG : Tout à l'heure, on parlait du référent, certains nouveaux agents me disaient « moi, le référent, je n'ai pas l'impression qu'il serve à grand-chose parce que ce n'est pas forcément lui qui va me former, ce sont les collègues ». D'autres soulignaient un rôle plus « administratif » que « technique ». Quel regard portez-vous sur ces propos ?

DPX*CA1 : Le rôle du référent, il est là, pour répondre en grande partie aux questions qu'on a posées à l'agent. Et puis, le guider. Et justement, lui faciliter la compréhension de certaines choses parce qu'il a des connaissances ; je prends des gens qui sont quand même assez confirmés dans le métier, qui sont référents, pour justement les aider à répondre aux questions et aux interrogations qu'il a. Et si le référent ça arrive des fois qu'il n'a pas la réponse, il va venir me voir et puis, moi, je vais aller chercher la réponse pour répondre à l'agent.

JFG : Cela peut arriver que le référent n'ait pas toujours la réponse ?

DPX*CA1 : Oui, des fois. Ce sont des questions purement techniques ou des... On fait comme ça, mais pour quelles raisons ? Ben oui, on fait comme ça parce que... Et puis, le référent n'a pas trop l'explication ou il y a des choses qu'il n'a pas les connaissances. Ça peut arriver aussi. Parce que nous, on a des formations en tant que contrôleurs caténaux qui sont beaucoup plus approfondis qu'un chef d'équipe. Donc, on a la connaissance de toutes les consignes autour. Donc, si on fait une rampe, par exemple, sur les files de contact suite à un passage à niveau, on fait une rampe en demi-pente au départ et une demi-pente à la fin, une rampe à 3 millimètres, donc, on tient compte de la vitesse de circulation. Et le chef d'équipe, ces formations-là, il les a faites il y a peut-être 20 ans ou 30 ans. Donc, il y a des choses qu'il perd. Par exemple, sur des travaux où il faut respecter certaines distances et des fois, bon, ils ont leur petit carnet et notent au fur et à mesure les informations et, mais des fois, ils sont un petit peu dans la difficulté. Alors, soit il va demander à un de ses collègues qui a la réponse soit ça peut venir jusqu'à moi et puis, moi, je vais apporter des réponses.

JFG : En fait, pour l'apprentissage des nouveaux, il y a plusieurs acteurs : les formateurs des centres de formation SNCF, les référents mais aussi les collègues de travail.

DPX*CA1 : Bien sûr. Tout le monde a son utilité.

JFG : Est-ce que le référent est toujours volontaire ?

DPX*CA1 : Non c'est moi qui lui en parle. C'est moi qui vais faire le choix du référent.

JFG : Sur quelles bases faites-vous votre choix ? Quels sont vos critères ?

DPX*CA1 : Alors, moi, je vais prendre quelqu'un qui est confirmé dans le métier. Déjà, soit ça va être un chef d'équipe, soit c'est quelqu'un qui est ATEN et qui est sur le point de passer chef d'équipe. Donc, qui a une bonne connaissance métier, et qui est là aussi pour encadrer le reste de l'équipe. Donc, qui a une connaissance approfondie dans le domaine des sondes, qui pratique la plupart des travaux en tant que responsable sécurité. Donc, il a une maîtrise déjà bien forgée. Donc, à partir de ce moment-là, il a une technique, c'est quelqu'un qui a un très haut niveau technique puisqu'on l'a passé chef d'équipe. C'est lui qui assure le suivi des installations sur le terrain. Donc, je ne vais pas prendre quelqu'un qui est débutant pour former quelqu'un d'autre qui est débutant. Ce serait illogique bien sûr. Il va poser des questions à quelqu'un qui sera tout à fait dans la capacité de répondre. Bon, il faut prendre quelqu'un qui a déjà une position et une bonne connaissance technique.

JFG : Selon vous, est ce qu'il y aurait des choses à améliorer dans le cadre de cette procédure d'intégration des nouveaux embauchés ?

DPX*CA1 : Moi, je pense que déjà le... Des gens qui ont de l'expérience, ils ne doivent pas du tout connaître l'outil qui peut être fait par la suite. Donc, ça se ferait sous forme de collaborations avec les écoles qu'il faudrait déjà les préparer. C'est-à-dire peut-être en lien avec une école et tout et puis, les gens ils vont découvrir l'utilité, voire un petit peu le travail que les gens font, pour savoir si on va susciter des vocations dans ce domaine-là. Et puis, après, s'orienter dans une... Parce qu'avant, on avait des écoles de formation interne à la SNCF. Ça a commencé par des apprentis. Ils ont formé des gens directement à partir de l'âge de 16 ans. Donc, ça, ça a glissé vers l'extérieur. Par contre, au niveau des contrôles, je pense qu'il faut avoir un lien beaucoup plus étroit avec les entreprises. Mais ça ne doit pas... Mais ce n'est pas de chez nous. Mais c'est en majorité avec les entreprises en fonction de leurs besoins. Donc, c'est vrai que si la personne connaît le métier, qu'elle l'a déjà vu. Elle l'a déjà vu pratiquer alors elle aura déjà une première approche. Donc, quand on recrute sur une offre d'emploi, sur un CV et tout, on va lui dire, caténaire, SM, elle ne sait pas ce que c'est.

JFG : Pourtant, avec les centres de formations SNCF, les gens sont formés, non ?

DPX*CA1 : Oui, mais avant de les intégrer dans les écoles de formation, il faut peut-être avoir une approche directement depuis l'école. Le fait de leur faire découvrir les spécificités au niveau métier, peut être que ça va susciter des vocations, des gens qui vont vouloir intégrer par la suite l'entreprise. On aura peut-être moins de souci à recruter par la suite.

JFG : Est-ce que ce genre de pratique a déjà existé par le passé ?

DPX*CA1 : Je pense que ça n'existe plus. Parce que du moins, moi personnellement, des jeunes qui viennent ici pour découvrir nos métiers, c'est un gros pas. Hormis ceux qu'on va recruter, ou qui vont venir là, pour être embauchés.

JFG : J'entends ce que vous me dites et pourtant vous disiez tout à l'heure que ceux qui ont une expérience professionnelle en dehors de SNCF, c'est aussi intéressant...

DPX*CA1 : Oui, c'est aussi intéressant. Mais il faut tout, de toute manière. Avec des approches extérieures, c'est aussi intéressant. Et quelqu'un qui est peut-être... qui n'a pas trop trouvé sa voie dans le domaine scolaire et qui ne sait pas trop comment s'orienter, ben peut-être que le fait de découvrir ça. Bon, peut-être que ça peut l'intéresser, il y a des choses, à mon avis, qui sont à faire valoir.

JFG : D'accord. Je reviens sur la formation. Avez-vous constaté des différences entre les nouveaux embauchés dans la réussite ou non des SAMI ? Par exemple, est-ce que les jeunes réussissent mieux que les moins jeunes ?

DPX*CA1 : Moi, je trouve qu'il n'y a pas trop de différences entre les âges. Mais bon, même si j'ai recruté une personne qui avait 53 ans, j'ai recruté essentiellement des jeunes. Donc, après, même des jeunes, dès fois, ils sont en difficulté dans certains domaines. Moi, j'en ai un en l'occurrence au niveau SE. Bon, je l'ai vu à plusieurs reprises sur des situations, il faut quand même être un petit peu plus vigilant parce que pour être en pleine activité en tant qu'agent SE il faut quand même avoir des connaissances un peu plus approfondies, des formations déjà faites. Moi, j'ai vu quelques défaillances au niveau des familles. Par contre, c'est quelqu'un pour l'instant que je n'ai toujours pas habilité, parce que justement, il a des lacunes. Alors, je lui ai demandé de travailler davantage, et puis, j'ai prévu de le renvoyer en formation. Mais je n'ai pas noté de différences véritables entre les jeunes et les moins jeunes. Je peux avoir des jeunes qui marchent très bien et puis, je peux avoir là, des jeunes qui marchent moins bien.

JFG : La sécurité, c'est quelque chose de prépondérant. Est-ce que les nouveaux en ont bien conscience ?

DPX*CA1 : Bien sûr. De toute manière, si les gens ne respectent pas la sécurité, surtout les jeunes, le chef d'équipe va dire ça, tout de suite, et systématiquement, ça va être un rappel à l'ordre parce qu'on n'est pas là pour prendre des risques. Donc, la sécurité passe avant tout. Le

travail ne se fait pas à partir du moment où on n'a pas réalisé la sécurité, une fois qu'on a réalisé la sécurité, on peut commencer à travailler. Et tant qu'on n'a pas réalisé correctement la sécurité, on ne commence pas à travailler. Non, non, c'est une chose ... il y a la sécurité pour les agents, la sécurité aussi pour les trains et puis, les installations. Il faut faire les choses correctement. Une fois qu'on a terminé le chantier, si tout se casse la figure... On est quand même responsable de la bonne tenue des installations.

JFG : Avec la réforme ferroviaire en cours et l'arrivée des entreprises extérieures, est-ce que le profil des agents caténaires a tendance à évoluer ?

DPX*CA1 : Il est totalement différent à ce qu'il était il y a 10 ou 20 ans. Il est totalement différent parce qu'on fait travaux et c'est pour ça que je fais maintenant des monitorats. Parce qu'il y a des travaux, qu'on va se retrouver à faire des choses et qu'on ne fait plus, parce qu'on fait de la maintenance. Mais comme effectivement, on va faire... À un moment donné, on va faire une intervention sur l'installation qui est endommagée suite à un incident. Et on va être obligés de remplacer une pièce maîtresse des installations qu'on ne va pas faire quotidiennement. Donc, à côté de ça, moi, je maintiens des monitorats pour remplacer des appareils tendeurs, des petits câbles sur appareils tendeurs parce que ce sont des choses... ça ne se fait quasiment plus. Mettre en place un poteau de secours pour l'installation qui va être avariée suite à un problème de poteau qui était endommagé. Mais ça, il faut le mettre en place une fois tous les cinq ans ou tous les dix ans. Donc, à un moment donné, il faut quand même que les gens soient assez compétents, et qu'on leur a montré, qu'on les a fait pratiquer pour justement éviter qu'on ait des problèmes le jour où on va divulguer ce type de matériel qui est quand même beaucoup plus lourd. Donc, c'est important. À côté, on a des entreprises extérieures qu'on sollicite aussi pour venir faire des travaux chez nous où on voit aussi des dérives. Parce que la connaissance des installations en 1 500 volts, c'est quand même de la caténaire qui est assez ancienne. Et on a des entreprises qui ont simplement travaillé sur des installations neuves. C'est-à-dire que pour faire du travail sur les installations neuves, il n'y a pas trop de soucis, les entreprises savent faire. Par contre, quand on les sollicite pour faire des travaux sur les installations vétustes, ce qu'on appelle du remaniement, on s'aperçoit que, côté entreprise, il y a aussi des difficultés. En l'occurrence, on a pu faire des déroulages avec des entreprises. Bon, j'ai été obligé d'expliquer au chef d'équipe de l'entreprise de A à Z comment il fallait procéder. Parce qu'il était complètement à côté de la plaque.

JFG : Selon vous, pourquoi SNCF a recours à des entreprises extérieures ?

DPX*CA1 : Parce qu'on avait une charge de travail qui était relativement importante où on ne pouvait pas assumer la charge de travail et il fallait céder une partie des travaux qu'on ne pouvait

pas faire. Parce qu'il fallait quand même qu'on arrive à les réaliser dans le cours de l'année ; ce qui a provoqué du travail supplémentaire, que si on l'avait fait par nous-même. Et comme on a réduit nos effectifs et puis qu'à côté, bon, on a beaucoup de travaux qui démarrent dans tous les sens, on n'a plus assez d'effectifs pour pouvoir faire l'ensemble des travaux. Donc, on sollicite une entreprise pour nous aider. Maintenant, on est en train de trier les travaux qu'on fait faire à ces entreprises.

JFG : Quelles sont les compétences clés que doit posséder tout nouvel arrivant ?

DPX*CA1 : Les compétences essentielles, c'est être en capacité de remplacer une portion par fils de contacts, d'intervenir sur du réglage de hauteur, du désaxement, des choses techniques, mais ce sont des choses de base. On ne va pas leur demander d'être en capacité de régler un axe équipement tendeur, on va quand même rester sur des choses relativement simples. Démontrer remplacer une connexion, des choses comme ça. Mais ça, c'est vraiment technique, il faudrait en gros, expliquer un petit peu comment on fait et puis, ce sont des choses qui sont assez simples en soi. Mais il faut avoir quand même des connaissances nécessaires pour pouvoir les faire dans les règles de l'art.

JFG : D'accord. Je reviens sur ce que vous disiez tout à l'heure sur le monitorat. Si j'ai bien compris, c'est quelqu'un qui est suivi par un référent ?

DPX*CA1 : Ah non, le monitorat, c'est... Ça vient de moi, directement. Je prévois un endroit par exemple, sur le plateau de l'école des Aubrais, l'école caténaire des Aubrais. Et puis, je vais réserver le plateau et là-bas, on va faire des travaux où, je vais être sur place avec le pôle OTP de l'établissement. Et puis, on va leur demander de faire tel travail. Et puis, on va leur expliquer s'ils s'y prennent mal pourquoi il faut s'y prendre comme ça et puis, comment on fait pour certaines choses parce que ce sont des choses qu'ils ne font pas quotidiennement.

JFG : C'est quelque chose de spécifique de chez vous ?

DPX*CA1 : Oui.

JFG : D'accord, et cela se déroule à quel moment ?

DPX*CA1 : Au mois de juin là, j'ai deux semaines où je fais des formations monitorat.

JFG : C'est donc une fois par an ?

DPX*CA1 : Une fois dans le premier semestre, une fois, dans le second semestre.

JFG : Pourquoi avoir mis en place ce monitorat ?

DPX*CA1 : Parce que justement j'ai posé des questions aux agents en entretien individuel, et puis, je leur ai posé la question s'ils étaient en capacité de remplacer tel organe de la caténaire. Et ils m'ont regardé avec des yeux tout ronds. Ils m'ont dit : « Ben, non. Non, ça, je ne sais pas faire, ça fait tellement longtemps que je l'ai pas fait que je sais plus comment faire ». Après je

réponds à d'autres questions sur la partie plan technique et tout. « Est-ce que tu es capable de me sortir un schéma et puis, me retrouver tout le détail du matériel qu'il faut pour faire un constituant ». Et puis, là, le gars il me regarde, il me dit : « je ne sais pas, j'irais fouiller dans l'armoire, je ne sais pas faire ». Donc, à un moment donné, en discutant les uns avec les autres, avec les chefs d'équipe et puis, quand on ne fait pas, on vient me voir, et puis, quand tu n'es pas là, ils vont venir voir le collègue juste à côté parce qu'il connaît où c'est placé et puis, voilà. Et puis ils se dédouanent un petit peu de tout ça en comptant sur nous, mais bon, à un moment donné, on va certainement changer de poste et puis il faut que derrière ça continue à assurer. Donc, il faut absolument que les gens arrivent à maîtriser tous ces sujets-là.

JFG : Ce monitorat concerne aussi bien les jeunes embauchés que les salariés déjà en poste ?

DPX*CA1 : Moi, je fais un mixte. Je mets des gens qui sont nouvellement embauchés avec des gens expérimentés, qui ont déjà travaillé et ils les font travailler un petit peu à l'ancienne. Avec les échelles, éventuellement, avec les engins, mais si on peut travailler avec les échelles, ce n'est pas plus mal parce que les jeunes, ils vont travailler sur des opérations programmées toute l'année avec des engins. Par contre, le jour où on va avoir un incident, si on ne peut pas mettre l'engin, l'agent il va être obligé de travailler avec une échelle. Donc, ne serait-ce que pour s'approprier l'outil et puis, pas être tremblant en étant en train de travailler en haut et puis, pas prendre de risque ; il faut quand même avoir un minimum d'habitude.

JFG : Est-ce que l'arrivée des nouveaux contribue à faire évoluer la culture de l'entreprise ?

DPX*CA1 : Oui, bien sûr, bien sûr, ça fait bouger la culture d'entreprise. Ils ont acquis au cours des formations une approche un petit peu différente. Ils n'ont pas connu le passé. Donc, ils apprennent plutôt les choses de la même manière. Donc, il y a beaucoup de choses qui ont changé, en peu de temps, en quelques années. Et il y a encore plein d'évolutions à venir. Et donc, les anciens, dès fois, ils sont un peu réticents aux progrès. Les jeunes n'ont pas connu le passé. Donc, ça passe beaucoup mieux pour avancer. Ça entraîne les anciens à franchir le pas. Donc, la culture d'entreprise, oui, le fait qu'il y ait des changements et tout ça, c'est un plus.

JFG : Selon vous, est-ce qu'il y a un risque de perte de savoir-faire dans l'entreprise et le cas échéant, est-ce que les nouveaux peuvent éviter cette perte de savoir-faire ?

DPX*CA1 : Justement, c'est pour ça qu'on met en place des monitorats. De toute manière, il y a eu une telle évolution au niveau de l'entreprise, dans les 10 dernières années, qu'il y a plein de travaux. Qu'on ne fait plus de gros travaux. Nous, on a une étiquette vraiment maintenance. Donc, à un moment donné, les installations finissent par vieillir, il va falloir qu'on revienne à

régénérer ces installations. Et à un moment donné, si ce n'est pas une régénération, ça va être un incident. Il va bien falloir qu'on intervienne et puis, qu'on répare l'installation. Et donc, justement, c'est pour ça qu'on met en place des monitorats parce que ces travaux-là : remplacer des consoles de lignes, ce n'est pas des travaux qu'on va faire quotidiennement. À un moment donné, on va être amené à le faire. Par contre, si on le fait préparer en amont, le jour J où ils vont avoir besoin de ça, les gens sauront s'y prendre. Par contre, si on n'a pas fait le nécessaire en amont, le jour où on va devoir faire ce travail-là, les gens vont être complètement perdus. Et puis, les anciens on les laisse partir. Il n'y a pas le renouvellement des compétences dans certaines équipes ; si on ne fait pas ça, si on ne se prépare pas en amont, à mon avis, les gens, à un moment donné, ils regarderont le chef d'équipe et puis, « bon, on fait comment ? » Il sera incapable de donner la réponse s'il n'a pas pratiqué.

JFG : D'où l'intérêt de faire du monitorat.

DPX*CA1 : C'est très intéressant de faire des monitorats.

JFG : Est-ce qu'il ne faudrait pas généraliser cette pratique ?

DPX*CA1 : Bien sûr. Moi, je travaille avec le pôle OTP. Je fais participer quelqu'un du pôle OTP pour la mise en place de monitorat. Bon, au départ, moi, j'ai activé ça, j'ai mis ça en place avec le pôle OTP, justement, parce que j'ai vu qu'il y avait des lacunes au niveau des agents.

JFG : Et...

DPX*CA1 : Après, c'est... Et ça, ça devrait être fait au niveau national. Ce n'est pas que sur la région autour, c'est partout. On constate une perte des compétences et puis, il y a certains travaux qu'on ne fait plus. Peut-être que les installations vont... remplacer une console de ligne. Et ça tient facilement 50 ans mais à un moment donné si on a à faire une intervention, il va bien falloir qu'on le fasse par nous-mêmes. Et si les gens n'ont pas été assez formés... et puis, un rappel au quotidien pour ce genre d'opérations-là, je pense que le jour où ils vont se retrouver face au problème, ils seront incapables de le résoudre.

JFG : Ces monitorats datent de quand ?

DPX*CA1 : Ça fait au moins trois, quatre ans que j'ai commencé les monitorats.

JFG : C'est assez récent finalement.

DPX*CA1 : Ce n'est pas si vieux que ça. Avant j'avais des anciens qui étaient encore là. Donc, j'avais une majorité de personnes qui étaient... Et puis, ces interventions ces grosses interventions-là, ça fait 10 ans qu'on ne les fait plus là. Donc, en 10 ans de temps, j'ai pas mal de gens qui sont partis en retraite. J'ai des jeunes qui sont arrivés et puis, qui n'ont jamais connu ça. Et j'ai même des chefs d'équipe en l'occurrence, j'en ai un sur Vierzon, pour certains

travaux, il me dit « moi, je n'ai jamais fait ça ». Il est chef d'équipe. Donc, à un moment c'est bien de les faire participer.

JFG : Sinon, il existe les REX, les retours d'expériences ?

DPX*CA1 : Oui, oui, bien sûr, les retours d'expériences, mais l'idéal pour les agents, c'est de pratiquer. Qu'il aille juste sur le terrain comme on fait des fois, les gens sont beaucoup plus visuels, physionomistes et tout pour pouvoir bien regarder les procédures. Ce sont des techniciens à la base ces gens-là. Donc, il faut leur montrer le manuel et leur montrer comment on fait pratiquement. On peut bien écrire tous les documents qu'on veut si la personne n'a pas pratiqué, elle va être complètement dépourvue devant les papiers et puis quand elle va voir son papier, et comment on fait sur le terrain... Moi, j'ai connu ça par le passé avec mon ancien chef d'équipe avec un schéma et tout « tu fais ça comme ça », etc. Et puis, bon, je ne sais pas faire. Donc, à un moment, il a vu les difficultés pour faire des choses... Et il suffit de faire des rappels après, quotidiennement, et puis, ça y est, ça va se mettre en place. Les monitorats, en en faisant deux par an, on arrive à faire passer tous les agents, à les faire participer.

JFG : Certains nouveaux agents me faisaient aussi remarquer qu'ils ne sont pas toujours amenés à mettre en pratique ce qu'ils apprennent en formation, parfois parce que telle installation n'existe pas sur leur parcours. Qu'en pensez-vous ?

DPX*CA1 : Disons que l'agent caténaire, il va travailler sur son propre territoire. Il va éventuellement intervenir pour l'astreinte sur un territoire limitrophe, mais en règle générale, il va travailler sur son propre territoire. Bon, déjà, moi, je vais faire les travaux qui le concernent lui directement. Je ne vais pas montrer à quelqu'un qui ne travaille pas du tout sur 25 000 et qui ne sera quasiment jamais amené à travailler sur 25 000 d'aller remplacer une console sur 25 000. Je trouve ça totalement dérisoire et puis ça ne lui apportera rien du tout. Par contre, ils sont en incapacité de remplacer une console sur ces installations parce qu'ils n'ont pas pratiqué depuis un certain temps. Je pense qu'il faut commencer déjà par là. Après, peut-être que ce serait intéressant de voir une autre technologie et tout, mais à condition que l'agent soit à même de venir travailler sur cette installation. S'il ne vient jamais travailler sur cette installation, je ne vois pas pourquoi j'irai former des agents à travailler sur la caténaire midi s'ils ne sont jamais amenés à travailler sur ces installations-là. C'est peut-être différent pour le SE avec des technologies différentes qu'il y a sur le même établissement, mais sur un autre parcours et qui peuvent être appelés à intervenir d'astreinte. Mais chez nous au niveau caténaire ce n'est pas trop ça.

JFG : Certains nouveaux agents évoquaient également le nombre important de normes, de papiers à remplir. Il y a sans doute une question de traçabilité derrière ces exigences, non ? Sachant que les tablettes vont arriver, je crois ?

DPX*CA1 : Oui, effectivement, on a mis en place tout un fichier derrière avec la production. Et donc, il y a des normes qui ont été mises en place. Parce que justement, ça fait partie aussi des choses qui ont dérivées parce que l'agent lambda qui a déjà du vécu, il va avoir les éléments pour savoir comment les utiliser et régler correctement les problèmes. Par contre, les gens qui ne connaissent pas une installation, qui n'ont pas la connaissance technique, ils vont être amenés sur le terrain à contrôler les installations en n'ayant pas les connaissances requises. Je pense que le problème est là, on met des gens dans l'encadrement qui n'ont pas les connaissances techniques, donc à un moment donné, c'est difficile de manager une équipe. Alors à un moment donné, quand j'ai une équipe qui est dans la mouise et qu'il va falloir se sortir de là, si les techniciens n'y arrivent pas, ça ne le fera pas.

JFG : En tant que DPX, est-ce que vous devez être avant tout un bon manager ou un bon technicien ? Ou les deux en même temps ?

DPX*CA1 : Moi, j'ai les deux étiquettes. C'est-à-dire que j'ai déjà été chef d'équipe, j'ai passé l'examen de contrôleur, suite à la demande que j'avais faite. Donc, pour approfondir la technique, quand on était contrôleurs, on avait un bagage technique qui était supérieur au chef d'équipe. Et il y avait une volonté de passer l'examen. Donc, de reprendre toutes les consignes, de les apprendre, de bien les connaître et d'asseoir déjà un bon vécu au niveau du métier. Donc, après, on était quelque part la référence, quand le chef d'équipe a un problème, il va voir le contrôleur. Sauf que les années passent. Les examens d'EV7, les gens ne les passent pas pour différentes raisons. Et puis, derrière, on met en place des gens qui sont issus d'autres cursus et qui vont prendre des postes de DPXO et puis, ils vont se retrouver des fois avec des assistants, peut-être également des CCRN ou autre chose qui n'ont pas la connaissance technique. Alors quand vous avez à la tête des personnes qui n'ont pas la connaissance technique, alors c'est le chef d'équipe qui est sur le terrain qui doit tout faire. Et justement, il n'y a pas les approfondissements de la connaissance. Avant, on passait des examens qui étaient plus costauds que ce qui se fait à l'heure actuelle.

JFG : Merci beaucoup pour votre participation. Cet entretien est terminé.

Annexe 1.10 : Exemple de retranscription d'un entretien pour un formateur d'un centre de formation SNCF

Date : 09/04/2015

Entretien : FOR*VO1

Entretien téléphonique

JFG : Présentation du chercheur et des conditions de la recherche.

JFG : Pour commencer, pourriez-vous me préciser votre périmètre d'intervention. Et le cas échéant, est-ce qu'il y a des différences selon les secteurs ?

FOR*VO1 : Alors nous, on forme les gens au niveau national bien évidemment. On a eu aussi dans le cadre de nos formations des gens de l'établissement spécifique à l'Infrapôle Centre mais on forme effectivement des gens de tout le territoire.

JFG : D'accord. Donc, vous avez déjà formés des gens de l'Infrapôle Centre ?

FOR*VO1 : Oui.

JFG : Et, est-ce que...

FOR*VO1 : J'étais sur l'Infrapôle Centre avant dans le cadre de mon métier et puis donc je suis venu à l'Infrapôle Centre après donc je connais l'Infrapôle Centre puisque j'ai toujours travaillé dans cet établissement-là. Et j'ai aussi formé des gens de l'Infrapôle Centre. Voilà.

JFG : D'accord. Est-ce qu'il y a des spécificités à l'Infrapôle Centre ?

FOR*VO1 : Non. Non pas du tout, aucune spécificité. Nos formations sont générales et avec des applications de référentiels nationaux donc il n'y a pas de spécificité particulière. Non, non.

JFG : Comment se déroule une formation pour les nouveaux embauchés ?

FOR*VO1 : Ils passent un entretien bien évidemment d'embauche. À l'issue de ça, ils passent des visites médicales, ils ont un entretien dans l'établissement respectif qui va les accueillir en tant qu'agents en fonction de leur spécialité et à l'issue de ça, ils viennent en formation quasiment dans la foulée pour faire les modules de base, découverte de l'entreprise et ils intègrent dans la foulée les modules de sécurité. Voilà, les premiers modules de base c'est cela : découverte de l'entreprise avec tous les risques inhérents à l'environnement bien évidemment ferroviaire et après, ils embayent sur les formations initiales de la sécurité.

JFG : Et ce, quel que soit l'emploi ?

FOR*VO1 : Quel que soit l'emploi voilà. Tous emplois confondus, c'est-à-dire qu'on forme dans ces trois modules. Il y a le module découverte de l'entreprise, qui est commun à toutes les formations, c'est-à-dire à tous les métiers, que ce soit les agents SE, Voie, Caténaire, SM, voilà.

Ces gens-là passent obligatoirement par ce module de base découverte de l'entreprise et risques qu'il peut y avoir dans le domaine ferroviaire et après ils font des modules spécifiques de formation, c'est-à-dire la sécurité du personnel dans un premier temps et après, dans la foulée, sécurité, sécurité des circulations pour faire la maintenance.

JFG : Est-ce qu'il y a un ordre dans les formations à dispenser ?

FOR*VO1 : Absolument, il y a le premier module qui s'appelle I234 qui reprend tous les risques électriques, les risques dans le domaine ferroviaire... il y a un peu de sécurité du personnel. On explique un peu comment quand ils vont traverser des voies, il faut faire attention voilà. Enfin, tous les risques potentiels que les agents peuvent rencontrer au cours de leurs déplacements dans les entrées à la SNCF. Ça c'est le premier module de base qui est obligatoire pour toutes les formations qui correspondent à tous les métiers de l'infra bien évidemment, les voies, SE, Caténaire, SM et après, ils embrayent par le module I9 c'est-à-dire, c'est sécurité du personnel. Les gens sont en formation pour être habilités en fonction des résultats de leurs évaluations, pour être responsable de l'application de la sécurité du personnel. C'est-à-dire que quand on va travailler sur les voies en proximité, les trains roulent, donc, ils font des formations spécifiques pour que les gens puissent travailler en toute sécurité aux abords ou sur les voies afin de ne pas se faire heurter par les circulations. Ça c'est le deuxième module et troisième module, c'est ce qu'on appelle le module réalisateur sans mobile travaux, appelé communément sans train de travaux, c'est-à-dire qu'ils seront en charge de faire circuler un train de travaux sur les voies dans le cadre des travaux de maintenance en l'occurrence, voilà. Donc, ça c'est les modules de sécurité de base qui sont obligatoires et que tous les agents dans les spécificités que je vous évoquais, font d'emblée et d'entrée voilà, ce sont les trois modules spécifiques sécurité qu'ils font.

JFG : Vous commencez toujours par la sécurité ?

FOR*VO1 : Oui, complètement, c'est le maître mot chez nous.

JFG : Et ensuite, les nouveaux agents vont suivre les formations spécifiques métiers, c'est ça ?

FOR*VO1 : C'est ça. Absolument, ce sont des modules initiaux. Après, ces gens-là, quand ils ont fait les trois modules initiaux de sécurité, ils rentrent en fonction de leur métier respectif, dans une phase de formation purement technique qui va durer... en fonction de la complexité de leur métier. Les modules voie je les connais ; SE, SM, je ne les connais pas, mais bon... voilà ils rentrent dans ce module-là, donc si on veut aller plus loin, quand ces gens-là ont réussi tous leurs modules initiaux, ils ont fait tous leurs modules et ils sont validés, ils vont dans leur cadre de l'évolution de leur carrière... Ils sont amenés, en fonction de leur compétence et de

leur notation vis-à-vis de leurs chefs respectifs, ils intégreront des modules de perfectionnement qui leur permettront de se perfectionner dans leurs divers métiers afin d'évoluer dans leurs carrières respectives et à l'issue de ça, ils passeront des modules d'approfondissement qui leur permettent de dérouler, de se conforter dans leurs métiers. Tant du point de vue des domaines sécurité que technique parce qu'après il y a des approfondissements et des perfectionnements dans les modules sécuritaires, en l'occurrence sécurité des trames de circulation, des trains de travaux et après dans le domaine technique, voilà. Après, on est rendu dans le module approfondissement, donc voilà, ce qui permet d'avoir un déroulement de carrière aussi. Alors, ça met quelques années pour arriver au bout de ces formations-là.

JFG : Donc, si j'ai bien compris, il existe trois grandes catégories de modules de formation : Formation initiale, formation perfectionnement et formation approfondissement ?

FOR*VO1 : C'est ça.

JFG : Et à quel moment on rentre dans la partie « formations métier » ?

FOR*VO1 : A l'issue des premières formations techniques, à l'issue des trois formations généralistes de sécurité, les trois que je vous ai donné au départ.

JFG : D'accord. Donc, les formations initiales sont généralistes alors que les formations perfectionnement et approfondissement sont spécifiques aux métiers...

FOR*VO1 : Même les formations initiales, il y a trois formations initiales pour tous les corps de métiers : le module découverte de l'entreprise, module sécurité du personnel et sécurité des circulations et à l'issue de ça, ces gens-là vont rentrer dans des modules initiaux spécifiques à leurs métiers.

JFG : D'accord.

FOR*VO1 : Après, ils feront des modules perfectionnements et approfondissements dans leurs métiers respectifs, techniques et puis aussi, après ils reviennent aussi dans une formation généraliste qui porte sur la sécurité des circulations, parce que la sécurité des circulations, elle est applicable par tous les corps de métiers.

JFG : On est toujours dans le cadre de l'intégration des nouveaux embauchés ?

FOR*VO1 : Oui tout à fait. Tout ce que je vous dis, tout à fait. Oui, les modules initiaux absolument, oui. Les modules initiaux, après « perf », ça va dépendre de leur compétence et puis du ressenti de leur hiérarchique, mais ces modules initiaux c'est vraiment les modules spécifiques pour l'intégration des jeunes embauchés, absolument.

JFG : Les modules perfectionnement et approfondissement ne sont donc pas liés aux nouveaux embauchés ?

FOR*VO1 : Non, ça va être plus dans le déroulement de carrière ça, voilà.

JFG : Et une formation, comment ça se déroule ? Est-ce qu'il y a à la fois de la théorie et de la pratique ? Est-ce qu'il y a une évaluation ?

FOR*VO1 : Tout à fait. Alors, il y a certains modules qui sont ce qu'on appelle habilitants et d'autres non habilitants. C'est-à-dire, tout ce qui à trait à la sécurité, soit du personnel ou des circulations ou des modules aptitudes à la sécurité dans le domaine technique aussi. On a certains modules, si les gens répondent à tous les critères, en l'occurrence à une évaluation avec une fiche SAMI à la fin du module, donc là ils seront reconnus aptes pour faire leurs métiers tant d'un point de vue purement sécurité du personnel, des circulations, ou alors sécurité technique dans le travail en fonction des modules. Il y a deux sortes de modules : module avec habilitation, arrêté d'aptitude ou alors non arrêté d'aptitude qui là, ne délivre pas une attestation d'habilitation, voilà.

JFG : Pourquoi certains modules sont habilitants et d'autres pas ?

FOR*VO1 : Par rapport à la responsabilité vis-à-vis de leurs métiers dans un point de vue sécurité, quand on fait rouler des trains, en l'occurrence des trains de travaux, au même titre qu'un train du commerce, on a quand même des responsabilités importantes vis-à-vis de la circulation de ces trains-là. Dans le domaine technique, on a plein de choses à mettre en œuvre vis-à-vis de notre travail, en l'occurrence dans le domaine voie parce que moi, je suis plus un spécifique voie. Pour faire rouler les trains, on doit appliquer des règles très strictes, effectivement il faut que les gens soient reconnus aptes pour appliquer ces phases sécuritaires dans le domaine technique, en l'occurrence. Donc c'est pour ça qu'on délivre des habilitations. On ne va pas confier la responsabilité à certaines personnes s'ils ne sont pas aptes à prendre ces responsabilités-là.

JFG : Par exemple, pour être agent de sécurité, il faut être habilité ?

FOR*VO1 : Absolument voilà. Tout à fait. Tout ce qui est lié, tout ce qui est dans le domaine sécurité pure, sécurité du personnel ou sécurité des circulations et après, dans certains domaines sécurité purement technique on demande aux gens d'être fiables à 200 % et de maîtriser absolument leurs sujets pour ne pas généraliser ce qu'on ne veut pas, c'est faire écraser nos agents ni faire dérailler des trains ; donc effectivement, on habilite les gens en fonction de ces critères purement sécuritaires et dans le domaine technique, c'est la même chose.

JFG : Quand est habilité, on possède une carte d'habilitation je crois ?

FOR*VO1 : Absolument, une carte d'habilitation qui est valable 3 ans.

JFG : Cette carte, les agents doivent la porter systématiquement sur eux ?

FOR*VO1 : Oui. Absolument.

JFG : Pour être habilité au SAMI, il faut obtenir soit un S soit un A.

FOR*VO1 : Voilà c'est ça. Et donc, pour rebondir sur la question que vous me posiez effectivement au départ. Dans le cadre de nos formations, ces formations-là qui sont toutes habilitantes viennent dans le cadre de la formation. On a forcément une partie théorique bien évidemment, et il y a une partie, ce qu'on appelle « mise en pratique » qu'on fait sur le terrain c'est-à-dire mise en situation réelle. Il y a deux évaluations : il y a une évaluation à la fin qui est une évaluation purement théorique et en milieu de semaine, on fait une évaluation pratique qui est aussi notée. En fait, il y a deux fiches SAMI ; il y a une fiche SAMI pour la mise en pratique c'est-à-dire, mise en situation réelle sur le terrain et une fiche SAMI qui correspond à l'évaluation théorique. Donc, on a une évaluation effectivement papier théorique qui va correspondre à la théorie et puis de l'autre côté, on les interroge sur le terrain avec une notation vis-à-vis de plein de questions qu'on leur pose en les mettant en situation réelle et on les note aussi.

JFG : D'accord. Et ça, c'est pour les formations habilitantes ?

FOR*VO1 : Absolument oui.

JFG : Et pour les formations non habilitantes ?

FOR*VO1 : Alors, il n'y a qu'une évaluation théorique en fin de semaine.

JFG : Est-ce que vous auriez un exemple de formations non habilitantes ?

FOR*VO1 : Alors attendez, je vais regarder parce qu'il y en a quand même... Alors non habilitante, il y a quoi ? Il y a les modules, je parle pour la voie parce que moi, je ne connais pas les autres, apprentissage donc découverte de tous les menus matériaux de la voie, par exemple. Voilà tous les menus matériaux de la voie. On peut avoir de la géométrie. L'apprentissage de la découverte de la géométrie, du métier, voilà. Qu'est-ce qu'on a d'autres ? Et on a un autre qui s'appelle PRAP maintenant. Donc, PRAP c'est l'ancien « Gestes et postures » pour apprendre aux gens à manipuler le maniement des outils et des matériaux pour éviter de se blesser.

JFG : Ce cursus de formation existe depuis combien de temps ?

FOR*VO1 : Moi, ça fait deux ans et demi que je suis là donc je pense que ça fait déjà une... Là, je ne sais pas... pas avec certitude, je pourrais peut-être demander à mon collègue tout à l'heure. Bon, je dirais que ça fait oui, une bonne dizaine d'années. Je pense que c'est depuis oui, une dizaine d'années que les habilitations ont été mises en œuvre parce qu'avant ça n'existait pas donc ça doit faire une dizaine d'années, une dizaine d'années à peu près. Puis, il y a ces cartes d'habilitations de ces formations avec arrêté d'aptitude.

JFG : Avant...

FOR*VO1 : Bon, j'ai mon collègue qui... voilà, 2003. 2003, voilà les arrêtés d'aptitudes datent de 2003. Donc, voilà je disais une dizaine d'années... ça fait 12 ans, voilà.

JFG : D'accord. De toute façon, c'est une obligation légale toutes ces formations, non ?

FOR*VO1 : Ah oui. L'arrêté d'aptitude, c'est une obligation légale. Les autres, je ne saurais pas bien répondre, ça fait partie des formations obligatoires pour l'apprentissage du métier parce que ces formations-là ne sont enseignées que chez nous bien évidemment, parce que ça ne s'apprend par ailleurs. Donc, l'habilitation ça c'est sûr que c'est légal, il n'y a pas d'autres entreprises qui a des cartes d'habilitation. Maintenant, je pense que dans le cadre de la légalité on est bien obligé de former les gens si je ne dis pas de bêtise. L'habilitation, c'est sûr. Les autres je pense aussi, mais là je ne suis pas assez expert au niveau juridique vis-à-vis des formations.

JFG : Ce n'est pas grave...

FOR*VO1 : Donc, il faut vous renseigner par rapport à des gens plus compétents que moi dans ce domaine-là.

JFG : Sinon, les anciens ont été formés de quelle manière ?

FOR*VO1 : Je fais partie de ces gens-là, je suis rentré comme jeune agent embauché à l'époque aussi. Alors, la grosse différence quand même qu'il y avait c'est que moi je me rappelle, et puis je ne suis pas le seul des gens de ma génération moi j'ai bientôt... j'ai bientôt 50 ans et même avant il y a une quinzaine d'années c'était encore comme ça. Les gens qui étaient embauchés, on était donc intégrés vis-à-vis des mêmes recrutements à la psycho, les visites médicales ça, ça n'a pas changé. Après, on était directement intégré dans les brigades qui existent bien évidemment toujours et on avait, par contre, suffisamment de temps pour découvrir le métier sur le terrain et on venait à la formation. On avait fait les modules de découverte à l'époque, c'est ça 15 jours, 3 semaines, un mois avant – je m'en rappelle plus bien – des modules de découverte de l'entreprise avec les risques potentiels vis-à-vis des circulations et de l'environnement ferroviaire. Après, on était venu en formation pour faire ces modules-là un an après, un an après. Ce qui nous permettait de découvrir et d'appréhender le métier tant d'un point de vue sécuritaire que technique et on venait en formation déjà avec des billes et ce n'est plus le cas du tout maintenant.

JFG : C'est ce qui a changé ?

FOR*VO1 : C'est ça la grosse différence.

JFG : Ce qui change maintenant, c'est aussi que les formations sont peut-être plus longues et plus pointues ?

FOR*VO1 : Non. C'est que les gens, ils sont à peine embauchés, on a le cas des gens qui étaient embauchés le vendredi, le lundi ils étaient en formation. Ils avaient jamais vu de rail ni de caténaire ni rien. Et déjà, on les envoie en formation. Et on veut former les gens maintenant et les gens il faut qu'ils soient formés en 8 mois parce qu'on manque de personnel pour faire les chantiers voilà et les gens sont à la rue. Les gens sont à la rue, c'est une catastrophe. C'est normal les gens, ils débarquent, on leur en met plein la tête au niveau sécurité et technique, mais c'est la grosse différence qu'il y avait par rapport aux générations passées. On avait le temps sur le terrain de découvrir et d'apprendre le métier tranquillement avant d'aller en formation pour prendre des responsabilités parce que... voilà. Déjà à l'époque, il n'y avait pas cette notion, il n'y avait pas ces habilitations qui sont quand même des responsabilités légales, ça c'est une évidence et... ça voilà, c'est la grosse différence. Maintenant, les gens on les envoie en formation et il y a peut-être des gens qui sortent de l'école, qui ne connaissent rien au niveau du monde du travail, des gens qui ont déjà peut-être eu d'autres travaux et puis qui découvrent ce métier-là, on les envoie en formation, on leur en met plein la tête, les gens ils sont perdus. Et à l'issue de ça, ils sont habilités ou pas. Et s'ils sont habilités, ils sont responsables d'un point de vue légal. Donc ça, c'est nous, c'est ce qui nous choque profondément en tant que formateur, je ne suis pas le seul.

JFG : Selon vous, qu'est-ce qu'il conviendrait de faire ?

FOR*VO1 : Le mieux, c'est de faire comme, je vais pas dire qu'avant les, les gens étaient mieux ni meilleurs que..., ce n'est pas vrai, mais il faut laisser le temps aux gens d'apprendre sur le terrain, de découvrir le métier, le maniement des outils voir un peu comment ça marche, de découvrir l'environnement ferroviaire par rapport à tout ce qu'il peut comprendre. Laisser le temps aux gens parce que tout le monde n'apprend pas à la même vitesse et puis renvoyer ces gens-là en formation 8 mois, un an après. Comme ça, les gens ils ont des... Ils savent, ils savent de quoi... ils ont vu le visuel, les gens ils viennent en formation, ils n'ont pas le visuel, il faut laisser le temps aux gens d'aller sur le terrain et d'appréhender leurs métiers pour pouvoir après prétendre à une vraie formation qui soit constructive et qui ne soit pas simplement un bourrage de crâne et puis les gens, quand ils vont finir : « On vous met en situation réelle et puis débrouillez-vous, vous êtes responsables ». Voilà ça, ce n'est pas normal.

JFG : Selon vous, la période de formation arrive donc trop rapidement ?

FOR*VO1 : Bien sûr que c'est trop rapide. C'est trop rapide. Ils viennent trop tôt les gens, ils viennent trop tôt. Après, les durées de formation ne sont pas si mal, ça n'a pas changé. Je dirais que dans la durée des formations c'est bien je vous dis. Alors, voilà à part quelques détails près, mais la consistance et la durée des formations est correcte. Par contre, les gens viennent

beaucoup trop tôt en formation pour ingurgiter tout ce qu'on leur met dans la tête parce que c'est quand même gros ce qu'on leur met. Donc, voilà, ça ne va pas.

JFG : Et les nouveaux embauchés, ils sont un peu perdus, non ? Comment ils réagissent ?

FOR*VO1 : Bien sûr qu'ils sont perdus. Il y a deux choses : ils sont perdus parce que c'est quelque chose qui est complètement nouveau, qu'ils ne connaissent pas. Autant, quand on est à l'école, les gens quand ils sont à l'école, ils apprennent une formation généraliste s'ils vont dans une autre formation, ils vont retomber sur leurs pattes parce qu'ils vont avoir déjà vu. Là c'est un métier qui est complètement nouveau, qui ne s'apprend que dans nos écoles et ça ces gens-là, ils sont complètement déstabilisés et c'est trop compliqué, c'est trop compliqué pour eux donc, ils sont perdus. En plus, on a des gens avec des reconversions, des gens qui étaient dans le privé qui arrivent à une cinquantaine d'années, qui ont fait 30 ans dans le même métier et puis qui arrivent là et puis il faut qu'ils fassent, qui suivent les mêmes formations, ils sont complètement déstabilisés. Alors, il y a ce premier fait-là et je dirais que... enfin, je vais vous donner mon avis personnel, je dirais d'un point de vue sociétal et il y a aussi le manque d'investissement, en l'occurrence, des jeunes générations qui pensent que le fait de venir en formation ça va suffire, ils n'ont pas besoin de travailler. C'est faux. Dans tous les domaines de la vie, s'il n'y a pas d'investissement personnel... ils manquent d'investissement personnel et ils pensent qu'on leur doit tout. Donc, ils ne s'investissent pas personnellement pas, je dirais qu'il y a 75 % quand même des gens qui ne s'investissent pas personnellement. Forcément, les résultats ne sont pas au rendez-vous non plus. Donc, il y a ces deux paramètres-là. Alors, je pense que le problème sociétal, ce n'est pas que chez nous, enfin c'est une évidence. Tout ça fait que les gens, on les envoie aux charbons quand même.

JFG : Est-ce qu'il serait possible de dresser une cartographie de ceux qui s'investissent et de ceux qui s'investissent moins ?

FOR*VO1 : Ceux qui arrivent, qui ont déjà de l'expérience derrière eux, ce n'est pas une histoire d'investissement, c'est que ces gens-là qui ont travaillé pendant 15, 20 à 30 ans, ils ont des difficultés d'apprentissage. Quand on a quitté l'école depuis 25 ans, c'est à ce niveau-là pour ces gens-là. Après, les jeunes, c'est les jeunes générations. On a des jeunes qui sont embauchés et je dirais qu'entre 18 et je veux aller plus loin entre 18 et quasiment 30 ans, on est dans cette fourchette-là des jeunes qui ne s'investissent pas parce qu'ils ont l'habitude... Alors là je vais parler comme un vieux, certes, mais ils ont l'habitude d'aller sur internet et puis de taper et puis on a toutes les réponses qui vont bien. Chez nous ce n'est pas ça, on ne leur demande pas ça, il faut de la recherche, il faut un investissement personnel, une recherche

intellectuelle et puis après, il faut appréhender le métier. Et ça, ils ne savent pas faire et puis ils n'ont pas envie de s'y mettre quoi. Voilà.

JFG : Quand ils font les évaluations SAMI, ce n'est pas du « par cœur » ?

FOR*VO1 : Oui.

JFG : Ou c'est du « par cœur » ?

FOR*VO1 : Ah non. On ne demande pas ça. Il y a des définitions. Par rapport aux domaines sécuritaires, il y a des définitions qu'on doit connaître voilà. Parce que ça fait partie des choses importantes que les gens doivent maîtriser. Après, il y a des choses, ce n'est pas du par cœur. On demande qu'ils assimilent et qu'ils aient un raisonnement intellectuel et puis pratique dans le domaine technique, mais voilà, il faut quand même un investissement un peu personnel. Il y a quand même des documents, on leur donne beaucoup de documents de façon à ce qu'ils puissent étudier la semaine et avant d'arriver ils viennent, ils n'ont rien révisé, ils ne sont pas intéressés donc ils pensent que la semaine va suffire. Non ce n'est pas vrai. Ce n'est pas vrai voilà, donc manque d'investissement personnel.

JFG : Et les SAMI, ils ne sont pas toujours très bons ?

FOR*VO1 : Non, non, non, non. Ah non. Mais nous, on pas d'état d'âme à mettre... enfin, moi personnellement je n'ai pas d'état d'âme à mettre un M ou un I à quelqu'un qui n'aura pas les compétences nécessaires pour appliquer, pour faire le boulot qu'il doit faire. On a une responsabilité aussi légale nous, bien évidemment, et puis même personnellement, je n'ai pas envie d'envoyer quelqu'un qui va faire dérailler un train. Ne serait-ce que pour lui, moi je leur dis très ouvertement : « Ne serait-ce que pour moi, je ne vais pas vous envoyer au casse-pipe, pour vous et puis pour moi et puis l'entreprise et puis pour quelqu'un, donc il est hors de question ». Donc tout ça fait que ce n'est pas... Mais bon, ça c'est la société, je pense, aussi.

JFG : Et justement, au niveau de la notation des SAMI, est-ce que vous voyez des différences entre les nouveaux embauchés ?

FOR*VO1 : En général, ceux qui ont de grosses difficultés dans l'apprentissage pur et dur, ce sont les gens qui ont déjà vécu, je vous dirais une quinzaine ou une vingtaine d'années dans un autre secteur. Là, il faut vraiment qu'ils se remettent dans le scolaire et c'est dur. Les jeunes qui ont 18, 20 ans ils sont encore dans le domaine scolaire, ils manquent de travail personnel, mais ils sont encore dans le domaine scolaire... On est à l'école, ils nous appellent quasiment le professeur. On dit « non vous êtes dans le monde du travail ». Donc, voilà ils sont encore dans le domaine scolaire alors que les gens qui ont un certain passé derrière eux, effectivement il faut qu'ils se remettent dans le scolaire et là c'est vachement difficile pour eux.

JFG : Comme ils ont plus de difficultés, cela se traduit peut-être aussi par des notes un peu moins bonnes, non ?

FOR*VO1 : Ah oui, c'est clair. Ceci dit, cette population est bien, est vachement minoritaire par rapport aux autres populations de jeunes qui vont être embauchés.

JFG : D'accord, mais...

FOR*VO1 : Alors, ça ne doit pas être représentatif d'une catégorie de personnes. Je dirais il y en a peut-être... il y a 1 %, il y a... 1 % de ces gens-là qui vont être embauchés quoi.

JFG : Est-ce que vous recrutez plus de gens ayant déjà de l'expérience ?

FOR*VO1 : Ah non.

JFG : Non ?

FOR*VO1 : Ah non, ce n'est pas la majorité.

JFG : D'accord...

FOR*VO1 : Les jeunes qui ont 18, 20 ans, je dirais qu'il y en a 70 % qui ont sortent de l'école. Effectivement, il y en a qui ont fait des petits boulots avant, mais un gamin qui a 18 ans qui sort de l'école, après il y en a quelques-uns qui ont quelques petits boulots effectivement dans le privé avant. Mais..., personnellement, je n'ai pas l'impression que ça a été bénéfique dans le cadre de l'apprentissage et puis de l'investissement personnel.

JFG : Selon vous, est-ce que c'est un avantage d'intégrer l'entreprise avec déjà un peu d'expérience professionnelle ?

FOR*VO1 : Pour moi oui. Pour moi oui, mais ça, c'est qu'un avis personnel.

JFG : Mais au niveau du recrutement, est-ce que c'est un critère qui est recherché ?

FOR*VO1 : Non non non.

JFG : Non ?

FOR*VO1 : Non. Je ne pense pas.

JFG : D'accord. Pour être formateur, il faut quel profil ?

FOR*VO1 : Et bien il faut quand même quelques années d'expérience parce que bien évidemment dans le cadre de la formation, on est censé leur expliquer la théorie mais notre expérience terrain, nos anecdotes font aussi partie intégrante de la formation ; c'est-à-dire qu'on peut mettre des noms sur de situations et leur expliquer pourquoi il ne faut pas faire comme ça par exemple. Donc, il faut du métier derrière quoi. On ne peut pas s'improviser formateur si on a un an ou deux de chemin de fer. Il faut au moins, bon enfin plus de 10 ans, plus de 10 ans enfin ça, c'est qu'un avis personnel aussi. Mais on a tous été, on est tous formateurs, on a au moins 20, 15, 20 ans de chemin de fer derrière nous pour arriver à être formateur parce qu'on

connaît, on a vécu des situations qui étaient plus ou moins faciles et ça permet d'enrichir notre thématique vis-à-vis de la formation.

JFG : Avant d'être formateur, vous aviez quel poste ?

FOR*VO1 : J'étais Contrôleur voie en unité. J'étais le TA de l'Unité de l'Infrapôle Centre d'ailleurs.

JFG : D'accord. Une fois qu'on est formateur, on peut prétendre à quelle évolution ?

FOR*VO1 : Je ne sais pas.

JFG : Est-ce que vous vous dites : « Moi, je resterais formateur jusqu'à la fin de ma carrière » ?

FOR*VO1 : Si je voulais évoluer personnellement, il faut que je prenne le poste de Responsable de l'Unité de Formation. Voilà, c'est... c'est tout ce que je peux... je peux évoluer. En tant que formateur pur et dur, non je... je n'ai pas une évolution spécifique en tant que formateur. Après je peux prétendre éventuellement, si ça m'intéresse un jour, d'être Responsable d'Unité de formation, mais c'est tout quoi. Après... après les opportunités pour aller ailleurs je ne sais pas, les portes se ferment, de plus en plus donc voilà. Après je verrais, pour l'instant je suis bien, mais, on verra ça.

JFG : D'accord...

FOR*VO1 : Donc, il n'y a pas d'évolution spécifique en tant que formateur.

JFG : Pourquoi avoir voulu être formateur ?

FOR*VO1 : Parce que je ne suis plus en phase avec la politique de l'entreprise et la façon de travailler, et puis j'avais envie de changer. Moi ça faisait 10 ans que je faisais le même boulot... bon, au bout de 10 ans, sans prétention aucune j'avais fait le tour, vraiment sans prétention aucune, j'avais envie de changer parce qu'après je m'ennuyais. Moi si je m'ennuie dans le travail, ça ne va pas.

JFG : Ok...

FOR*VO1 : Moi ce que je veux c'est apporter mon expérience en tant que formateur pour essayer d'inculquer ce que j'ai appris aux nouveaux embauchés.

JFG : Tout à l'heure, on parlait de la durée des formations. Est-ce qu'elle varie selon le métier occupé ?

FOR*VO1 : Ah oui, tout à fait. Enfin, je ne pourrais pas vous dire dans quelle proportion, mais effectivement ce n'est pas les mêmes durées et les modules ne sont pas présentés de la même façon. Je sais qu'au SE ça dure beaucoup plus longtemps. C'est-à-dire que nous en général, on fait des formations d'une semaine et les caténaires, les SE, je crois qu'ils font des formations

de plusieurs semaines à la suite. Je crois, je ne vous l'affirmerais pas à 100 %, mais il me semble que c'est comme ça.

JFG : Par exemple, est-ce que vous savez pourquoi les formations sont plus longues pour les SE que pour la Voie ?

Je pense qu'au niveau technique, ils ont beaucoup plus de choses à apprendre. Je pense que c'est pour ça.

JFG : Cela n'a donc rien à voir avec l'exigence du métier ?

FOR*VO1 : Je pense que non.

JFG : D'accord...

FOR*VO1 : Non pas pour moi. Plus exigeant non. Je ne pense pas. Après c'est sûr, dans le domaine technique, il faut qu'ils apprennent l'électricité, c'est dans le domaine ferroviaire, l'électricité que nous ça n'a strictement rien à voir. Donc, c'est une autre approche et une autre façon de travailler et d'autres schémas à apprendre donc c'est vachement complexe. C'est pour ça que ça dure plus longtemps.

JFG : D'accord. Si j'ai bien compris ce que me disaient les nouveaux embauchés, les durées de formations ne sont pas toujours respectées ?

FOR*VO1 : Ah oui.

JFG : Et à priori, parfois, pour rattraper le temps perdu, certaines formations sont regroupées en l'espace de 3 mois, c'est vrai ?

FOR*VO1 : C'est ça oui.

JFG : Comment on peut l'expliquer ?

FOR*VO1 : Alors je peux faire un parallèle avec ce qui se faisait avant. Moi, je prends un exemple, quand on est rentré on avait été quasiment un an à part les modules de découverte 15 jours ou 1 mois après, on a été un an sur le terrain, on est venu et les formations en fait, on avait des formations sur 5 semaines d'affilée. Alors on apprenait le métier et puis on avait un bout de test, je ne me rappelle plus, à la fin, et puis après, on continuait à apprendre le métier, on revenait dans des modules de perfectionnement, approfondissement. Et là, le problème, c'est que donc effectivement, par rapport à la production parce qu'il faut bien comprendre, c'est que ces gens qui ont été embauchés quand même...depuis quelques années, tous ces gens qui ont été embauchés, c'est parce qu'on manquait de personnel par rapport à tous les travaux, RFF qui est maintenant rattaché avec nous, il y a bien de l'argent qui a été disponible. Je peux vous en parler sur une Unité je gérais un peu ça. De l'argent qui a été débloqué par l'État pour faire des investissements dans le cadre de la modernité et de la remise à niveau du réseau qui est quand même, à certains endroits en mauvais état. Le problème c'est qu'il y avait le fric, mais il n'y

avait pas les ressources donc on a... Et puis, il y avait eu les départs en retraite, les gens n'ont pas été remplacés pour diminuer la masse salariale, ça, c'est un point de vue économique de l'entreprise. Mais malgré tout, avec l'argent qui était donné par RFF, il y avait des travaux qui étaient prévus, qui étaient organisés, qui étaient callés, mais ça manquait de ressource. Donc là, ils ont été obligés d'embaucher massivement justement pour répondre à ces besoins et c'est pour ça que les gens, il faut les former rapidement, parce que d'un point de vue production, et on est en manque de ressources et malheureusement, je trouve que c'est complètement contraire, enfin ça peut arriver à être contraire à la sécurité en formant les gens trop rapidement voilà.

JFG : Donc il y a aussi un problème d'anticipation finalement, non ?

FOR*VO1 : Oui c'est clair. Ça c'est sûr, enfin c'est certain.

JFG : On n'a pas anticipé les besoins...

FOR*VO1 : Bien sûr pour diminuer le coût salarial et puis effectivement, on s'est aperçu quand même que malgré tout, l'anticipation n'a pas été à la hauteur des besoins pour remettre à niveau le réseau.

JFG : D'accord. Ces économies réalisées ne risquent-elles pas d'engendrer des problèmes de sécurité ?

FOR*VO1 : On est bien d'accord. Alors ça je suis complètement d'accord. On parle d'un côté de la sécurité et puis après les gens on les forme en 8 mois, et puis, ils sont quand même responsables, ils sont habilités, et puis, ils sont responsables sur le terrain. Et après, s'ils sont responsables, s'il y a un accident, ça sera vous messieurs qui êtes responsables des agents. En l'occurrence c'est à eux qu'on ira demander des comptes donc je ne trouve pas ça... C'est... Ce n'est pas, ça se fait pas quoi, ce n'est pas... Voilà, bon après, ça c'est... moi, je dis ça... c'est mon avis, mais...

JFG : Tout est tracé, non ? Quand on fait quelque chose, il faut le noter sur un papier...

FOR*VO1 : Oui. Tout est tracé, oui oui, tout à fait, tout à fait, ça c'est clair. Et puis après, il y a la production pure, le DPX, donc, les dirigeants de proximité ils ont leur propre production. Et pour revenir à ce que vous me disiez que les gens, est-ce qu'ils peuvent être 15 jours d'affilée à faire une formation et puis revenir pendant 3, revenir que 6 mois après. Donc les gens, ils ont oublié la moitié des choses qu'ils avaient apprises et ça, il n'y a pas de règles établies dans le processus de suivi des formations du point de vue des jeunes embauchés. Ça devrait être calé et voilà. Il faudrait mettre d'un côté à part la production, les jeunes embauchés, « vous venez faire ces formations et sur 8 mois, 1 an, vous venez faire ça à des dates bien déterminées ». Alors que là, ça marche un peu comme ça peut, parce que le DPX, lui, il ne peut pas se séparer

de ces 2 gars qu'il a parce que s'il a 2 gars en moins, ces chantiers tombent à l'eau, du point de vue de pénurie du personnel. Donc il n'y a rien de... de calé... voilà. Donc, au niveau des agents qu'on a en formation, on a des gens qui ont des écarts, de gros écarts dans l'apprentissage de leur métier, même dans des formations initiales.

JFG : Par conséquent, ça devient compliqué s'ils ne retiennent pas tout...

FOR*VO1 : Bah voilà, ils reviennent, on recommence, on refait... on refait tout de A à Z voilà. Mêmes dans les modules de perfectionnement, là enfin, on parle des modules initiaux, modules de perfectionnement, c'est la même chose. Il y a des gens qui vont revenir 2 mois après, d'autres ils vont revenir 3 ans après. Donc forcément, avec la population qu'on a, il y a des gens qui vont quasiment s'embêter dans ces modules-là parce qu'ils maîtrisent déjà le sujet et puis les autres vont reprendre de A à Z, donc ce n'est pas cohérent.

JFG : En fait, je m'attendais en effet à ce que les opérateurs me disent : « on a un planning d'établi à notre arrivée ». En pratique, pas du tout, il se fait au fil de l'eau...

FOR*VO1 : Ça marche comme ça peut en fonction des disponibilités et des besoins du DPX voilà. Et après, il faut boucher les sessions donc après ce sont des échanges de mails entre les organisateurs des formations pour dire effectivement, une formation qui est prévue à 12 et bien quand tu n'as que 8 inscrits, il faut en trouver 4. Alors voilà, on essaie de taper partout pour boucher les trous voilà. Mais il n'y a rien de ficeler en amont, ça marche un peu comme ça peut.

JFG : Donc, ce n'est pas l'idéal en termes d'organisation...

FOR*VO1 : C'est clair. Après, si on veut former des gens correctement, en fonction des dates d'embauche, on n'est pas à 15 jours près, on peut leur redire : « Voilà, vous avez un cursus, vous avez un planning, vous irez faire cette formation-là. Et puis quelques mois après, vous retournez sur le terrain pour vous mettre en condition et puis, avoir appréhendé un peu le métier dans les diverses fonctions de sécurité, et puis après au bout de tant de temps, vous aurez une vision déjà généraliste de votre futur métier, en fonction des spécificités puis, vous retournerez en formation pour conforter ce que vous avez déjà vu et pour acquérir de nouvelles données, voilà ». Et ce n'est pas comme ça que ça marche.

JFG : Selon vous, les nouveaux embauchés parviennent toujours à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les centres de formation ?

FOR*VO1 : Non. Le problème... Ils vont être obligés parce que s'ils sont reconnus aptes, ils sont obligés de le mettre en œuvre. Sauf qu'on les laisse tous seuls, déjà ils ne sont pas, ils ne sont quasiment jamais mis en double et on les envoie aux charbons tout seul. Et les jeunes, on leur fait une formation théorique certes ; certes, on les reconnaît aptes... mais la semaine d'après, quand ils vont être tous seuls... là ils sont avec nous. Quand on est sur le terrain, on ne

les laisse pas dans la panade, on les laisse répondre bien évidemment, mais on ne les laisse pas sans réponse. Et sur le terrain, s'ils sont tous seuls, ils sont tous seuls et ils arrivent... il faut qu'ils assument des... qu'ils prennent des responsabilités, et ils ne sont pas prêts pour ça, ça c'est sûr. C'est trop tôt. C'est trop tôt.

JFG : Oui mais dans les brigades, ils ne travaillent jamais tout seul, c'est un travail d'équipe, non ?

FOR*VO1 : Oui, mais... Après, effectivement il y a les chefs d'équipe, mais sur des... Il y a tellement de chantiers, il y a plein de chantiers à l'heure actuelle, c'est-à-dire que la personne qui va être agent de sécurité, je prends ceux qui sont en formation chez nous la semaine de, pas la semaine d'après, mais 15 jours après, s'ils sont habilités et bien, ils seront agent de sécurité du personnel. Et comme ça il y a plusieurs chantiers, ils pourront se retrouver tous seuls responsables de la sécurité du personnel avec quelques collègues. Donc ça ce n'est pas sain, quoi. Après, ils ne sont jamais tous seuls certes, mais ils sont peut-être avec des collègues qui sont comme eux, qui sont jeunes embauchés parce que les brigades je vous rassure, il y a des brigades, ils sont 4. Donc forcément, s'il y a un jeune là-dedans c'est lui qui va s'occuper de la sécurité.

JFG : Finalement, comment pourrait-on définir le rôle des différents acteurs dans l'apprentissage ? On a le DPX, le référent, le chef d'équipe, les collègues de travail...

FOR*VO1 : Oui. Alors si je reprends, le DPX lui, il a un rôle de productivité bien évidemment c'est le chef qui doit gérer sa production en faisant respecter toutes les règles d'application de nos textes d'un point de vue sécurité et technique. Et là, il est aussi responsable, c'est lui aussi qui doit dire : « Bah tiens, mon agent je veux l'envoyer en formation à telle date en fonction de ses compétences, de ses besoins, de mes besoins aussi. » Mais ça, le DPX il est tellement noyé dans un tas d'autres choses de productivité que ça, il ne gère même plus. C'est-à-dire qu'il y a la COFO enfin la responsable des formations de l'établissement qui dit : « Tiens, il faut que ton gars tu l'envoies en formation, il y a une place qui se libère vas-y. » L'autre il dit : « Bah oui, moi cette semaine oui. Finalement je peux le libérer sinon, non, non j'ai du boulot, je... j'ai besoin de lui. » Voilà comment ça marche, donc ça il n'a qu'un regard, je veux dire, très lointain d'un point de vue suivi de ces agents et je ne lui reproche pas parce que je sais comment ça marche. Ils sont tellement noyés par plein de choses. Donc après, le tuteur, il devrait, il doit... il doit être censé vérifier les compétences de ces agents. Maintenant il n'y a rien d'officialisé, ça c'est des mots qu'on a mis, des termes qu'on a mis sur un papier, mais qui dans le fond, ne servent pas à grand-chose parce qu'il n'y a pas grand-chose qui est réellement appliqué vis-à-

vis de ce qu'on a pu mettre en œuvre. C'est du papier voilà, c'est écrit sur un papier, mais dans les faits il n'y a pas grand-chose qui fonctionne comme ça devrait fonctionner.

JFG : Certains nouveaux agents me disaient « le tuteur, il ne sert à rien », qu'en pensez-vous ?

FOR*VO1 : C'est clair. Ça c'est clair. Mais le DPX, il ne gère pas les formations enfin à la marge, quelques-unes. Je veux dire depuis le temps, ça fait 2 ans et demi que je suis là, que déjà euh... Alors, on va revenir aussi là-dessus. Les gens qui viennent en formation et le DPX – c'est quand même le chef — devraient faire les prérequis à ces agents. C'est-à-dire le prendre une heure entre quatre yeux et puis lui poser des questions, et lui dire : « Tiens la semaine prochaine, tu vas aller en formation, tu vas voir ça, tu vas voir ça. Je te pose quelques questions ». Les gens qui viennent en formation le lundi, la convocation, ils l'ont le vendredi à 4 heures et alors ils ne s'intéressent pas, ils ont l'air... et puis, même ils... Bah alors, ils n'ont pas le planning donc forcément ils ne savent pas ce qu'ils viennent faire en formation, ils n'ont pas de planning dans le temps... Ils ne sont pas intéressés d'un point de vue individuel à l'évolution de leur métier parce qu'au départ, on leur a quand même dit : « Vous allez faire tous ces modules-là. » Avec les dates qui n'étaient pas définies, donc les gens ne s'investissent pas. Le DPX, il ne fait pas les prérequis, les agents, on les envoie un peu comme on veut pour boucher les trous. Donc, on voit bien qu'au final, ça ne marche pas quoi. Voilà, et on n'a pas des gens, on ne peut pas avoir des gens qui soient responsables habilités et qui soient opérationnels d'un point de vue sécurité sur le terrain, ce n'est pas vrai.

JFG : Si je comprends bien, il y a un gros problème de suivi de l'intégration, non ?

FOR*VO1 : Bien sûr qu'il y a un gros problème ! Mais bien sûr, il n'y a rien de calé, ça marche comme ça, voilà, il faut boucher les trous, il faut faire de la production, il faut boucher les trous pour que nous, on remplisse nos sessions, parce que chacun dans son coin a des objectifs c'est normal. Mais voilà il faut deux sessions à 12, il y en a qui ont 8, et bien t'essaies de m'en chopper un où tu peux. Il n'y a rien de coordonné et de cohérent dans tous ce... de toute cette... cette mise en œuvre ou de suivi de la formation et dans l'intégration des jeunes, ça c'est sûr.

JFG : Et quel est le rôle des collègues de travail ? C'est qui qui forme les jeunes sur le terrain ?

FOR*VO1 : C'est un peu tout le monde. Sauf qu'on a plein de jeunes, il n'y a qu'à demander aux chefs d'équipe. Alors la grosse, alors la... le gros truc qui me met en colère c'est que quand je pense aux jeunes, ils viennent en formation et on leur dit : « vous n'avez pas vu ça ? », « on n'a pas le temps », alors ça, ce n'est pas vrai. Les gens qui me disent qu'ils n'ont pas le temps pour aller se servir, à apprendre, à se servir d'une règle en l'occurrence ce n'est pas vrai. Il y a,

il y a un manque d'investissement, les gens disent « on n'a pas le temps. » Ce n'est pas vrai. Quand au bout de 8 mois de chemin de fer, qu'ils ne se sont jamais servi d'une règle c'est qu'ils n'ont pas envie. Parce qu'il y a toujours quelqu'un qui peut trouver 10 minutes pour expliquer à un jeune. Après, il y a aussi le fait qu'il y a des anciens, les jeunes sont arrivés ils ont pris les anciens pour des imbéciles, quand moi je... je l'ai vu hein. Les jeunes sont arrivés, les anciens pour... ils... ils ont pris les anciens pour des imbéciles, puis l'ancien dit : « Bah écoute, si tu ne veux pas que je t'apprenne et que je te fasse la passation de savoir et bien débrouillez-vous. » Et depuis une dizaine d'années, la passation et la transmission de savoir ne s'est pas faite et on a une rupture complète du métier. C'est clair et assez net depuis les années 2000, il y avait une rupture nette par rapport à la connaissance du métier et à l'investissement des gens parce que je veux aller plus loin, il y a quand même plein de gens qui sont rentrés chez nous, et ce n'est pas pour le boulot, c'est pour la paye. Il y a des gens qui nous l'ont dit ouvertement déjà. Oui, on est rentré, on a vu de la lumière, on a la paye, le boulot... voilà. Donc forcément tout ça, ça fait que ça ne peut pas bien marcher.

JFG : Parce que la paie...

FOR*VO1 : Effectivement tout le monde travaille pour la paye, mais...

JFG : Selon vous, est-ce que la paye est plus intéressante que ce qu'ils touchaient avant ?

FOR*VO1 : Ca, c'est clair. Et ça, c'est pour 80 % des gens.

JFG : Par rapport à ce manque d'investissement, cela veut peut-être dire qu'il y a aussi un problème au niveau du recrutement, non ?

FOR*VO1 : Alors les recrutements, moi j'ai un cas personnel voilà qui est, quelqu'un que je connais qui n'a pas été embauché, je ne dis pas que c'est le meilleur mais je connais bien la personne, c'est quelqu'un qui est travailleur et il n'a pas été pris, voilà. Par contre, moi j'avais rappelé donc la psychologue qui avait fait l'entretien, cet entretien je voulais avoir des renseignements. Je la vois, je lui ai dit : « Vous savez les gens... Sur la majorité des gens que vous avez embauchés, je dis pour moi il y en a 60 % qui n'ont rien à faire chez nous ». Voilà.

JFG : C'est beaucoup...

FOR*VO1 : Et elle me dit : « On fait un jugement à l'instant T, maintenant on ne sait pas. » Donc forcément, il y en a qui savent se débrouiller à un entretien et puis derrière quand ils sont embauchés, commissionnés, et bien, c'est fini.

JFG : Oui, mais du coup...

FOR*VO1 : Et on l'a pris et puis c'est tout.

JFG : Vous avez quand même la période d'essai pour agir, non ? Il y a toujours moyen de ne pas commissionner une personne, non ?

FOR*VO1 : Tout à fait. Je comprends. Je suis d'accord avec vous. Mais c'est vrai qu'au bout d'un an on pourrait dire : « Attendez la personne... ». Même si le recrutement, il y avait eu un souci vis-à-vis du recrutement, au bout d'un an, ça laisse suffisamment de temps pour pouvoir avoir une vision généraliste de la personne. Mais qui le fait ça ? Personne. Parce que tout le monde est noyé dans son truc et puis le DPX, bah ça ce n'est pas sa préoccupation majeure parce qu'il a des objectifs et des tableaux à remplir tous les jours. Et puis les collègues dans les brigades, eh bien c'est des collègues malgré tout, ce sont des gens qui travaillent ensemble toute la journée, ils ne veulent pas non plus se créer de conflit entre eux. Et il n'y a personne, il n'y a pas quelqu'un qui a un jugement objectif vis-à-vis de ces gens-là individuellement pour dire : « Celui-là non. On le prend, on ne l'embauchera pas parce que... ». Bon, il y a eu des cas mais c'est à la marge quoi, voilà. Donc en fait eh bah tout le monde... roule sur son petit bonhomme de chemin, il n'y a pas de bruit, il n'y a rien et qu'au final, on embauche des gens qui, à mon sens, je dis bien à mon sens hein, attention, je dirais qu'il y en a quand même quelques-uns qui n'auraient jamais dû être embauchés. Et après, ce sont des gens qu'on va traîner 40 ans maintenant parce que les retraites s'allongent. Voilà. Donc en fait on est englué dans un système qui est opaque, qui n'est pas clair, qui n'est pas bien défini et puis tout ça, ça mijote là-dedans et ça baigne dans son jus, mais il n'y a rien qui extrait clairement pour analyser toutes ces... pardon toutes ces situations qui sont... à mon avis pas claires du tout.

JFG : Et vous, j'ai l'impression que tout cela vous « dégoûte » un peu, non ?

FOR*VO1 : Ah si, ah si. Ah si, ça me dégoûte. C'est bien pour ça que je suis parti parce que... de la production et puis la formation là, moi je... j'adore mon métier. Former des gens qui s'intéressent et qui vont s'intéresser, c'est un vrai plaisir. Mais quand vous faites le cours et que les gens regardent les murs... Alors je n'ai pas la prétention d'être le meilleur formateur, ce n'est pas vrai du tout. Mais je ne suis pas le seul à avoir le même ressenti. Comment vous faites cours à des gens qui s'intéressent pas et qui se disent : « Oui, j'ai un train ce soir à 3 heures pour débaucher à 4 heures et quart ». C'est monnaie courante. Ou alors : « Demain, je vais arriver à 9 heures parce qu'on commence à 9 heures moins le quart ce n'est pas 7 heures », vous savez, vous n'avez pas envie quoi, pas... pas trop.

JFG : Et ceux qui réagissent comme ça, c'est qui ?

FOR*VO1 : Les jeunes. Attention, les jeunes de tous niveaux. Là, les jeunes embauchés, les opérateurs, mais si je prends des jeunes qui vont être futurs chefs quoi, des gens qui ont des... des BAC Pro qui ont des BTS ou des licences pros, c'est la même réaction. Ce n'est pas une histoire de diplôme, c'est une histoire de génération. Les gens qui ont 50 ans il n'y en a jamais... j'en ai jamais connu un, pour 40, 50, qui m'a dit : « Je vais prendre mon train » ou : « Je veux

partir plutôt. » Ce n'est pas vrai puisque les gens, ils ont déjà du métier avant et puis, ils savent que s'ils partaient une demi-heure avant, ils avaient une heure qui était enlevée sur leur paie. Là, les jeunes, non, c'est de la monnaie courante. Ces gens-là, je vous dis que s'ils vont être chef, et bien, bonjour les dégâts.

JFG : J'ai l'impression que vous constatez plus ce problème avec les nouvelles générations, non ?

FOR*VO1 : Ca, on bien d'accord. Alors là je vous parle comme un vieux machin, mais c'est le ressenti que j'ai. Et j'ai mon fils qui a 21 ans, eh bien des fois on se croche de... on n'est pas d'accord... je l'ai pourtant élevé comme je pensais être le mieux du monde, mais ce sont les générations voilà. Le mot... le boulot ce n'est pas leur génération, le travail ce n'est pas leur priorité. Voilà. Ils viennent là pour le salaire et puis essayer d'être le plus pénard possible, mais bon ça ne fait pas tout dans la vie. Quand vous êtes en face de gens comme ça, vous savez, ce n'est pas facile pour faire cours, vous essayez d'inculquer, d'enseigner et d'apprendre des choses à des gens qui sont très peu réactifs et intéressés, ce n'est pas très motivant. Je ne sais pas si je ferais ça jusqu'à la fin de ma carrière voilà. Ça c'est sûr.

JFG : Et au niveau de l'apprentissage, est-ce qu'il peut y avoir des différences entre la théorie et la pratique ? Parce que certains des nouveaux me disaient « Il y a quand même des écarts entre ce qu'on nous apprend en théorie dans les centres de formation et ce que l'on nous apprend sur le terrain ». Qu'est-ce que vous en pensez ?

FOR*VO1 : Oui, ça me parle. Ce n'est pas complètement incohérent. Alors je m'explique : c'est-à-dire que la formation, c'est comme dans plein de métiers, la formation théorique, on a des règles théoriques à respecter. Maintenant, sur le terrain la vraie vie fait qu'il y a des situations où on est obligé de... je dirais, de sortir un peu ou trouver une petite combine pour arriver à appliquer, à faire ce qu'on a à faire. Maintenant attention il ne faut pas dériver. On peut dériver un petit peu, mais si on connaît son boulot et bien, la dérive est d'autant plus proche et le problème c'est qu'au niveau technique... depuis quelques années, ça se casse la figure et les gens qui s'autorisent certaines dérives, ils ne maîtrisent pas le sujet et là danger. Donc effectivement, l'application stricte de la théorie ça c'est dans la... ça c'est dans les films quoi. Sur le terrain, et bien, on est toujours obligé d'un peu dévier, mais il faut connaître ses limites, il faut pas aller trop loin parce que le risque et le résultat peuvent être très graves. Donc si les gens n'ont pas une bonne formation et n'ont pas l'apprentissage nécessaire sur le terrain, et bien forcément, et puis quand je vous disais que la transmission du savoir s'est complètement stoppée depuis les années 2000, et bien les gens, il y a déjà donc... on est en 2015, ça fait 15 ans qu'il y a des gens ils font des boulots... Ils pensent que ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils font

depuis 15 ans c'est super, c'est comme ça qu'on doit faire alors que non, ils sont complètement à côté de la plaque. Et ils pensent que...forcément on ne les a jamais recadrés, ils pensent que ce qu'ils font c'est super-bien alors que c'est des grosses conneries. Et là, c'est le danger quoi.

JFG : Donc finalement...

FOR*VO1 : Personne n'est capable de recadrer ça sur le terrain parce que les gens sont noyés dans plein de trucs. Voilà.

JFG : Donc finalement, les nouveaux embauchés sont là aussi pour faire des « piqûres de rappel » aux plus anciens, et dire « Attention, on ne doit pas faire comme ça », non ?

FOR*VO1 : Oui. C'est ce qu'on leur dit. Et ça par contre, c'est difficile pour ces jeunes-là aussi. Un gamin qui arrive, qui a 20 ans, qui veut aller voir son chef d'équipe qui a 40 ans, il dira « Non, ce que tu fais ce n'est pas bien. » L'autre va dire « Attends, moi ça fait 20 ans que je fais ça. C'est comme ça qu'on fait ». Ça fait peut-être 20 ans qu'il fait des conneries. Voilà, mais ça pour le faire passer, un jeune pour qu'il aille imposer ce qu'on lui explique en centre de formation parce qu'on n'a pas, on ne dit pas des bêtises, on a des textes qui sont et puis tout le monde les a ces textes-là qui sont des référentiels. Donc après, ça pour un jeune qui vient d'embaucher, ce n'est pas facile...et c'est normal de...de se faire... se faire comprendre et de se faire respecter vis-à-vis de ça. Ça c'est très difficile pour ces jeunes-là aussi, ça c'est sûr. Tout le monde ne l'accepte pas.

JFG : Si les anciens n'appliquent pas les bonnes règles, cela peut être embêtant, non ?

FOR*VO1 : Des fois, ce n'est pas aussi grave que ça. Je ne dis pas qu'il ne faut pas... qu'ils appliquent à 90 %, mais il y a 10 % qui le font mal ou ce n'est pas appliqué comme il faut quoi.

JFG : Et pourquoi ?

FOR*VO1 : Alors un jeune qui arrive et puis lui on explique qu'il faut faire comme ça, il arrive sur le terrain, mais il voit son chef et il dit « Il ne faut pas faire comme ça. », alors, l'autre il va dire : « Attends, c'est bon. Après, je connais mon boulot, ça fait 20 ans que je fais comme ça ». Cela ne veut pas dire que ça fait 20 ans qu'il fait ça bien.

JFG : Du coup, pour ne pas se mettre en porte à faux avec son collègue, le jeune aura peut-être tendance à ne pas appliquer ce qu'on lui a appris en centre de formation mais à suivre ce que lui dit son collègue, non ?

FOR*VO1 : Bien sûr. Oui. Ils sont quand même ensemble 8 heures par jour sauf que le jeune, quand il sera responsable d'un chantier et qu'il aura les habilitations nécessaires, et s'il fait comme son chef dit et puis s'il y a...si tout va bien tout va bien, s'il y a un incident on va lui dire « Mais monsieur, on ne vous a pas appris comme ça, vous êtes habilités vous devez respecter les règles. » « Oui, mais mon chef il m'a dit qu'on fait ça depuis 20 ans, on fait comme

ça », « Bah, oui, mais monsieur ce n'est pas comme ça qu'on fait, vous avez tort. Et puis regardez le résultat, voilà ». Donc ça c'est de l'humain, après, ça c'est difficile à assurer.

JFG : Pourquoi à un moment donné, personne n'a tiré la sonnette d'alarme pour dire : « Attention, on constate qu'il existe des pratiques plus ou moins mauvaises, plus ou moins bonnes qui circulent » ? Le risque, c'est peut-être que les anciens transmettent parfois des mauvaises pratiques, non ?

FOR*VO1 : Parce qu'il faut produire, il faut produire vite. Il y a des choses qui se font sur 2 heures, si on doit les faire en 2 heures pour respecter les textes, et bien, on ne peut pas les faire en une heure, mais maintenant on marche à l'envers. Et puis ça ce sont des choses que je dénonce...je ne suis pas seul...depuis des années, mais je n'ai pas la réponse « Pourquoi ? Le pourquoi du comment ? ». Ça je n'ai pas la réponse, je ne suis pas un politicien. Tout ce que je sais c'est que d'un point de vue technique ça se casse la figure. Tout le monde le sait, mais personne prend les mesures donc après, voilà je ne suis pas... enfin ça dépasse mes compétences. Moi c'est tout, c'est le constat que je fais.

JFG : Selon vous, depuis quelques années, tout cela ne va donc pas dans le bon sens ?

FOR*VO1 : Non, ça c'est clair. Ça c'est sûr oui. Et je ne suis pas le seul à le dire, il vous faut interroger d'autres... Mon collègue vous dira sûrement la même chose et puis d'autres personnes avec qui j'ai travaillé. Et ça c'est général, ce n'est pas qu'à l'Infrapôle Centre...c'est partout. Donc, mais tout va bien, donc impeccable.

JFG : Selon vous, est-ce que les nouveaux embauchés peuvent contribuer au renouvellement des compétences puisqu'il y a un risque de perte de compétences ?

FOR*VO1 : Le risque. Il y est déjà. Oui, on est en plein dedans là...ça ne s'arrange pas. Ce sont pas ces générations-là qui referont monter la barre parce que ces gens-là ne s'investissent pas, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, d'un point de vue sociétal...c'est comme ça. Les gens, si l'on ne leur mâche pas tout sur une planche et bien, ils n'iront pas de l'avant pour s'intéresser. Il y en a beaucoup qui sont rentrés pour le salaire, le travail, ils ne sont pas là pour le boulot. Donc ça, je dirais, ce n'est pas la majorité, mais il y en a quand même, il y en a quand même pas mal. Donc effectivement, on ne va pas remonter la pente ça c'est sûr.

JFG : Donc, vous n'avez pas encore l'assurance que les jeunes soient en mesure de renouveler les compétences ?

FOR*VO1 : C'est sûr que non. Si on ne remonte pas le niveau, et bien forcément, non, ça n'ira pas.

JFG : Selon vous, quel est le risque de continuer à perdre des compétences ?

FOR*VO1 : Ce qui se passe déjà c'est que la perte de savoir c'est déjà. Il y a beaucoup d'entreprises privées qui viennent déjà prendre le boulot, qui viennent travailler à notre place. Mais ça pourquoi pas, moi, je ne suis pas contre. Tout le monde a le droit de travailler, voilà. C'est déjà comme ça que ça se passe. Les gens, quand à un moment donné, ils ne veulent plus aller au boulot parce qu'ils n'ont pas envie. Le boulot il faudra bien qu'il se fasse, il faut bien que les trains roulent, et bien, on prend les boîtes privées. Voilà, pourquoi pas, moi je ne suis pas... même si je suis cheminot, tout le monde a le droit de travailler. Après le boulot, il faut qu'il se fasse. Les boîtes privées, elles sont là.

JFG : Et pourquoi on prend des entreprises privées ?

FOR*VO1 : Et bah parce qu'ils sont sûrement, ils sont... Enfin ils étaient apparemment moins chers que nous et puis, il n'y a pas de problème de management, de RH avec toutes ces entreprises privées, voilà tout simplement.

JFG : Mais comment ils apprennent le travail car c'est quand même du travail très spécifique, non ?

FOR*VO1 : Alors là, on peut en discuter moi je suis ouvert. Les entreprises privées, il y en a très peu qui ne connaissent pas, du point de vue voie... Les entreprises privées, moi j'ai travaillé quand même avec pas mal d'entreprises privées, elles ne connaissent pas le boulot, il y a plein de choses, heureusement qu'on était là pour leur dire de... comment il fallait faire pour éviter les gros soucis. En attendant, elles sont quand même validées par l'État et elles sont, comment dire, certifiées pour travailler dans le domaine ferroviaire. Sauf que les trois quarts des entreprises, à part pour les gros travaux, style renouvellement, ont toujours fait ça... qui sont outillées et ce sont des chantiers qu'elles maîtrisent. Par contre d'un point de vue travaux, en règle générale les gros travaux elles maîtrisent bien, par contre, les entreprises qui viennent beaucoup maintenant, c'est pour faire les travaux de maintenance et là effectivement, elles ne maîtrisent pas, parce que c'est quand même spécifique. La maintenance chez nous c'est quand même spécifique et ces boîtes-là, je suis désolé, l'entreprise privée, elle est là pour faire du fric. Nous, on en a quand même encore, je dis bien encore pour l'instant, pas tout le monde, mais encore l'amour du métier et la conscience professionnelle et on a, je dirais, on a encore l'esprit service public en disant « On est là pour faire rouler les trains et pour que les gens puissent prendre le train en toute sécurité ». Les entreprises privées, elles sont là pour faire du fric. Après, d'un point de vue légal, il y aura sûrement, j'en suis convaincu, dans quelques années certains soucis... il pourrait y avoir des dossiers juridiques qui vont s'ouvrir avec de la jurisprudence derrière, mais les entreprises privées elles sont là pour faire du fric. Après, si les trains, ils ne roulent pas, ils s'en foutent. Le pognon qu'ils vont perdre, des interceptions en retard, ils vont

le récupérer sur un autre chantier. Donc voilà, c'est mon avis, mais ce n'est pas illogique non plus parce que les gens qui sont chez nous, ils ont envie de s'investir, ils maîtrisent plus grand-chose donc forcément à un moment donné... beaucoup de nos dirigeants enfin, il faut bien que le boulot se fasse et on va prendre celui qui coutera le moins chers déjà d'une, et puis celui qui sera capable de faire le boulot.

JFG : Mais...

FOR*VO1 : Mais pas forcément en respectant les bonnes règles.

JFG : Je reviens à ma question précédente : comment les agents de ces entreprises apprennent le travail ?

FOR*VO1 : Ils ont accès à beaucoup de référentiels. Mais le boulot ils connaissent, ils ne connaissent pas. Ils ont appris sur... Moi j'ai travaillé avec des entreprises qui ont débuté, le boulot c'est nous qui leurs avons appris. Pourquoi on leur a expliqué ? Parce qu'on ne voulait pas avoir de gros soucis derrière. Et puis finalement, au fil du temps ils ont des marchés et puis, ils apprennent, et puis, ils se débrouillent, et puis ils prennent des renseignements à droite, à gauche, et puis ça y va à peu près quoi donc voilà. Bon, par contre derrière, si on n'est plus là pour vérifier, bonjour les dégâts. Ça c'est le brouillard. C'est de la politique ça.

JFG : Avec les évolutions technologiques de ces dernières années, est-ce que les compétences demandées aux nouveaux embauchés vont évoluer de la même façon ?

FOR*VO1 : Je dirais que les évolutions... Non les évolutions qu'il y a c'est dans les matériaux, dans... voilà. Donc ça non, j'ai reçu les... enfin, les nouvelles traverses qui viennent d'arriver avec le système d'attache qui évolue, mais ça, pour un agent, on va juste lui expliquer qu'effectivement les matériaux, il y a une évolution vis-à-vis de ça, mais vis-à-vis de nos textes, il n'y a pas de révolution majeure. Ce qu'on faisait il y a 20 ans c'est toujours la même méthode à quelques évolutions près, mais qui ne sont pas, qui ne représentent pas un bouleversement majeur vis-à-vis de l'apprentissage du métier. Non, c'est plutôt dans les domaines de l'évolution dans l'outillage ou dans les matériels. Mais rien qui peut remettre en cause une révolution spécifique du métier. Non non.

JFG : Au fait, « IN », ça veut dire quoi ?

FOR*VO1 : Ça veut dire Infrastructure. Ce sont des référentiels infrastructures.

JFG : Finalement, ce sont des procédures ?

FOR*VO1 : Voilà. Des textes... de la réglementation sécuritaire et technique voilà pour faire tel chantier d'un point de vue sécuritaire, il faut appliquer telle réglementation, tel référentiel, l'IN untel... et pour faire tel travail d'un point de vue technique il faut appliquer tel référentiel voilà.

JFG : D'accord. Et ça, il n'y a pas besoin de le savoir par cœur ?

FOR*VO1 : D'un point de vue sécurité, il y a des définitions qui sont dans ces référentiels-là que les gens doivent maîtriser. Le reste non, ça doit passer par un apprentissage terrain, avoir une vision généraliste et globale de comment on fait tel ou tel chantier et des domaines ; des domaines, il n'y en a pas 50 000 et voilà. Et quand on a une vision généraliste et qu'on a déjà maîtrisé un peu sur le terrain, qu'on a côtoyé un peu la façon de travailler, de prendre les outils et de voir comment ça allait se passer, et d'avoir une vision globale, et bien les gens, s'ils viennent en formation après, ils seront beaucoup moins creux, ça c'est clair.

JFG : D'accord. Et dans ces métiers-là, agent Voie, SE, SM, caténaire, j'ai l'impression que l'expérience est très importante, il faut du temps pour connaître son métier, non ?

FOR*VO1 : Bien sûr que c'est important l'expérience, bien sûr même dans tous les métiers je pense. On ne peut pas demander non plus à des jeunes... enfin je trouve qu'à l'heure actuelle enfin je prends l'exemple de mon fils, voilà qu'il cherche du boulot, on lui demande de l'expérience. Mais effectivement pour avoir de l'expérience, il faut bien commencer un jour et quand on commence et bien, il faut aller en formation, il faut apprendre sur le terrain. Pour moi ce sont des choses qu'on a complètement oubliées, l'expérience, le métier, le terrain... le terrain doit être un complément indissociable de la formation théorique. On ne peut pas bourrer le crâne aux gens rien qu'avec des définitions et puis des réglementations théoriques alors que sur le terrain ils n'ont jamais vu. Ils seront perdus les jeunes, ils sont perdus les jeunes, ça ne va pas. Il faut une certaine expérience pour des jeunes embauchés moi je dis qu'il faut un an, 8 mois à 1 an de terrain pour avoir une vision généraliste avant d'intégrer les formations. Et là, on aura des résultats qui seront bien plus cohérents.

JFG : Et pour connaître...

FOR*VO1 : L'expérience c'est incontournable.

JFG : Et pour connaître son métier, il faut compter combien de temps ?

FOR*VO1 : Pour connaître son métier, alors le métier d'opérateur voie ?

JFG : Oui, par exemple.

FOR*VO1 : L'opérateur voie pour bien connaître... le temps de... en fait, on fonctionne avec des cycles de maintenance à aller... Pour vraiment maîtriser et avoir touché un petit peu à tout ah oui alors... oui, en un an il aura déjà une grosse vision, sur 2 ans il aura quasiment fait le tour de tout ce qu'il verra dans sa carrière d'un point de vue maintenance voilà.

JFG : D'accord. Et sinon, comment définiriez-vous l'intégration ?

FOR*VO1 : Pour moi, c'est se sentir bien dans son métier, dans son équipe en ayant les connaissances nécessaires d'un point de vue réglementation, sécuritaire et technique.

JFG : Donc, ça demande un peu de temps ?

FOR*VO1 : Oui. Forcément, ça demande un peu de temps.

JFG : Et les plus anciens, est-ce qu'il y a des recyclages ? Comme vous disiez tout à l'heure, ils peuvent oublier...

FOR*VO1 : Oui, voilà.

JFG : Selon vous, pourquoi ils oublient ?

FOR*VO1 : Pourquoi ils oublient ? Parce qu'ils pratiquent de moins en moins. On marche, en fait avec le vieillissement du réseau, on fait les pompiers partout voilà. C'est-à-dire qu'on n'applique plus, on ne... Les gens, depuis un paquet d'années, n'appliquent plus les règles pures et dures de ce qu'on leur enseigne en formation parce qu'ils font les pompiers. C'est-à-dire qu'on ne peut, on ne fait plus des chantiers organisés, spécifiques comme ça se faisait avant. C'est-à-dire que là en fait on va faire les pompiers, on va éteindre le feu partout en mettant des rustines. Donc forcément les gens quand ils mettent des rustines, ils n'appliquent pas les règles, les référentiels tels qu'ils devraient être faits parce qu'ils travaillent un peu, on fait un peu la réparation parce qu'on peut, pour ne pas que le train... enfin pour que le train...il ne faut pas dérailler. Mais en fait, on ne fait plus des chantiers organisés de maintenance comme ils se faisaient avant parce que les installations sont tellement vieillissantes que l'entretien... qu'on enseigne et qui se faisait avant n'est plus adapté par rapport à la situation sur le terrain. Donc c'est pour ça que les travaux, ça commence à repartir, il y a quand même du fric qui a été débloqué en remettant à jour ce réseau-là, le réseau qui nous permettra de repartir sur des bases pures et dures, qui nous permettront de reprendre l'entretien comme on a pu faire il y a quelques années.

JFG : Donc, il existe un décalage entre les préconisations issues des formations et ce qui se pratique sur le terrain ?

FOR*VO1 : Ah, c'est clair. Nous, on apprend ce qu'on doit faire dans le cadre de la maintenance et quand on va éteindre le feu, effectivement, on prend une couverture et puis ça suffit. Alors que nous, on enseigne le chantier, on leur explique le chantier voilà, il faut faire comme ça de A à Z. Alors bien sûr, il y en a encore des chantiers qui sont comme ça, ça commence à revenir avec les travaux qui se mettent en œuvre. Mais la politique a changé et puis la vision de voir les choses n'est plus tout à fait la même, donc les gens ils sont un peu perdus parce qu'ils diraient « On apprend ça en cours, et puis sur le chantier, on ne fait pas comme ça. Bah oui parce qu'on éteint le feu. » Quand on éteint le feu bah on n'est pas en train de préparer un chantier correctement quoi.

JFG : Parce qu'ils travaillent toujours dans l'urgence finalement ?

FOR*VO1 : De moins en moins je dirais, parce que ça commence quand même avec les travaux, mais il y a encore beaucoup d'endroits où on travaille dans l'urgence voilà. Donc effectivement quand on travaille dans l'urgence, on ne peut pas appliquer les textes tels qu'ils sont faits parce que les textes, tels qu'ils sont faits, quand on parle de maintenance, ce n'est pas de l'urgence, quand on parle de l'urgence, c'est de l'incident ; l'incident on sait le gérer. Mais l'incident, comme son nom l'indique, ça va rester occasionnel, mais quand les gens font de l'incident tous les jours, pour eux, c'est de la maintenance. Et les gens sont complètement déconnectés de la vraie maintenance, des règles réelles à appliquer dans le cadre de la maintenance pure et dure, voilà. Et ça, pour leur expliquer, pour faire passer le message, eh bien, les gens ne comprennent pas forcément. Et c'est normal parce que s'ils n'ont fait qu'éteindre le feu, et bien ils ne comprennent pas quand on leur dit : « Tiens, tu vas partir d'un point A, tu finiras ton chantier au point B », mais ils ne comprennent pas.

JFG : Quand vous parlez d'éteindre le feu, ça veut dire quoi concrètement ?

FOR*VO1 : Ça veut dire que dans le cadre de la maintenance comme il n'y avait plus... d'un point de vue financier, il fallait faire des restrictions budgétaires. Mais quand on a supprimé du fric en personnel et puis en matière, et bien forcément, ce qui devait être remplacé... si on ne l'a pas fait en temps et en heure, et bien, ça vieillit d'autant plus mal et puis, pour éviter de mettre des ralentissements, on est obligé d'aller remplacer au coup par coup au lieu de remplacer sur un chantier. Je prends un exemple de remplacement de traverse : sur un chantier on avait prévu 3 000 traverses sur une voie sur 10 kilomètres à remplacer. On nous a donné au niveau budgétaire 300 traverses. Et bien, forcément, sur 3 000, il en reste 2 700. Les années ont passé, les années ont passé, puis on en a remplacé, les 2 700 sur 10 ans, et bien, on en n'a remplacé que 500. Forcément les 2 700 d'il y a 10 ans étaient pourris enfin les 1 500 qui vont rester, elles étaient pourries il y a 10 ans, forcément 10 ans après elles ne tiennent plus du tout. On est obligé d'aller faire de la rustine, en mettant une traverse isolée comme ça pour tenir l'écartement, pour que le train puisse rouler en sécurité donc ce n'est plus de la maintenance. Depuis des années on n'a fait que ça quoi. Alors les gens forcément ils ne comprennent plus, on est en décalage complet avec ce qu'on leur enseigne dans les centres de formation. Bon, avec l'argent qui est injecté quand même ça commence à revenir.

JFG : Est-ce que les nouveaux embauchés pourraient apprendre leur métier sans forcément passer par les centres de formation ?

FOR*VO1 : Non. Oh non. On leur inculque quand même les fondamentaux et les règles justement qu'il faut, qu'il ne faut pas outre passer. Parce que s'ils ne viennent plus en centre de formation, c'est la porte ouverte à n'importe quoi. Donc là, il faut bien qu'on calle... alors il

faut recadrer les gens et leur dire : « Voilà on a des tests à faire ». Les référentiels qu'on a, c'est quand même des référentiels qui émanent du Ministère du transport, qui sont des textes pas de loi, mais indirectement. On a le Code de la route on a le permis, on apprend le Code de la route, à un feu rouge, il faut s'arrêter. Et bien, chez nous c'est pareil on doit respecter ça. Si on ne leur apprend plus et bien, ils pourront d'autant moins respecter. Quand on leur enseigne ça ils vont peut-être se dirent : « Ah oui attend, là je suis en train de faire des bêtises parce qu'effectivement je n'ai pas le droit de dépasser et de faire autre chose ». Si on ne leur apprend plus ça, c'est fini, c'est la porte ouverte à des choses gravissimes.

JFG : D'accord. Mais les gens qui ont peut-être 10 ans d'ancienneté et qui commencent à prendre des mauvaises habitudes, est-ce qu'à un moment donné, ils ne doivent pas suivre des recyclages ? Est-ce qu'on leur dit : « Oh là, attention là, tu as pris de mauvaises habitudes » ?

FOR*VO1 : Non. Ça commence à revenir parce que moi dans les établissements, j'ai discuté avec beaucoup de gens, en l'occurrence à l'Infrapôle. Ils commencent à remettre ça en place, c'est-à-dire à refaire des piqûres de rappel pour les gens qui n'ont plus suivi de formation depuis 10, 15 ans. Bon, ça ne remet pas en question toutes les formations. Il y a des évolutions des référentiels, il faut les faire connaître. Donc ça commence à revenir, mais pendant 15 ans, il n'y avait plus rien. Je prends un jeune qui est embauché à 18 ans, il a réussi son examen, il a eu toutes ces formations à 24 ans, il a 40 ans aujourd'hui, il n'a pas eu de formation entre les deux, enfin ce n'est pas normal. Il faut bien les remettre au goût du jour, refaire des piqûres de rappel à ces gens-là. Donc là, ça commence à revenir parce que les gens se sont aperçus qu'il y avait un décrochage important au niveau de la technique, sur le terrain quoi. Donc là, ça commence à revenir, mais ça ne va pas assez vite. Alors, on ne va pas faire bouger le mammoth comme ça, mais ça commence à revenir.

JFG : Et puis vous êtes...

FOR*VO1 : Pendant trop d'années, les gens n'ont pas eu de piqûres de rappel.

JFG : Et puis vous, vous n'êtes peut-être pas assez nombreux en tant que formateurs ?

FOR*VO1 : Voilà, mais ces piqûres de rappel se font au sein des établissements.

JFG : D'accord.

FOR*VO1 : Voilà en interne. En interne de l'établissement. Alors je ne sais pas si c'est sur tous les établissements, je sais que sur l'Infrapôle Centre, ils ont commencé parce que j'ai toujours des contacts, on a toujours eu des contacts avec nos anciens collègues et on sait que là c'est en train de se remettre en place. Et j'ai eu quelqu'un d'un autre établissement qui m'a demandé les quelques supports de cours justement pour remettre en œuvre un peu ces choses-là parce

qu'ils s'aperçoivent aussi que la technique et bien, ça fout le camp quoi. Il faut bien remettre de l'ordre un peu dans tout ça.

JFG : Donc, ces recyclages qui vont se faire se dérouleront au sein des Établissements ?

FOR*VO1 : Voilà absolument. Oui tout à fait oui. Peut-être que chez nous, ça reviendra un jour parce qu'il n'y a pas beaucoup de ressources. Peut-être que si les gens s'aperçoivent qu'effectivement il y a un besoin important au niveau du recyclage, peut-être que chez nous ça viendra, enfin ça viendra chez nous, mais enfin, je ne sais pas vous le dire, enfin je n'en sais rien du tout.

JFG : En tout cas, en ce moment, ce sont plutôt les nouveaux embauchés qui font des piqûres de rappel ?

FOR*VO1 : Alors... Ça je ne sais pas. Les piqûres de rappel, disons que non. Non, je dirais plutôt que c'est le contraire. Les gens qui ont 15 ans, qui ont passé des examens il y a 10, 15 ans, ils n'ont pas eu de formation depuis. Donc c'est plutôt ces générations-là pour les jeunes qui viennent d'être embauchés parce que, eux, ils sortent à peine de la formation donc ils ont tout ça dans la tête. Par contre dans 15 ans, si effectivement on ne leur fait pas de piqûres de rappel, ils risquent d'être déconnectés vis-à-vis de pleins de référentiels quoi.

JFG : Ce que je veux dire justement, c'est que les nouveaux, on leur dit quand même : « Faites des piqûres de rappel », donc cela veut dire que l'on compte sur eux pour faire un peu bouger les choses, non ?

FOR*VO1 : Ah oui oui. Je ne sais pas c'est... enfin ça dépendra de l'envie et je ne sais pas de, enfin je ne sais pas. Je n'ai pas d'avis là-dessus. Je ne sais pas. Ça serait bien, super, ça sera bien. Mais ça je ne sais pas, je ne peux pas répondre là.

JFG : Est-ce qu'il y a des retours d'expériences qui sont organisés ? Par exemple, est-ce que quand il y a un problème, on peut en parler via des retours d'expériences, que l'on nomme REX je crois ?

FOR*VO1 : Les retours d'expériences, c'est surtout sur les incidents. Après, dans le cadre de la formation, non, il n'y a rien, franchement il n'y a rien, non. Les REX, c'est pour les incidents, les retours d'expériences sur les incidents. Quand il faut trouver une solution pour ne pas que ça se reproduise. Mais dans le cadre de la formation non, non. Mais ça peut être autre chose, c'est évident.

JFG : Selon vous, est-ce que cette nouvelle réforme de la SNCF va dans le bon sens ?

FOR*VO1 : Je n'ai pas d'avis...

JFG : De toute façon, pour les nouveaux embauchés, a priori, cela ne change rien, non ?

FOR*VO1 : Non, non, ça ne change rien. Ils sont toujours formés dans le cadre de la formation à la SNCF, pour l'application de nos textes après c'est surtout dans le domaine des circulations des trains donc pour l'instant nous...

JFG : Parfois, on écoutant certains nouveaux embauchés, j'ai l'impression que ça les inquiète un peu, vous ne croyais pas ? Un peu comme une épée de Damoclès...

FOR*VO1 : Euh... Oui peut-être, mais bon, les jeunes il ne faut pas qu'ils se posent trop la question parce qu'ils auront le temps d'avoir plein d'évolutions. Moi aussi, je me pose la question, je ne sais pas comment je serais mangé encore. Mais bon, c'est comme ça. Après, il faut s'adapter, voilà.

JFG : Peut-être que les jeunes...

FOR*VO1 : Après on n'est souvent pas d'accord, mais on a...

JFG : Malgré tout, ils sont confiants. Je me souviens qu'ils me disaient : « on veut faire carrière »...

FOR*VO1 : Oui, oui, oui.

JFG : Ils veulent faire carrière, ils ne veulent pas partir de la SNCF...

FOR*VO1 : Ah non. Ça c'est sûr.

JFG : Personne ne m'a dit : « Je veux partir. »

FOR*VO1 : Ah non. Je n'en connais pas un qui m'a dit ça, moi jamais, jamais. Pourquoi ? Parce qu'on a quand même la sécurité de l'emploi, les salaires qui sont peut-être pas mieux qu'ailleurs, mais bon on a quand même des salaires qui sont ne pas si vilains que ça...

JFG : Selon vous, est-ce qu'il y a une ou des différences dans les nouveaux embauchés, entre ceux qui sont contractuels et ceux qui sont cadres permanents ? Est-ce que vous avez noté des différences ?

FOR*VO1 : Non, je n'ai pas noté de différences. Pas d'un point de vue personnel, non pas du tout. De toute façon, je pense qu'avec l'évolution des retraites, cette notion-là pouvait exister avant parce qu'effectivement le départ de l'âge à la retraite était différent. Maintenant, on ne sait pas trop comment on va être mangé. Je pense que ce distinguo-là est en train de disparaître. Donc, les gens ne font même plus la différence.

JFG : Je me souviens, certains contractuels me disaient : « Pour nous, c'est un peu plus flou les évolutions parce que ceux qui sont cadres permanents, ils sont sous statut cheminot, donc pour eux, c'est clair parce qu'ils évoluent tous les ans alors que nous, c'est un petit peu différent. Par exemple, à l'embauche, on peut négocier notre salaire, alors que les cadres permanents ne le peuvent pas ». J'ai l'impression que ce n'est pas très clair pour eux...

FOR*VO1 : Là je ne rentrerais pas...je ne suis pas assez calé dans le RH pour ça. On ne parle pas de ça dans la formation, mais des fois, c'est vrai que quand on fait une petite pause, on parle de choses diverses et variées. Je n'ai pas eu ce sentiment-là maintenant...

JFG : Très bien. Merci beaucoup de m'avoir accordé tout ce temps.

FOR*VO1 : Je vous en prie.

Annexe 2 : Présentation Infrapôle Centre

Annexe 2.1 – Glossaire

Annexe 2.1 : Glossaire

Ce glossaire vise à définir les abréviations spécifiques à l'entreprise.

Abréviations	Définitions
Attaché TS	Attaché Technicien Supérieur.
ATEN	Agent Technique d'Entretien.
CCRN	Chef de Circonscription (ou Dirigeant d'Unité - DU).
CEV	Chef d'Entretien Voie.
COFO	COrrispondant Formation.
DET	Directeur d'Etablissement.
DPX	Directeur de proximité. C'est le responsable hiérarchique des nouveaux embauchés.
DU	Dirigeant d'Unité
EPIC	Etablissement Public Industriel et Commercial.
EV7	C'est le nom de l'examen à passer pour devenir « Contrôleur ».
IN	INfrastructure. Il s'agit de référentiels, de textes qui concernent la réglementation sécuritaire et technique.
INFRA	INFRASTRUCTURE, une branche du groupe SNCF, devenue SNCF RESEAU depuis le 1 ^{er} juillet 2015.
(Pôle) OTP	Organisation Technique Production.
PN	Passage à Niveau.
PRAP	Sigle qui correspond à la formation gestes et postures.
REX	Retour d'EXpérience.
RFF	Réseau Ferré de France.
RUF	Responsable d'Unité de Formation.
SAMI	Satisfaisant, Acceptable, Moyen, Insuffisant. Chaque module de formation donne lieu à une évaluation qui s'effectue selon le code SAMI.
SE	Signalisation Electrique.
SES	Signaux et Signalisation.
SM	Signalisation Mécanique.
SNCF	Société Nationale des Chemins de Fer français.
TA	Technicien d'Appui.
TO	Technicien Opérationnel.
TPA	Territoire de Production Atlantique.
UP/UO	Unité de Production / Unité Opérationnelle.

Annexe 3 : Traitement des données

Annexe 3.1 – Liste préliminaire de codes

Annexe 3.2 – Définitions des codes

Annexe 3.3 – Fiche de synthèse avec les points saillants (exemple d'un entretien avec un
nouvel embauché)

Annexe 3.4 – Le dictionnaire des thèmes illustrés

Annexe 3.1 : Liste préliminaire de codes

Comme le préconisent Huberman et Miles (2003), nous avons établi une liste préliminaire de codes. La première colonne indique les catégories générales associées aux codes individuels. Quant à la seconde colonne, elle précise le code lui-même. Dans le cadre de notre étude, nous avons codifié « à la main ».

POLITIQUE D'INTEGRATION	PI
PI : ORGANISATION	PI-ORG/IND
PI : DEFINITION DU PROCESSUS D'INTEGRATION	PI-IND
PI : LE METIER	PI-IND/MET
PI : LE SUIVI DE L'INTEGRATION	PI-INDSUI
PI : CONVERGENCE INDIVIDU ORGANISATION	PI-CONV
CONTEXTE EXTERNE	CE
CE : CARACTERISTIQUES	CE-CAR/IND
CE : ENVIRONNEMENT	CE-CAR/ENV
CONTEXTE INTERNE	CI
CI : CARACTERISTIQUES	CI-CAR
APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	AO
AO : OBJECTIFS	AO-OBJ
AO : EVENEMENTS DETERMINANTS	AO-DET
CAPACITE D'ABSORPTION	CA
CA : CARACTERISTIQUES	CA-CAR
COMPETENCES INDIVIDUELLES	CIND
CIND : CARACTERISTIQUES	CIND-CAR
COMPETENCES COLLECTIVES	CCOL
CCOL : CARACTERISTIQUES	CCOL-CAR
MARKETING RH	MARK
MARK : OBJECTIFS	MARK-OBJ
MARK : EVENEMENTS DETERMINANTS	MARK-DET
NOUVELLE CONFIGURATION ET RESULTATS ULTIMES	NCR
NCR : RESULTATS PREMIER NIVEAU DE L'INDIVIDU	NCR-IND 1RES
Positifs et négatifs	NCR-IND 1RES/+, -
NCR : META-RESULTATS DE L'INDIVIDU	NCR-IND META
Positifs et négatifs (effets secondaires)	NCR-IND SEC RES/+, -
NCR : RESULTATS ORGANISATIONNELS PREMIER NIVEAU	NCR-ORG 1RES
Positifs et négatifs	NCR-ORG 1RES/+, -
NCR : META-RESULTATS ORGANISATIONNELS	NCR-ORG META
Positifs et négatifs (effets secondaires)	NCR-ORG SEC RES/+, -
NCR : POLITIQUE D'INTEGRATION	NCR-PI
Effets du processus d'intégration sur les compétences	NCR-PI/COMP
NCR : APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	NCR-AO
NCR : CAPACITE D'ABSORPTION	NCR-CA
Effets de la capacité d'absorption sur les compétences	NCR-CA/COMP
NCR : EXPANSION DES COMPETENCES	NCR-COMPEXP/ORG
NCR : REDUCTION DES COMPETENCES	NCR-COMPRED/ORG
EMERGENCE D'UNE CHAINE CAUSALE	CC
CC : REGLES	CC-REG

CC : « PATTERNS » RECURRENTS
CC : REGROUPEMENT EXPLICATIF (chercheur)
(répondant)

CC-PATT
CC-EXPL
SITECC-EXPL

INTERROGATIONS

INT : SURPRISES
INT : ENIGMES

INT

INT- !
INT- ?

Annexe 3.2 : Définitions des codes

Comme le préconisent Huberman et Miles (2003), nous avons pris soin de définir les codes issus de l'annexe 3.1. En effet, comme le précisent les auteurs, « l'analyste a également besoin d'une liste de définitions des codes qui demande à être précisée en cours d'étude » (2003 : 115). La liste de codes initiale doit être « définie avec suffisamment de précision pour permettre aux chercheurs d'avoir un langage commun et de savoir clairement si et comment un segment de données s'intègre bien dans une catégorie » (2003 : 123).

Politique d'intégration de l'entreprise – PI

L'organisation de la politique d'intégration : PI-IND/ORG	Organisation de la politique d'intégration de l'entreprise telle qu'elle est rapportée par les individus.
La définition du processus d'intégration : PI-IND	Vision des individus sur la politique d'intégration (les intérêts, les caractéristiques, le délai nécessaire pour se sentir intégré...).
Le métier : PI-IND/MET	Vision des individus sur leur métier (caractéristiques, organisation...).
Le suivi de l'intégration : PI-IND/SUI	Vision des individus sur le suivi de l'intégration.
La convergence individu organisation : PI-CONV	Evènements, facteurs, émotions ou inquiétudes qui s'expriment dans la relation individu organisation.

Contexte externe – CE

Caractéristiques : CE-CAR/IND	Facteurs qui caractérisent le contexte externe à l'entreprise via les nouveaux entrants.
Environnement : CE-CAR/ENV	Facteurs qui caractérisent le contexte externe à l'entreprise via son environnement.

Contexte interne – CI

Caractéristiques : CI-CAR	Facteurs qui caractérisent le contexte interne à l'entreprise (et notamment les particularités).
------------------------------	--

Apprentissage organisationnel – AO

Objectifs : AO-OBJ	Raisons qui ont motivé l'instauration d'une politique d'intégration.
Evènements déterminants : AO-DET	Evènements, problèmes ou inquiétudes que les individus ont expérimentés au cours de leur intégration sur la façon l'apprentissage organisationnel.

Capacité d'absorption – CA

Caractéristiques : CA-CAR	Evènements et facteurs qui matérialisent la présence d'une capacité d'absorption au sein de l'entreprise.
------------------------------	---

Compétence individuelle – CIND

Caractéristiques :
CIND-CAR

Evènements et facteurs qui caractérisent la compétence individuelle.

Compétence Collective – CCOL

Caractéristiques :
CCOL-CAR

Evènements et facteurs qui caractérisent la compétence collective.

Marketing RH – MARK

Objectifs :
MARK-OBJ

Préoccupations contextuelles justifiant l'intérêt de disposer d'une « marque employeur » (approche stratégique de la GRH, raréfaction de certaines compétences, arrivée d'une nouvelle génération...)

Caractéristiques :
MARK-DET

Facteurs, évènements, problèmes ou inquiétudes qui impactent l'attractivité de l'entreprise (via par exemple, une identité propre ou une certaine image). Exemple de facteurs caractérisant l'identité de l'organisation : un langage spécifique, une culture, des valeurs, des engagements ou encore des attitudes.

Nouvelles configurations et résultats ultimes – NCR

Résultats premier niveau de l'individu :
NCR-IND 1RES

Attitudes de l'individu au moment de son entrée dans l'organisation (premiers jours).

Positifs et négatifs :
NCR-IND 1RES/+, -

Comportements de l'individu pesant positivement ou négativement sur l'accompagnement mis en place par l'organisation.

Méta-résultats de l'individu :
NCR-IND META

Indices de l'impact du comportement du nouvel entrant sur la portée du processus d'intégration.

Effets secondaires pour l'individu
Positifs et négatifs :
NCR-IND SEC RES/+, -

Les effets secondaires potentiellement positifs ou négatifs du comportement de l'individu sur l'accompagnement mis en place par l'organisation.

Résultats organisationnels premier niveau :
NCR-ORG 1RES

Dispositifs mis en place par l'entreprise en termes d'intégration des nouveaux entrants.

Positifs et négatifs :
NCR-ORG 1RES/+, -

Actions de l'entreprise pesant positivement ou négativement sur le processus d'intégration des nouveaux entrants.

Méta-résultats organisationnels :
NCR-ORG META

Indices de l'impact des actions de l'organisation en matière d'intégration des nouveaux entrants.

Effets secondaires pour l'organisation
Positifs et négatifs :
NCR-ORG SEC RES/+, -

Les effets secondaires potentiellement positifs ou négatifs des actions de l'entreprise sur l'accompagnement des nouveaux entrants.

Effets du processus d'intégration sur les compétences : NCR-PI/COMP	Indices de l'impact de la politique d'intégration sur les compétences individuelles et collectives.
Effets de l'apprentissage organisationnel sur les compétences : NCR-AO	Indices de l'impact de l'apprentissage organisationnel sur le développement des compétences individuelles et collectives.
Capacité d'absorption : NCR-CA	Facteurs qui tendent à renforcer la capacité d'absorption.
Effets de la capacité d'absorption sur les compétences : NCR-CA/COMP	Indices de l'impact de la capacité d'absorption sur la faculté à combiner des ressources (compétences individuelles et collectives).
Expansion des compétences : NCR-COMPEXP/ORG	Facteurs organisationnels qui, tout en favorisant une bonne intégration, contribuent à développer les compétences.
Réduction des compétences : NCR-COMPRED/ORG	Facteurs organisationnels qui tendent à peser négativement sur le développement des compétences et donc, à réduire les effets positifs induits par la politique d'intégration.

Annexe 3.3 : Fiche de synthèse avec les points saillants (exemple d'un entretien avec un nouvel embauché)

Comme le préconisent Huberman et Miles (2003), nous avons systématiquement utilisé des fiches de synthèse d'entretiens. L'objectif de ces fiches est de relier les « points saillants » à des codes qui ont été soit préalablement identifiés soit nouvellement générés. Cet annexe propose un extrait appliqué à un nouvel embauché.

Type de contact : Opérateur voie - individu 8

Site : Vendôme (41)

Age de l'individu : 28 ans

Date du contact : 12/05/14

Ancienneté : 2 ans

Date du jour : 15/05/14

N°	POINTS SAILLANTS	CODES
1.	« Ce qui a pesé le plus dans mon choix, c'est la stabilité de l'emploi ».	PI-CONV
2.	« Il y a une petite appréhension au début. On nous a dit « vous partez pour 9 semaines de formation, vous êtes un groupe, essayez d'être soudé ». Ils nous ont dit « il va falloir s'aider, certains vont avancer plus vite que d'autres. Certains sont plus jeunes que d'autres, il faut que ça se passe bien et il faudrait que tout le monde s'entende ».	PI-IND/ORG
3.	« On se rend compte que lorsque l'on est plus jeune, c'est plus facile. Quand je vois les plus anciens, ils avaient besoin de plus de temps que nous et ils demandaient si on pouvait les aider ».	NCR-IND IRES
4.	« Les anciens en reconversion nous disaient d'éviter quelques pièges : « c'est important ces formations-là, il faut bien vous préparer, il faut être ambitieux, il faut avoir les dents longues, il y a beaucoup d'anciens à la SNCF, ça fait longtemps que les effectifs n'ont pas été renouvelés, il ne faut surtout pas vous laisser bouffer ».	NCR-CA
5.	« Certaines brigades n'ont pas eu de nouveaux embauchés depuis 15 ans. Il y a quand même des fortes personnalités. Les échanges entre les anciens et les jeunes créent une alchimie. Eux, ils nous donnaient des astuces pour bien s'intégrer et ne pas être au placard, et nous, on les aidait pour les cours ».	NCR-CA
6.	« Je pense que par rapport à l'âge, on n'a pas du tout la même intégration. Je suis bien content d'être arrivé à l'âge où je suis arrivé, donc à 25 ans. Si j'étais arrivé à 18 ans, cela aurait été dur. Certains anciens sont moins pédagogues ».	NCR-IND IRES
7.	« Les anciens vont faire le boulot mais ne vont pas forcément montrer les petites ficelles du métier. Le gros souci, c'est qu'ils s'attendaient peut-être à voir arriver des gens sur le terrain déjà opérationnels. Le problème, c'est que lorsque l'on arrive, on ne connaît rien. C'est un métier très particulier, il y a plein de choses à savoir ».	CI-CAR

8.	<i>« Sans avoir fait les formations, c'est très difficile. C'est un métier où malgré les formations, il faut faire beaucoup de terrain parce qu'il y a beaucoup de choses à savoir, les côtes... Ce n'est pas évident ».</i>	PI-IND/MET
9.	<i>« Les plus jeunes embauchés ont peut-être plus de mal à s'affirmer ».</i>	NCR-INDIRES
10.	<i>« Dans le privé, c'est plus simple, les gens savent que l'on va arriver et il y a un formateur tout de suite dessus. Mais cette personne, elle a été formée, il y a eu un cursus pour ça. Ici, il y en a plein qui n'ont pas demandé à être formateur ».</i>	NCR-ORG IRES
11.	<i>« Moi, quand je suis arrivé, il y a eu un nouvel embauché 3 mois avant, Mr ..., et il venait aussi du privé, une quarantaine d'années, donc, chevronné, avec une grosse expérience professionnelle. Ca dû être plus dur pour lui que pour moi car il était tout seul ».</i>	NCR-IND IRES
12.	<i>« C'est quand même un monde particulier en termes de dialogue. Le parler de la SNCF, le langage SNCF est différent. Lorsque l'on arrive, tout est en abréviation ».</i>	CI-CAR
13.	<i>« En formation, il faut bosser. Il y a tellement de choses à assimiler. On pourrait apprendre sur le terrain mais c'est beaucoup plus simple en formation parce que les formateurs viennent du terrain, ce sont des anciens DPX. Certains ont commencé simple opérateur. Ils ont fait pas mal de terrain. Ils ont un parler assez facile ».</i>	AO-DET
14.	<i>« Il y a l'attente de résultats avec la grille SAMI. Il y a 4 cases. Il faut avoir S ou A. En dessous, ce n'est pas bon. On peut recevoir une lettre à la maison, être convoqué. On est commissionné au bout d'un an. La première année, c'est une sorte de période d'essai. Si on n'a pas satisfait aux formations, ils peuvent dire « c'est fini ». Là, mon collègue a eu la pression et la formation suivante, il était bien stressé ».</i>	NCR-IND IRES
15.	<i>« Le SAMI est essentiel. Ça donne un bon suivi de la formation, les mecs ont peur, ils ne veulent pas tout perdre d'un coup à cause d'une semaine de formation ratée ».</i>	PI-IND/SUI
16.	<i>« Après, il y a un débriefing avec le responsable. Les résultats arrivent quelques semaines ou quelques mois après ».</i>	PI-IND/SUI
17.	<i>« Le gros problème, c'est que, parfois, on allait en formation, par exemple, pour les appareils de voie, et on le voyait sur le terrain 3 ou 4 mois après, ça devient plus difficile ».</i>	NCR-COMPRED/ORG
18.	<i>« Par rapport aux températures, il y a des choses que l'on ne peut pas faire si on n'est pas dans la bonne fourchette de température. Ce qui serait bien, c'est de pratiquer tout de suite derrière pour l'avoir dans la tête et manipuler ce que l'on a appris, mais ce n'est pas possible. C'est le seul petit truc des formations qui est dommage ».</i>	NCR-COMPRED/ORG

19.	« <i>Quand on a un petit battement avant les formations, un ou deux mois, le chef me disait « on a un peu de temps, on va aller voir ça, comme ça, tu pourras te projeter plus facilement, tu auras un peu d'avance sur les autres ».</i>	NCR-ORG META RES+
20.	« <i>Certaines formations sont très importantes car ce sont des formations habilitantes. Après, ici, on va pratiquer, le DPX contrôle et on a une carte d'habilitation, exemple, le passage à niveau ».</i>	PI-IND/ORG
21.	« <i>Ensuite, il faut passer un autre examen, l'ATEN, c'est-à-dire, maintenant de l'infra, pour faire l'opération tout seul. On passe alors de la qualif B à la qualif C. C'est comme si on passait du BEP au BAC. Le niveau est plus élevé ».</i>	PI-IND/ORG
22.	« <i>Il y a des échelons et c'est des formations à passer. Il y a beaucoup de personnes à la SNCF qui savent le faire mais qui n'ont pas passé l'examen. Pour le chef, c'est royal ».</i>	CI-CAR
23.	« <i>Je pars du principe que pour qu'un chantier se passe bien, il faut qu'il y ait une bonne entente. Après, le boulot viendra tout seul ».</i>	PI-IND
24.	« <i>Ce sont les formations et le terrain qui font que le travail s'apprend ».</i>	AO-DET
25.	« <i>Les anciens chemineaux sont assez rudes, ils ont connu le boulot vraiment physique comparé à ce qui se passe maintenant »</i>	PI-IND/MET
26.	« <i>C'est à nous de s'intégrer au mieux et après, normalement, les gens sont réceptifs. Avant, il y avait moins de matériel, moins d'entreprises extérieures ».</i>	NCR-IND 1RES
27.	« <i>Dans les trois quart de ce que l'on fait, il y a beaucoup de sécurité. Il y a des papiers, des dépêches à passer, c'est-à-dire, des échanges par écrit qui dit que l'on prend la voie. Auparavant, il n'y avait pas tout ça. Il y a sans doute eu des accidents. Pour travailler, il faut être en sécurité. Ils n'étaient pas habitués à autant de papier ».</i>	PI-IND/MET
28.	« <i>J'ai l'impression d'apporter du renouveau, de la jeunesse, donc, un œil nouveau avec des méthodes différentes. Ils sont tombés dans la routine du boulot. Eux, ils ont toujours fait de la même façon ».</i>	NCR-IND 1RES
29.	« <i>Il y a des brigades, ça faisait des années qu'ils n'avaient pas eût d'embauches ».</i>	CI-CAR
30.	« <i>C'est aussi pour prendre la relève ».</i>	NCR-IND 1RES
31.	« <i>On a était en cours pendant un an. Il y a des choses qu'ils se rappelaient un peu moins. Ils disent « ah oui, c'est vrai, je ne me souvenais plus trop de ça ». Ça fait une petite piqure de rappel. Parfois,</i>	NCR-IND SEC RES+

	<i>ils disent « ah, tu as fait cette formation-là, tu te souviens de la côte ? ». Ça évite de regarder dans les bouquins ».</i>	
32.	<i>« Et puis, il y a des règles qui ont changé. Pour eux, ça fait du bien aussi. Ils sont au courant des changements, mais quand ça fait des années que l'on fait ça... ».</i>	NCR-AO
33.	<i>« Ça permet aussi d'échanger, de montrer que l'on a appris des choses et que l'on peut être utile et peut-être plus utile que ce qu'ils pensaient ».</i>	NCR-IND SEC RES+
34.	<i>« On a tout pour regarder, des petits bouquins qui se mettent dans les camions, dans les poches. Il y a vraiment tout ».</i>	AO-DET
35.	<i>« Quand on est agent sécurité, il faut dire « ça, c'est dangereux, on ne peut pas faire ça, ce n'est pas possible ». Peut-être que cette notion-là, ils l'avaient un peu perdu. Ils faisaient des choses par habitude sans se rendre compte que c'était dangereux mais, comme on vient de le voir, ils vont nous dire « bon, alors, c'est toi l'agent sécurité » ; il y a des choses qu'on laissera moins passer ».</i>	NCR-IND SEC RES+
36.	<i>« Lorsque c'est quelqu'un de nouveau qui le fait, il sera plus carré que quelqu'un qui le fait depuis des années et des années ».</i>	CIND-CAR
37.	<i>« Parfois, c'est même eux qui nous disent « ce n'est pas comme ça que tu as appris », c'est eux de temps en temps qui renverse la tendance. Ils veulent que l'on soit performant, que l'on soit bon parce que dans une équipe, si tout le monde est performant, ça va se voir sur le terrain. Alors que si tu en as un ou deux qui sont bons et les autres qui s'en foutent un peu, ça ne marchera pas ».</i>	CCOL-CAR
38.	<i>« Des gens ont mis ça en œuvre mais parfois, ils n'ont pas été sur le terrain. En formation, ils nous disent « c'est la formation, ce n'est pas le terrain ». C'est le papier. Il y a des choses qui ne sont pas faisables en terme technique. Ils nous disent « ça sera faisable mais ça ne sera pas pratique ». Ils nous disent aussi « vous verrez, il y a des anciens qui ont trouvé une technique différente et qui est tout à fait efficace ».</i>	NCR- PI/COMP
39.	<i>« Parfois, je tente une fois ou deux, quand je leur dit aux anciens, ils me disent « tu verras, tu auras le même résultat sans déroger aux règles de sécurité et ça ira plus vite ».</i>	NCR- CA/COMP
40.	<i>« Si on suit 10 formations, 9 formateurs vont nous dire « c'est comme ça » et le 10^{ème} va nous dire « c'est comme ça mais j'ai travaillé avec un ancien et vous allez peut-être travailler avec un ancien qui va faire autrement ». Aucun formateur n'a bossé avec les mêmes personnes ».</i>	NCR- PI/COMP
41.	<i>« Certains suivent le protocole et d'autres, ils sont manuels, il fallait réparer les voies, il fallait s'en sortir. Alors que maintenant, on a plus</i>	NCR-AO

	<i>de matériel, on a plus de formation, on a plus de tout. C'est aussi le savoir-faire des anciens qui passent un peu le flambeau ».</i>	
42.	<i>« Certains nous disent « j'ai travaillé avec un ancien, c'était le roi de la bidouille, il était vachement bon ; à force de faire son boulot tous les jours et d'avoir une méthodologie, il s'est dit « attend, si je fais un peu comme ça, est ce que c'est mieux ? » ».</i>	NCR-AO
43.	<i>« Il faut écouter les anciens, ils savent comment ça se passe, ils ont fait 30 ans de carrière de terrain. Ils ont une certaine connaissance du métier ».</i>	NCR-IND IRES
44.	<i>« Si après, tu viens de la formation, tu leur dit « moi, j'ai appris comme ça en formation », ils vont dire « oui, tu as appris comme ça, c'est bien, mais je vais te montrer une petite technique ».</i>	NCR- CA/COMP
45.	<i>« Ils vont prendre les nouveaux outils, ils sont contents même, généralement quand il y a des nouveaux outils, c'est que l'on peine moins, donc, tout le monde est content mais ils ont encore leur petite technique à eux ».</i>	NCR-AO
46.	<i>« Je pense qu'il y a eu beaucoup de perte de savoir-faire, j'en suis sûr et certain. J'ai rencontré des mecs du chantier et je me dis « un mec aussi bon, il ne faudrait pas attendre de lui faire passer des diplômes pour qu'il soit formateur. Ce gars-là, il est très bon dans ce qu'il fait, tout le monde le sait, pourquoi ne ferait-il pas une petite formation en interne avec le mec avec qui il travaille ? » ».</i>	NCR-ORG META
47.	<i>« J'en ai vu 2 ou 3 des mecs comme ça. Je pense qu'il y en a sur le terrain qui sont meilleurs que les formateurs, qui connaissent beaucoup plus de choses, mais eux, ils ne se verraient peut-être pas dans une salle pour dire « il faut faire comme ça et comme ça ». Il faudrait faire une petite partie des formations que l'on a en cours avec un mec formateur du terrain, qui a fait 25 ou 30 ans sur la voie, qui n'a, certes, pas passé d'exams, mais généralement, ce sont des mecs qui connaissent ».</i>	NCR-ORG META
48.	<i>« Lorsque l'on demande un renseignement, il n'y a jamais de hasard là-dessus, on sait à qui on le demande. Certains sont polyvalents, d'autres ont leur spécificités, tout dépend où ils ont bossé. Quelqu'un qui vient de Saint-Pierre des Corps sera très fort en appareil de voie parce qu'ils en ont beaucoup là-bas, un mec qui vient d'ici, il ne le sera pas car on n'en a pas beaucoup ».</i>	CCOL-CAR
49.	<i>« Certains sont bons, ils arrivent à montrer leur métier avec leurs mains, et après, on va les mettre dans une pièce et on va leur dire « explique-leur », ils ne trouveront pas leur mot ».</i>	AO-DET
50.	<i>« Premièrement, le savoir va se perdre parce que des gens vont partir en retraite et qu'ils étaient bons et qu'ils n'ont peut-être pas donné tout le savoir qu'ils avaient. Deuxièmement, on fait de plus en plus</i>	PI-IND/MET

	<i>confiance à des entreprises extérieures et donc, à partir de là, j'ai l'impression que plus tard, on sera plus là pour gérer les entreprises extérieures que de réaliser les travaux ».</i>	
51.	<i>« Le métier va changer mais déjà aujourd'hui, il a changé parce qu'avant, ils faisaient tout. Maintenant, il y a une entreprise qui va venir changer les traverses, une entreprise qui va venir faire un passage à niveau, changer les rails. Avant, ce sont les mecs qui faisaient ça. On sous traite. Mon nouveau rôle ? De la maintenance, comme on fait là, mais aussi beaucoup d'encadrement d'entreprises extérieures ».</i>	PI-IND/MET
52.	<i>« On le voit en termes d'habilitations. Quand on a nos habilitations, on en fait beaucoup plus. C'est à partir de là que l'on voit qu'on fait beaucoup appel à elles ».</i>	PI-IND/MET
53.	<i>« Avant, il fallait qu'ils soient rudes, costauds parce que c'étaient un boulot très physique. Aujourd'hui, je ne dis pas que les gens d'avant n'étaient pas intelligents mais je pense que maintenant, il faut quand même avoir un minimum d'intelligence tout en sachant travailler manuellement. Il faut aussi être capable de gérer, de faire de la paperasse ».</i>	PI-IND/MET
54.	<i>« Il faut s'adapter à la nouvelle SNCF. Petit à petit, les gens qui ont été confrontés à ce mode de travail là, c'est-à-dire uniquement du manuel où ils faisaient tout, tout seul, tout le temps, ils vont partir en retraite. Nous, on arrive, on continue quand même le travail manuel mais il y a quand même beaucoup d'entreprises ».</i>	PI-IND/MET
55.	<i>« Tuteur ? Il faut être vigilant pour savoir comment ça s'est passé en formation. J'ai entendu parler que pour certains, il y avait moins de suivi. Je n'ai pas eu ce problème ici. J'ai été bien suivi par mes collègues de brigade et chefs ».</i>	PI-IND/SUI
56.	<i>« Ce qui pourrait me faire changer d'entreprise, c'est qu'il n'y est plus de travaux manuels, que ce ne soit que de la surveillance d'entreprises. J'espère que ce ne sera pas ça. Cela ne va pas dans la bonne direction. Quand on voit une entreprise qui arrive, qui a beaucoup plus de matériel que nous qui se met en place et qui change les traverses à notre place, on se dit, pourquoi pas nous ? On pourrait le faire mais c'est toujours le même problème, on va aller changer les traverses, on ne va pas être assez. Une équipe de 7 est très vite explosée. Au final, on se retrouve avec 3 ou 4 agents pour faire un boulot où il en faudrait 6 ou 7 alors que tu as l'équipe pour le faire, tu es assez, mais il y a d'autres chantiers donc, on ne peut pas mettre 6 mecs pour faire ça ».</i>	PI-CONV
57.	<i>« Certaines entreprises font du bon boulot, d'autres moins bien. Il y en a peut-être un qui connaît le chemin de fer. Ils nous ont donné une voie qui était pire qu'avant. On a beaucoup de travail au Nord de Vendôme.</i>	PI-CONV

	<i>Si on doit repasser derrière, c'est quoi le but au final ? Gaspiller deux fois plus d'argent ? ».</i>	
58.	<i>« On est bien mis dans le moule mais on sent que c'est un nouveau chemin de fer qui est en train de se mettre en place ».</i>	PI-IND/MET
59.	<i>« Il faut l'amalgame des deux, des anciens qui ont l'habitude et des nouveaux qui viennent d'être formés. Tout dépend si le nouvel embauché sort des cours ou s'il a déjà une expérience professionnelle parce que ce n'est pas du tout pareil. Même si le chemin de fer est différent des autres métiers, l'expérience engrangée compte. On en retire forcément quelque chose. On fait part de son expérience. Tu vas réagir différemment à un ordre ou à un petit reproche que l'on va te faire ».</i>	NCR-PI/COMP

Annexe 3.4 : Le dictionnaire des thèmes illustrés

Le dictionnaire des thèmes illustrés permet d'expliciter la procédure suivie pour le codage. Les thèmes et les sous-thèmes sont accompagnés d'un verbatim.

THEMES ET SOUS-THEMES	VERBATIM
1. La politique d'intégration de l'entreprise	
1.1. Organisation du processus d'intégration	« Certaines formations sont très importantes car ce sont des formations habilitantes. Après, ici, on va pratiquer, le DPX contrôle et on a une carte d'habilitation, exemple, le passage à niveau »
1.2. La définition de l'intégration	« Je pars du principe que pour qu'un chantier se passe bien, il faut qu'il y ait une bonne entente. Après, le boulot viendra tout seul »
1.3. Le métier	« Le métier va changer mais déjà aujourd'hui, il a changé parce qu'avant, ils faisaient tout. Maintenant, il y a une entreprise qui va venir changer les traverses, une entreprise qui va venir faire un passage à niveau, changer les rails. Avant, ce sont les mecs qui faisaient ça. On sous traite. Mon nouveau rôle ? De la maintenance, comme on fait là, mais aussi beaucoup d'encadrement d'entreprises extérieures »
1.4. Le suivi de l'intégration	« Le SAMI est essentiel. Ça donne un bon suivi de la formation, les mecs ont peur, ils ne veulent pas tout perdre d'un coup à cause d'une semaine de formation ratée »
1.5. Convergence individu organisation	« Ce qui a pesé le plus dans mon choix, c'est la stabilité de l'emploi »
2. Le contexte externe	
2.1. Les caractéristiques propres aux nouveaux entrants	« Au niveau horaire, c'est moins contraignant. J'ai fait les 3X8, de 17 à 25 ans, jamais ne n'ai été en journée normale. Les 2X8 + pas de vacances, au bout d'un moment, j'allais le payer je pense »
2.2. Les caractéristiques propres à l'environnement	« Pourquoi avoir choisi la SNCF ? Par rapport à la crise. Comme en ce moment il y a beaucoup de licenciement, c'est quelque chose de sûr »
3. Le contexte interne	
3.1. Les caractéristiques	« C'est quand même un monde particulier en termes de dialogue. Le parler de la SNCF, le langage SNCF est différent. Lorsque l'on arrive, tout est en abréviation »
4. L'apprentissage organisationnel	
4.1. Les objectifs	« Une fois j'ai eu un M, je l'ai repris avec le DPX. On a refait exactement un examen écrit dans son bureau, c'est lui qui l'avait préparé. Pas les mêmes questions qu'en formation, mais dans le même style, sur le même module. Le M s'est transformé en A, donc, c'était bon »
4.2. Les déterminants	« Certains sont bons, ils arrivent à montrer leur métier avec leurs mains, et après, on va les mettre dans une pièce et on

	<i>va leur dire « explique-leur », ils ne trouveront pas leur mot »</i>
5. La capacité d'absorption	
5.1. Les caractéristiques	<i>« Ils étaient contents de voir qu'il y a un jeune qui arrive, que ça fasse peut-être bouger les choses. Je pense qu'ils ont une certaine tranche d'âge qui représentait la SNCF au niveau des opérateurs, et de voir des jeunes arriver, ça va un petit peu renouveler les choses, de voir que le métier, il ne va pas se perdre. Ça leur fait plaisir de transmettre leur savoir et nous, d'en apprendre aussi via les formations qu'on fait et qu'ils n'ont forcément pas vu avant »</i>
6. La compétence individuelle	
6.1. Les caractéristiques	<i>« Lorsque c'est quelqu'un de nouveau qui le fait, il sera plus carré que quelqu'un qui le fait depuis des années et des années ».</i>
7. La compétence collective	
7.1. Les caractéristiques	<i>« Lorsque l'on demande un renseignement, il n'y a jamais de hasard là-dessus, on sait à qui on le demande. Certains sont polyvalents, d'autres ont leur spécificités, tout dépend où ils ont bossé. Quelqu'un qui vient de Saint-Pierre des Corps sera très fort en appareil de voie parce qu'ils en ont beaucoup là-bas, un mec qui vient d'ici, il ne le sera pas car on n'en a pas beaucoup »</i>
8. Nouvelles configurations et résultats ultimes	
8.1. Résultats de premier niveau de l'individu	<i>« Moi, quand je suis arrivé, il y a eu un nouvel embauché 3 mois avant, Mr..., et il venait aussi du privé, une quarantaine d'années, donc, chevronné, avec une grosse expérience professionnelle. Ça dû être plus dur pour lui que pour moi car il était tout seul »</i>
8.1.1. Positifs et négatifs	<i>« J'ai été très bien intégré. Les brigades, c'est un peu comme une petite famille. On vit 5 jours sur 7 ensembles. Parfois, on se retrouve après le travail. C'est comme des amis aussi. Dans mon expérience d'avant, il n'y avait pas cette ambiance. J'ai fait pas mal d'usines et ça n'a rien à voir. Ici, ça peut être professionnel et personnel aussi »</i>
8.1.2. Méta-résultats de l'individu	<i>« Ce que j'ai appris en formation, j'essaye de le retransmettre à la brigade et voir, déjà si c'est bon ce que j'ai appris et voir si les collègues le savaient »</i>
8.1.3. Effets secondaires – Positifs et négatifs	<i>« Ça permet aussi d'échanger, de montrer que l'on a appris des choses et que l'on peut être utile et peut-être plus utile que ce qu'ils pensaient »</i>
8.2. Résultats organisationnels	<i>« Le DPX a une feuille à remplir : il me semble qu'au début, c'était 3 mois et après, c'est 6 mois, 12 mois, 24 mois. En tout cas, là, on voit ce que j'ai vu en formation, si j'ai besoin d'approfondir quelque chose, donc un surplus de formation que j'aurais à avoir en établissement. Après, on voit les objectifs que lui, il va me donner. Après oui, on a l'occasion de parler de comment je me sens dans mon métier, est-ce que la formation se</i>

	<i>« passe bien, est-ce que j'ai besoin de quelque chose en plus... »</i>
8.2.1. Positifs et négatifs	<i>« On parlait avec certains de ma formation, c'est déjà arrivé que les agents n'avaient pas le temps de m'aider puisqu'ils ne sont pas beaucoup dans la brigade et parce qu'ils ont autre chose à faire ; c'est déjà arrivé, oui »</i>
8.2.2. Méta-résultats organisationnels	<i>« Je pense qu'il y en a sur le terrain qui sont meilleurs que les formateurs, qui connaissent beaucoup plus de choses, mais eux, ils ne se verraient peut-être pas dans une salle pour dire « il faut faire comme ça et comme ça ». Il faudrait faire une petite partie des formations que l'on a en cours avec un mec formateur du terrain, qui a fait 25 ou 30 ans sur la voie, qui n'a, certes, pas passé d'exams, mais généralement, ce sont des mecs qui connaissent »</i>
8.2.3. Effets secondaires – Positifs et négatifs	<i>« Je pense que l'astreinte, elle va apporter beaucoup de choses techniquement. On est amenés à se débrouiller seul, donc à réfléchir... »</i>
8.3. Effets du processus d'intégration sur les compétences	<i>« D'être en équipe, c'est toujours mieux puisqu'on a toujours une vision différente de la chose à appliquer et on discute, on essaye de voir la meilleure solution »</i>
8.4. Effets de l'apprentissage organisationnel sur les compétences	<i>« Avant, ils étaient manuels, il fallait réparer les voies, il fallait s'en sortir. Alors que maintenant, on a plus de matériel, on a plus de formation, on a plus de tout. C'est aussi le savoir-faire des anciens qui passent un peu le flambeau »</i>
8.5. Capacité d'absorption	<i>« Certaines brigades n'ont pas eu de nouveaux embauchés depuis 15 ans. Il y a quand même des fortes personnalités. Les échanges entre les anciens et les jeunes créent une alchimie. Eux, ils nous donnaient des astuces pour bien s'intégrer et ne pas être au placard, et nous, on les aidait pour les cours »</i>
8.5.1. Effets de la capacité d'absorption sur les compétences	<i>« Si après, tu viens de la formation, tu leur dit « moi, j'ai appris comme ça en formation », ils vont dire « oui, tu as appris comme ça, c'est bien, mais je vais te montrer une petite technique » »</i>
8.6. Expansion des compétences	<i>« A la SNCF, pour n'importe quoi, vous êtes formé, c'est très bien. Tant que vous n'êtes pas formé, vous n'avez pas le droit d'y toucher »</i>
8.7. Réduction des compétences	<i>« Le gros problème, c'est que, parfois, on allait en formation, par exemple, pour les appareils de voie, et on le voyait sur le terrain 3 ou 4 mois après, ça devient plus difficile »</i>

Le thème du « marketing RH », figurant dans la liste préliminaire de codes, n'a pas été conservé. En effet, au regard des différents entretiens semi-directifs qui ont été effectués dans le cadre de notre étude de cas unique, ce thème n'a pas émergé lors du traitement des données.

**POLITIQUE D'INTEGRATION DES
NOUVEAUX EMBAUCHES ET EFFETS SUR LA
QUESTION DE LA COMPETENCE
COLLECTIVE :**

**LE CAS DE SNCF INFRASTRUCTURE
TERRITOIRE DE PRODUCTION ATLANTIQUE**

Résumé

La question principale de la recherche est la suivante : en quoi une politique d'intégration des nouveaux embauchés a-t-elle un rôle de transformation d'une compétence collective ?

Le cadre théorique mobilisé s'articule autour de la GRH mais recouvre d'autres champs disciplinaires tels que le management stratégique.

Notre méthodologie de recherche a consisté à mener une étude de cas approfondie au sein de SNCF Infra dans un contexte spécifique : l'ouverture prochaine à la concurrence du marché ferroviaire pour les voyageurs.

Il ressort de l'analyse des données qu'à l'instar de la formation, le processus d'intégration contribue au renouvellement des compétences des salariés en mettant plus spécifiquement à l'épreuve les compétences collectives existantes. Cette recherche tend à mettre en exergue deux pistes de réflexion : assimiler la capacité d'absorption à une compétence organisationnelle et promouvoir le savoir coopérer comme une nouvelle méta-compétence.

Mots clés : processus d'intégration, compétence individuelle, compétence collective, renouvellement des compétences, capacité d'absorption, apprentissage organisationnel.

Abstract

The main research question is : how does a new integration policy hired a transformative role of collective competence ?

The mobilized theoretical framework is based on HRM but covers other disciplines such as strategic management.

Our research methodology was to conduct a thorough case study within SNCF Infra in a specific context : the next opening to competition of the railway market for travelers.

It appears from the data analysis that, like training, the integration process contributes to the renewal of employee skills and more specifically by testing existing collective skills. This research tends to highlight two lines of thought : assimilate the absorption capacity to an organizational competence and promote knowledge cooperate as a new meta-competence.

Keywords : integration policy, individual competence, collective competence, skills renewal, absorptive capacity, organizational learning.