Université de Pau et des Pays de l'Adour

Ecole Doctorale 481

Sciences Sociales et Humanités

Thèse

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

en Sciences de Gestion

Présentée et soutenue publiquement le 23 Novembre 2012 par

Isabelle Jehan

Comment caractériser les compétences du " bon " acheteur et leurs formes d'apprentissage ?

Composition du Jury :

Directeur de thèse	Monsieur Jean Michel Larrasquet, Professeur Emérite, Université de Pau et des Pays de l'Adour
Co-directeur de thèse	Monsieur Jean Marc André, MC-HDR, Université Bordeaux 4
Rapporteurs	Monsieur Jean Pierre Claveranne, Professeur des Universités, Université de Lyon 3 Monsieur Julien Husson, MC-HDR, Université de Lorraine
Suffragants	Monsieur Yves Ousten, Professeur des Universités, Université de Bordeaux 1 Monsieur Gordon Crichton, Directeur de l'institut du Management de l'Achat International/ BEM

Remerciements

Au moment de terminer ce travail, je tiens à remercier un certain nombre de personnes qui ont beaucoup compté pour moi pendant la réalisation de ce projet.

En premier lieu, je tiens à exprimer mes sincères remerciements au Professeur Jean Michel Larrasquet, mon directeur de thèse, pour sa disponibilité, son écoute, ses conseils et son exigence qui ont largement contribué à faire de ce travail ce qu'il est aujourd'hui.

Je souhaite exprimer toute mon amitié au Professeur Jean Marc André, mon co-directeur de thèse à l'initiative même de ce projet. Je le remercie pour son soutien et sa patience, notamment en cet été 2012.

Je remercie Messieurs Jean Pierre Claveranne et Julien Husson pour avoir accepté d'être les rapporteurs de ce jury. Bien entendu, toute ma gratitude va également à Messieurs Ousten et Crichton pour leur participation au jury.

Merci également à Gordon Crichton, Directeur du MAI, grâce à qui j'ai pu effectuer les 4 ans de ce travail dans des conditions idéales.

Je n'oublie pas Clément, Jules et l'ensemble de ma famille qui m'ont permis de m'investir dans ce projet sans contreparties.

Merci à Xavier, pour tout.

Un grand merci à Nathalie Cerda, Niki Lagoguet, Cathy Sajous et Nigel Jones pour leur aide précieuse.

Enfin, merci à Henri Cazoles. Où qu'il soit, je suis sûre qu'il me sourit aujourd'hui.

Sommaire

Introduction générale 1

Partie liminaire 4

Introduction 5

0.1 Le contexte de la problématique de recherche..... 5

0.1.1 Le profil de l'acheteur " idéal "..... 5

0.1.2 Un environnement économique complexe 6

0.2 La naissance de notre problématique de recherche et son énoncé..... 9

0.3 Les fondements épistémologiques et méthodologiques..... 10

0.3.1 Le positionnement épistémologique : un constructivisme aménagé. 10

0.3.2 Nos choix méthodologiques 12

0.3.2.1 L'abduction comme mode de raisonnement 12

0.3.2.2 Une démarche qualitative 13

0.4 Le plan de la recherche 13

Première partie Le cadre conceptuel de la recherche 16

Introduction 17

Chapitre 1 : Les compétences et leur développement.....18

Introduction 18

1.1 Emergence de la notion et de la gestion des compétences..... 18

1.1.1 Du taylorisme à nos jours 18

1.1.2 Notion moderne d'évolution des compétences 22

1.2 Les compétences : de la difficulté de les définir..... 23

1.2.1 Différentes approches de la notion de compétence.....25

1.2.2 Vers une approche de la compétence utilisable pour notre recherche 31

1.3 Les compétences : démarches d'identification 35

1.3.1 Les modalités d'identification des compétences. 36

1.3.2 Le développement des compétences et le management des connaissances : vers une perspective intégrée 38

1.4 L'apprentissage : comment et pourquoi développer des compétences ?... 43

1.4.1 L'apprentissage : quelques définitions 43

1.4.2 Les différents courants d'apprentissage et d'acquisition des connaissances 45

1.4.3 L'apprentissage selon Bateson 49

1.4.4 Le mouvement du savoir de Nonaka et Takeuchi 50

1.4.5 L'apprentissage selon Argyris et Schön 53

Conclusion 58

Chapitre 2 : Les Achats 59

Introduction 59

2.1 Emergence des Achats 59

2.1.1 Définition des Achats en entreprise 59

2.1.2 L'évolution du contexte des entreprises comme élément déterminant de l'importance stratégique des Achats. 61

2.1.3 Les critères de compétitivité des entreprises de nos jours. 65

2.1.3.1 Innovation 65

2.1.3.2 Réactivité : 68

2.1.3.3 Recentrage sur un cœur de métier et phénomène de " fusion acquisition " . 70

2.1.4 Importance et rôle stratégique des Achats 72

2.2 Les organisations Achats 76

2.2.1 Rappel de la notion d'organisation. 76

2.2.2 Définition d'une organisation Achats 82

2.2.2.1 La vision traditionnelle 83

2.2.2.2 La vision actuelle 84

Conclusion 89

Chapitre 3 : Les compétences et les Achats 91

Introduction 91

3.1 Les différents métiers de l'Achat identifiables à ce jour 92

3.2 Le rôle de l'acheteur et son évolution 100

3.2.1 Des qualités individuelles et relationnelles 101

3.2.2 La relation acheteur – fournisseur, le SRM. 103

3.2.3 Quelles compétences indispensables pour l'acheteur ? 109

Conclusion 116

Conclusion de la première partie 117

Deuxième partie Le cadre empirique de la recherche 119

Introduction 120

Chapitre 4 : Le contexte de notre recherche 121

Introduction 121

4.1 Le cadre initial de recherche 121

4.2 Le métier de responsable pédagogique au sein du MAI 125

4.3 Généralités concernant les méthodes de recherche qualitatives 128

Conclusion 131

Chapitre 5 : La méthode utilisée pour l'étude la population " experts " 132

Introduction 132

5.1 La méthode Delphi 132

5.1.1 Les principes de la méthode 132

5.1.2 Les différentes étapes de la méthode 133

5.1.3 Les limites et les difficultés de la méthode 135

5.2 Le choix des experts 136

5.3 La collecte des données 140

5.3.1 La construction du guide d'entretien....140
5.3.2 La rédaction du guide d'entretien....140
5.3.3 Les précautions prises....144
5.3.4 Le choix du mode d'administration du guide de l'entretien....146
Conclusion....150
Chapitre 6 : La méthode utilisée pour l'étude de la population " acheteur " ...151
Introduction....151
6.1 " Acheteur junior " versus " Acheteur sénior "....151
6.1.1 L'acheteur junior....151
6.1.2 L'acheteur sénior....153
6.1.3 L'acheteur junior versus l'acheteur sénior....154
6.2 La méthode choisie....155
6.3 La collecte des données....155
6.3.1 La rédaction du guide de l'entretien....155
6.3.2 Les précautions prises....158
6.3.3 Le choix du mode d'administration du guide d'entretien....160
6.3.4 La démarche générale....162
6.4 Le choix de la cible....163
Conclusion....167
Chapitre 7 : La méthode d'analyse des données....168
Introduction....168
7.1 Les techniques d'analyse de données....168
7.1.1 La condensation des données....169
7.1.1.1 Les fiches de synthèse....170
7.1.1.2 L'analyse de contenu....171
7.1.2 La présentation des données....179
7.1.3 L'élaboration et la vérification des conclusions....179

7.1.3.1 Les tactiques d'élaboration ou d'interprétation des données.....180
7.1.3.2 Les tactiques de vérification des résultats.....182
7.1.3.3 Les critères de qualité des conclusions 183
7.2 Les précautions méthodologiques..... 184
7.2.1 Le lien entre le chercheur et sa recherche. 184
7.2.2 Le lien entre le chercheur et les participants à la recherche.....185
7.2.3 Le lien entre le chercheur et ses données de recherche.....185
Conclusion.....**Erreur ! Signet non défini.**

Conclusion de la deuxième partie 187

Troisième partie Présentation et analyse des résultats de la recherche 188

Introduction 189

Chapitre 8 : Présentation et analyse des enseignements issus du terrain : caractérisation des compétences et modalités de développement.....190

Introduction 190
8.1 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les experts :..... 191
8.1.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les experts.....192
8.1.2 Les compétences mobilisées selon les experts 193
8.1.2.1 Les compétences à dominante technique.....193
8.1.2.2 Les compétences à dominante comportementale.....195
8.1.2.3 compétences à dominante métacognitive 196
8.1.3 Les modalités d'apprentissage selon les experts 197
8.2 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs séniors : 200
8.2.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les acheteurs séniors 200
8.2.2 Les compétences mobilisées selon les acheteurs séniors.....201

8.2.3 Les modalités de développement des compétences selon les acheteurs séniors....202

8.3 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs juniors :....204

8.3.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les acheteurs juniors.204

8.3.2 Les compétences mobilisées selon les acheteurs juniors.....205

8.3.3 Les modalités de développement des compétences selon les acheteurs juniors.....206

8.4 Analyse et comparaison des trois tableaux 207

8.4.1 Analyse et comparaison des réponses concernant les principaux rôles et missions de l'acheteur.....207

8.4.2 Analyse et comparaison des réponses concernant les compétences mobilisées 209

8.4.3 Analyse et comparaison des réponses concernant les modalités de développement des compétences 209

8.5 Analyse et enseignements des résultats 210

8.5.1 Que deviennent les Achats ?.....210

8.5.2 Le profil de l'acheteur stratégique.....213

8.6 Les fiches de compte rendu d'entretien des experts..... 216

8.7 Les fiches de compte rendu d'entretiens des acheteurs séniors 265

8.8 Les fiches de compte rendu d'entretiens des acheteurs juniors..... 284

Conclusion..... 298

Chapitre 9 : Propositions pour une meilleure forme d'apprentissage adaptée aux acheteurs.....300

Introduction 300

9.1 Des propositions à l'égard des experts 301

9.1.1 Proposition n°1 : intégrer la notion de temps dans le processus de développement des compétences. 302

9.1.2 Proposition n°2 : Favoriser le travail en binôme 304
9.1.3 Proposition n° 3 : Encourager le Benchmarking externe 305
9.1.4 Proposition n°4 : Rebaptiser la fonction 307
9.1.5 Proposition n°5 : Développer la reconnaissance des compétences comportementales et métacognitives par l'attribution de primes spécifiques. 308
9.2 Propositions concernant les acheteurs 310
9.2.1 Proposition n°6 : construire une légitimité et une crédibilité 310
9.2.1.1 La légitimité de reconnaissance 311
9.2.1.2 La légitimité de qualification 312
9.2.1.3 La légitimité des compétences managériales 312
9.2.2 Proposition n° 7 : développer un climat propice à la confiance 313
9.2.3 Proposition n° 8 : Intégrer l'apprentissage en triple boucle dans son mode de pensée pour favoriser le développement des compétences métacognitives. 316
9.2.3.1 La prise de recul 317
9.2.3.2 La conceptualisation de l'action 318
9.2.3.3 La gestion de l'imprévu 319
9.2.4 Proposition n° 9 : orienter la pensée vers une démarche systémique 320
9.3 Des propositions concernant les organismes de formation 326
9.3.1 Proposition n° 10 : l'approche systémique pour les organismes de formation 326
9.3.2 Proposition n°11 : renforcer et maintenir le lien avec les entreprises, les adaptations pour la formation initiale et la formation en alternance. 329
9.3.2.1 La formation initiale. 330
9.3.2.2 La formation en alternance 331
9.4 Une proposition commune à l'ensemble des trois acteurs 332
Conclusion 334

Conclusion de la troisième partie 335

Conclusion générale 337

10.1 Le contexte et la question de recherche 337

10.2 Les compétences requises pour être considéré comme un " bon " acheteur et les préconisations associées à leur développement 338

10.2.1 Les compétences requises pour être considéré comme un " bon " acheteur 339

10.2.2 Les préconisations proposées pour l'ensemble des parties prenantes 340

10.2.2.1 Des préconisations à l'égard des experts 341

10.2.3 Des propositions à l'égard des acheteurs 342

10.2.4 Des propositions à l'égard des organismes de formation 343

10.2.5 Une proposition commune à l'ensemble des 3 acteurs 343

10.3 L'intérêt de la recherche 344

10.4 Les limites de la recherche 345

10.5 Les perspectives de la recherche 346

Bibliographie 348

TABLEAUX

Tableau 1 : les trois paradigmes de recherche d'après Giordano (2003)

Tableau 2 : Les caractéristiques récurrentes des compétences d'après Loufrani-Fedida (2006)

Tableau 3 : Les modalités de repérage des compétences d'après Grimand (2004)

Tableau 4 : La part des Achats en pourcentage dans les divers secteurs industriels, source Mc Kinsey (2007)

Tableau 5 : Structure de l'organisation en fonction des caractéristiques de l'environnement d'après Mintzberg (2001)

Tableau 6 : Les 16 métiers des Achats, APEC (2006)

Tableau 7 : Consolidation du profil de recrutement pour les professionnels de l'Achat d'après Mulder et al (2005)

Tableaux 8.1, 8.2, 8.3 : Ensemble des compétences nécessaires au processus aval des Achats selon la fonction d'après Mulder et al (2005)

Tableau 9 : Vue d'ensemble des différentes compétences des acteurs de l'Achat d'après Mulder et al (2005)

Tableau 10 : Des couples d'antonymes, d'après Hlady Rispal (2002)

Tableau 11 : Des méthodes partagées, des méthodologies distinctes, d'après Hlady Rispal (2002)

Tableau 12 : La recherche qualitative, d'après Paillé (2009)

Tableau 13 : Les experts sollicités et leurs origines

Tableau 14 : Les caractéristiques des divers modes d'administration du guide de l'entretien d'après Baumard et Ibert (2001)

Tableau 15 : Avantages et inconvénients des méthodes d'administration de guide de l'entretien en face à face ou par téléphone d'après Lécrivain (2010)

Tableau 16 : Récapitulatif des types d'entretiens

Tableau 17 : Les acheteurs sollicités et leurs origines

Tableau 18 : Les processus intellectuels sous-jacents aux méthodes qualitatives et à l'analyse du contenu d'après Mucchielli (2006)

Tableau 19 : Le codage thématique

Tableau 20 : La synthèse du tableau de codage thématique pour les experts

Tableau 21 : La synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs séniors

Tableau 22 : La synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs juniors

Tableau 23 : Résumé des aspects des compétences nécessaires à l'acheteur

Tableau 24 : Les principales différences entre l'approche analytique et l'approche systémique d'après De Rosnay (1975)

Tableau 25 Résumé des aspects des compétences nécessaires à l'acheteur

Tableau 26 Récapitulatif des propositions à l'égard des experts

Tableau 27 Récapitulatif des propositions à l'égard des acheteurs

Tableau 28 Une proposition commune à l'ensemble des 3 acteurs

Tableau 29 Récapitulatif des propositions à l'égard des organismes de formation

.

FIGURES

Figure 1 :	Le plan de la recherche
Figure 2 :	Représentation schématique des trois niveaux de la compétence selon Dejoux (2001)
Figure 3 :	Représentation schématique des différentes approches de la notion de compétence retenue dans la littérature
Figure 4 :	La notion " d'agir avec compétence " d'après Le Boterf (2005)
Figure 5 :	Le cycle de l'apprentissage et de développement des connaissances adapté de Nonaka et Takeuchi (1997)
Figure 6 :	L'apprentissage en simple boucle d'après Argyris et Schön (2002)
Figure 7 :	L'apprentissage en double boucle d'après Argyris et Schön (2002)
Figure 8 :	L'apprentissage en triple boucle d'après Argyris et Schön (2002)
Figure 9 :	Boucle tétralogique selon Morin (1977)
Figure 10 :	Les activités Achats d'après Coulondre (2007)
Figure 11 :	Schématisation du processus d'essor de l'activité industrielle
Figure 12A :	Représentation de la modification du cycle de vie des produits en fonction de l'évolution des contraintes du marché. Modèle traditionnel en 4 phases
Figure 12B :	Représentation de la modification du cycle de vie des produits en fonction de l'évolution des contraintes du marché. Modèle transformé en 3 phases
Figure 13 :	Illustration de l'impact des Achats sur le résultat d'une entreprise
Figure 14 :	Modèle 7S adapté par Mc Kinsey
Figure 15 :	Les différents types d'organisation adaptés par Daniellou et al (2009)
Figure 16 :	Organisation Achats traditionnelle
Figure 17 :	Organisation Achats actuelle
Figure 18 :	Matrice du potentiel d'échange dans la relation acheteur-fournisseur de Caniëls et Roeleveld (2009), d'après Cox et al (2003)
Figure 19 :	Caractéristiques des relations adversariales et partenariales d'après Saunders (1997)
Figure 20 :	Matrice de Kraljic adaptée par Gelderman et Van Weele (2003)
Figure 21 :	Les compétences nécessaires à l'acheteur pour produire performance et satisfaction d'après Whipple et al 2009
Figure 22 :	Répartition des experts interrogés par métiers

Figure 23 : Répartition des experts interrogés par genre

Figure 24 : Répartition des experts interrogés par secteurs

Figure 25 : Première partie du guide de l'entretien " expert "

Figure 26 : Deuxième partie du guide l'entretien " expert "

Figure 27 : Troisième partie du guide de l'entretien " expert "

Figure 28 : Répartition des entretiens d'experts ayant eu lieu en face à face ou par téléphone

Figure 29 : Première partie du guide de l'entretien " acheteur "

Figure 30 : Deuxième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Figure 31 : Troisième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Figure 32 : Quatrième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Figure 33 La répartition des entretiens en face à face ou par téléphone pour les acheteurs

Figure 34 : Répartition par fonctions : acheteur juniors/acheteurs séniors

Figure 35 : Répartition des acheteurs interrogés par secteurs

Figure 36 : Répartition des acheteurs interrogés par type d'Achats

Figure 37 : Composantes de l'analyse des données : modèle de flux selon Miles et Huberman (2003)

Figure 38 : Les catégories initiales pour le processus de codage

Figure 39 : Composantes de l'analyse des données : modèle interactif selon Miles et Huberman (2003)

Figure 40 : Les Achats stratégiques d'après l'entretien du 18 Décembre 2011 avec Crichton

Figure 41 : Les caractéristiques de l'acheteur idéal d'après Reitalov (2011)

Figure 42 : Savoirs tacites et modélisation de l'abstraction réfléchissante d'après Vermersch (2006 : 80-84)

Figure 43 : De l'Egocitoyen à l'Ecoticoyen d'après Allain et al (1985) selon De Rosnay (1975)

Figure 44 : Les fonctions du processus d'enseignement/apprentissage d'après Lapointe (1992 : 51)

Figure 45 : Les 4 variables du processus d'enseignement d'après Lapointe (1992 : 66)

Figure 46 : Points d'interface d'un système d'enseignement avec son environnement d'après Lapointe (1992 : 67)

Introduction générale

L'évolution des entreprises a toujours été une résultante des contraintes environnementales liées au contexte économique, social et politique. Après le passage d'une économie de production à une économie de marché dans les années 60, la contrainte concurrentielle n'a fait que s'amplifier. Depuis une trentaine d'années, la croissance est fluctuante. Elle est toutefois marquée par une forte internationalisation des échanges et une poussée de la concurrence. Les entreprises ont dû apprendre " à penser à l'envers " (Coriat 1991), c'est à dire apprendre à faire de la demande du client le point de départ de l'élaboration de leur offre et de l'organisation de la production. Par ailleurs, la forte évolution technologique et la complexification des produits et des services ont également obligé les entreprises à revoir fondamentalement leur stratégie et spécifiquement en termes de Management.

Une entreprise répond à la satisfaction des besoins et attentes de ses clients tout en produisant un résultat financier qui lui permette son propre développement. Pour cela, elle met en place une stratégie générale de progrès pour son organisation et pour améliorer ses résultats, notamment en se recentrant sur ce qu'elle a défini comme étant son " cœur de métier ". En conséquence, ce qui est extérieur à ce domaine de compétence est externalisé, c'est-à-dire acheté. Aujourd'hui, il est considéré que la part achat représente de 50 à 90% du prix de revient des produits et services des entreprises en fonction de leur secteur d'activité.

En cohérence avec la stratégie générale d'entreprise, la politique achat est devenue un des maillons essentiels de la chaîne de valeur des processus de conception, de réalisation et de commercialisation.

Cette vision des Achats a été notamment décrite par Perrotin dès 1999 : " En économie de marché, le prix de vente d'un produit, d'une prestation est dicté par le marché. Conséquence immédiate : la seule variable réelle sur laquelle peut jouer l'entreprise pour faire du profit est le coût de revient, qui est constitué pour plus de 50 % par les Achats. L'acte d'achat devient donc stratégique et la compétitivité de l'entreprise dépend du professionnalisme avec lequel il est effectué. "

Le rôle de l'acheteur ne cesse depuis d'évoluer et de se spécialiser.

Dès lors, la problématique de la caractérisation de ces compétences en Achats et de leur développement devient indispensable pour toute entreprise puisque sa compétitivité peut en dépendre. L'accent est mis ici sur la personne elle-même (l'acheteur) et particulièrement sur ses capacités à accompagner l'entreprise dans son évolution par la détention et la maîtrise du savoir. Ses aptitudes à s'améliorer et à apprendre seront également considérées comme un atout.

De façon générale, et comme pour d'autres spécialités, les recrutements ou les évaluations individuelles en Achats se font aujourd'hui sur la base de 3 composantes (Durand 2002) :

- le savoir
- le savoir-faire
- le savoir-être

Le savoir et le savoir-faire sont des prérequis quant à une éventuelle convocation à un entretien d'embauche ou entretien d'évaluation. Ils sont considérés comme allant de soi et ne justifient plus de la valeur d'un candidat. Cependant, ils doivent être acquis.
Parmi les acheteurs possédant parfaitement les techniques de base et sachant les mettre en œuvre, certains seront objectivement plus efficaces que d'autres. Simplement parce qu'ils auront mieux intégré l'importance du savoir-être : communication inter personnelle, psychologie, écoute, multi culture... Dans le contexte de l'évolution actuelle des entreprises, fusions-acquisitions notamment, l'acheteur doit par exemple pouvoir faire preuve d'anticipation et d'adaptation.

Les recruteurs et managers en Achats recherchent aujourd'hui des profils dont la dominante est de moins en moins celle d'un simple négociateur ou " passeur de commandes ", et de plus en plus celle d'un animateur d'équipe pluridisciplinaire, capable de gérer un portefeuille de fournisseurs et de rechercher des solutions qui fourniront toujours plus de valeur ajoutée et de compétitivité aux produits et services de son entreprise. " On forme des forcenés du travail solitaire alors que l'on a besoin de cadres doués pour le travail en équipe et ouverts sur le monde " (Kerjean 2000).

Face à ces enjeux, les recruteurs et managers se trouvent le plus souvent dépourvus de méthode et d'outils qui peuvent intégrer l'ensemble de ces critères de compétences mais surtout de comportements.

72% des directeurs de Ressources Humaines estiment que les plus grandes lacunes chez le personnel en place concernent les " attitudes " (Kerjean 2000).
Il nous semble alors évident, à la lecture de ce constat, que l'identification des compétences ainsi que leur processus de développement deviennent un véritable enjeu pour ces recruteurs, et particulièrement les aspects comportementaux et métacognitifs des compétences.

Notre projet de recherche sera consacré à la caractérisation des compétences et connaissances que l'acheteur " idéal " devrait posséder selon les recruteurs et les acheteurs eux-mêmes. Les notions d'apprentissage et d'évolution des connaissances seront également un élément important de notre questionnement en repérant les environnements les plus propices à leur développement que ce soit par le biais de la formation classique ou par des modalités d'acquisition plus informelles. Nous démontrerons l'intérêt d'une démarche systémique du développement des compétences où chacun des acteurs identifiés sera partie prenante.

Partie liminaire

Introduction

Cette partie liminaire de notre travail a pour objet d'expliquer les origines de notre intérêt pour le thème abordé et le contexte de notre problématique de recherche. Pour construire la réponse à cette problématique il nous faudra décrire notre positionnement épistémologique et méthodologique.

Dans une première section, nous évoquerons le profil de l'acheteur idéal ainsi que l'environnement industriel dans lequel il évolue (§ 0.1). Puis nous évoquerons les diverses raisons qui nous ont menés à poser notre problématique de recherche et nous l'énoncerons (§ 0.2). Nous aborderons ensuite les fondements épistémologiques et méthodologiques de notre travail (§ 0.3). Nous conclurons cette partie introductive par l'annonce de notre plan de recherche (§ 0.4).

0.1 Le contexte de la problématique de recherche

Dans cette section, nous exposerons le profil de l'acheteur " idéal " (§ 0.1.1) puis nous présenterons un état des lieux de l'environnement économique (§ 0.1.2).

0.1.1 Le profil de l'acheteur " idéal "

Nous avons précisé lors de l'introduction générale que le rôle des Achats devient de plus en plus stratégique pour la survie des entreprises.

De fait, le métier d'acheteur s'est considérablement enrichi. Il intègre de nouvelles approches fondamentales liées à l'évolution des mentalités, des méthodes d'organisation et témoigne de la détermination des entreprises à demeurer compétitives face à la concurrence internationale. Dans ce contexte en pleine évolution, le nouveau manager Achats doit être capable d'amener son équipe vers une nouvelle pratique du métier. L'acheteur doit avant tout être un homme ou une femme de communication doté(e) d'un esprit curieux et ouvert (Leclercq 1999). Du fait de son action transversale, il lui faut acquérir de solides connaissances et capacités professionnelles dans des domaines divers et en perpétuelle évolution, qui vont de la technique à la fabrication en passant par le commercial, le marketing, l'économie, les

finances, le juridique et développer des aptitudes à la négociation dans un contexte souvent multiculturel.

Bien sûr, il est toujours attendu de lui une capacité à négocier avec les fournisseurs. Mais au-delà de cette mission initiale, l'acheteur est de plus en plus impliqué en amont du processus achat :

- En interne, il participe à la conception des produits, apportant sa connaissance des marchés fournisseurs et de l'environnement économique aux équipes de développement.
- Par ailleurs, spécialiste de l'environnement externe de l'entreprise, l'acheteur recherche produits et fournisseurs sur un marché qui se mondialise. Il doit alors assurer un rôle de veille technologique et économique afin de garantir à son entreprise innovation et compétitivité (Trimbach 1999).

Plus proche de nous, Larrasquet (2002) pense qu'il existe trois aspects des compétences :

- les aspects techniques des compétences (savoir-faire)
- les aspects comportementaux des compétences (savoir-être)
- les aspects métacognitifs des compétences (capacités à " contrôler " son activité cognitive, notamment pour se sortir d'un contexte précis et pré déterminé afin de développer des solutions nouvelles).

L'acheteur " idéal " serait celui qui maîtriserait, en plus des autres, les aspects métacognitifs des compétences.

0.1.2 Un environnement économique complexe

Ce tracé du portrait idéal pose quelques questions d'ordre général quant au développement de ce métier dans les entreprises.

A l'heure où la crise économique frappe de plein fouet les économies européennes, il convient de s'interroger sur la course aux profits engagée par les entreprises pour survivre, course conduite, entre autres, par les acheteurs.

A titre d'illustration, nous pouvons citer le cas de Général Motors durant la période 1992-1993 où Lopez de Arriortua était Directeur des Achats pour l'Amérique du Nord. Surnommé " Super Lopez " ou " Lopez le Terrible ", cet homme d'affaires basque, aux discours enflammés sur la bataille de la productivité, a généré 4 milliards de dollars d'économies d'Achats pour le groupe et a réussi à augmenter la productivité de 70%, ce qui était considérable (Penicaut 2000). Mais les méthodes mises en œuvre pour atteindre ce résultat ont engendré des dommages irréparables sur les relations long-terme avec les fournisseurs (beaucoup de faillites, de destruction des capacités d'investissement et d'innovation des fournisseurs). Ces conséquences ont eu des répercussions sur la compétitivité à moyen et long termes de Général Motors. En effet, les fournisseurs, lassés de cette attitude, ont préféré réserver leurs innovations à leurs clients partenaires. Ils ont ainsi largement contribué à freiner les capacités d'adaptation aux mutations du marché de la multinationale.

Le cas de Lopez est loin d'être un cas isolé. Lors d'une conférence sur les relations fournisseurs à Londres en 2003, le Directeur Achats du groupe DIAGEO intervenait devant ses équipes et commençait son discours par cette phrase : " I want to see blood on the floor ! " sous entendant que les acheteurs se devaient de faire baisser les prix au plus bas quitte à faire disparaître les fournisseurs pour atteindre un objectif de réduction des coûts de 70 millions de Livres Sterling. Deux ans plus tard, l'objectif de réduction de coûts atteint, le groupe a des difficultés énormes pour trouver des fournisseurs non seulement encore économiquement viables, mais surtout qui veulent travailler avec lui. De plus, un nouvel objectif de réduction de coûts de 80 millions de Livres Sterling se concrétise. Comment envisager l'avenir avec ces contraintes ?

Professionnaliser la fonction sur un aspect " compression des coûts ", industrialiser de plus en plus les processus, peuvent avoir des effets pervers :

- les entreprises qui externalisent de plus en plus ne se fragilisent-elles pas ? Certaines font aujourd'hui marche arrière en relocalisant une partie de leur activité notamment.

- en matière de Développement Durable, maîtrisent-elles l'intégralité du processus ?

Dans un autre registre, le tsunami qui a frappé de plein fouet la côte Est du Japon le 11 Mars 2011 et l'accident nucléaire qui en a découlé, ont mis en exergue des dysfonctionnements graves dus à des manquements du service Achats dans la plupart des entreprises. Mais

particulièrement pour le secteur automobile où de nombreux fournisseurs de composants électroniques se situent au Japon. Outre des délais d'approvisionnement qui n'ont pu être respectés en raison de l'incapacité des fournisseurs japonais à redémarrer leur production, c'est l'inaptitude à maîtriser le processus de fabrication et la difficulté de s'approvisionner ailleurs qui ont été mises en cause. La simultanéité de ces deux crises s'est caractérisée par une envolée des coûts, une chute spectaculaire des ventes et, par là même, une baisse notable des résultats financiers.

Plus proche de nous, l'exemple de Danone est assez emblématique du capitalisme contemporain et des choix de conduite des multinationales. Alors qu'Antoine Riboud, fondateur du groupe alimentaire, agissait en entrepreneur en cherchant à innover et à développer en priorité son outil de production, l'arrivée de son fils Franck depuis 1996 a marqué un tournant décisif dans l'avenir du groupe. Ce dernier gère désormais son groupe comme un portefeuille d'activités afin d'en optimiser la rentabilité financière pour ses actionnaires. Le recentrage sur le métier de base et le " downsizing ", réduction du capital investi pour accroître la rentabilité financière, sont désormais les préceptes stratégiques appliqués (Mouhoud 2012). Dans cette logique financière et boursière, des usines peuvent être fermées même si elles dégagent des résultats positifs. L'usine LU de la région nantaise a ainsi été vendue car les bénéfices dégagés furent jugés insuffisants par rapport aux objectifs fixés par les investisseurs.

Le contexte économique est donc très dépendant des politiques et des prises de position des multinationales et pas nécessairement du contraire comme nous l'entendons parfois.
Les Achats sont certes un vecteur majeur dans les entreprises pour veiller à la mise en place d'une économie plus responsable (RSE), mais il est vraisemblable qu'ils ne soient pas les seuls. Réfléchir aux effets de la financiarisation (la place de plus en plus importante que prend la finance dans les logiques de fonctionnement des entreprises et même dans la vie de chacun) et à la gestion des risques devrait impliquer l'ensemble des départements d'une entreprise.

Cela dit, notre activité professionnelle étant essentiellement basée sur la connaissance du monde des Achats, notre travail évoquera seulement le rôle de ce département.

En termes de compétences, la capacité à développer une vision systémique de son environnement nous semble la voie à privilégier pour tous les managers. De même, un

manager ne devrait pas uniquement se comporter comme un gestionnaire de portefeuille mais donner un sens à l'activité de chacun de ses subordonnés (Larrasquet 1999). En ce sens, l'apprentissage et le développement des compétences se révèlent décisifs car ils relèvent simultanément de l'appropriation des connaissances et de la construction de la personne (Meirieu 2002).

0.2 La naissance de notre problématique de recherche et son énoncé

J'ai intégré BEM (Bordeaux Management School) en 1998 au poste de responsable pédagogique de l'Institut du Management International (MAI). Le rôle de l'équipe du MAI, et notamment celui de la responsable pédagogique, est entre autres, de conseiller les entreprises qui viennent recruter les étudiants. Il faut donc être capable de dégager un " profil " pour chacun d'entre eux.

Notre opinion est souvent appréciée des recruteurs car nous voyons évoluer les étudiants sur une période de 9 mois, aussi bien dans un contexte professionnel (présentation orale des cas d'entreprises) que parascolaire (activités sportives et culturelles, évènements sociaux, etc.). Notre avis devient particulièrement important en cas de doute de la part des recruteurs. Notre travail ne consiste aucunement à dresser la liste des qualités et défauts de chacun, mais à nous assurer que le couple " étudiant-entreprise " sera le plus performant possible en fonction des informations dont nous disposons. Ainsi, par exemple, une entreprise reconnue pour son positionnement de leader durable sur son marché et au management réputé agressif, type FMCG (Fast Moving Consumer Goods : secteur industriel caractérisé par des produits de grande consommation et la recherche d'une forte rotation de stocks, exemples : lessives, produits d'entretiens…) aura besoin d'un(e) candidat(e) capable de s'investir fortement dans ses dossiers en faisant preuve de beaucoup d'autonomie et de résistance au stress. Au contraire, une entreprise au management plus paternaliste (type secteur pharmaceutique) recherchera un étudiant aux capacités d'écoute et de synthèse développées.

Cependant, nous nous accordons pour dire qu'il existe une base commune du profil du " bon " acheteur qui intègre la vision systémique de son environnement dont nous faisions état dans la précédente section (§ 0.1.2).

Concrètement, nous cherchons à répondre à la question suivante :

" Comment caractériser les compétences du " bon " acheteur et leurs formes d'apprentissage ?"

Comment savoir si notre acheteur est un acheteur performant ? Quelles doivent être ses principales préoccupations ?

Quelles sont réellement les compétences sur lesquelles il peut s'appuyer pour effectuer au mieux son métier ? Comment peut-il devenir performant ?

Quels sont les moyens mis à sa disposition pour devenir plus performant et détecter son potentiel " métacognitif " ? Car c'est bien cet aspect des compétences et de leur développement qui nous intéresse aujourd'hui : l'aspect métacognitif, ou la capacité d'un acheteur à appréhender les problèmes et leurs solutions dans une dynamique cohérente incluant prise de recul, réflexion et proposition de solutions nouvelles.

Une fois l'objet de recherche situé dans son contexte et défini, nous déterminerons un choix épistémologique et méthodologique. La prochaîne section de ce paragraphe y sera consacrée.

0.3 Les fondements épistémologiques et méthodologiques

Dans cette section nous aborderons en premier lieu nos positionnements épistémologiques (§ 0.3.1) puis nos choix méthodologiques (§ 0.3.2).

0.3.1 Le positionnement épistémologique : un constructivisme aménagé.

Girod-Séville et Perret (1999) nous rappellent que " l'épistémologie a pour objet l'étude des Sciences ". Notre réflexion se positionne par rapport à trois grands paradigmes scientifiques que sont : le positivisme, le l'interprétativisme et le constructivisme.

Giordano (2003) a construit un tableau pouvant aider le chercheur à se positionner (cf. tableau 1) :

	Positivisme	**Interprétativisme**	**Constructivisme**
Nature de la réalité	La réalité est une donnée objective indépendante des sujets qui l'observent	La réalité est perçue/interprétée par des sujets connaissants	La réalité est une : - construction de sujets connaissants qui expérimentent le monde - co-construction de sujets en interactions
Relation chercheur/objet de recherche	Indépendance : le chercheur n'agit pas sur la réalité observée	Empathie : le chercheur interprète ce que les acteurs disent ou font qui, eux-mêmes interprètent l'objet de la recherche	Interaction : le chercheur co-construit des interprétations et/ou des projets avec les acteurs
Projet de connaissance	Décrire, expliquer, confirmer	Comprendre	Construire
Processus de construction des connaissances	Fondé sur la découverte de régularités et de causalités	Fondé sur la compréhension empathique des représentations d'acteurs	Fondé sur la conception d'un phénomène/projet

Tableau 1 - Les trois paradigmes de recherche d'après Giordano (2003)

Le paradigme positiviste ne nous semble pas correspondre à notre travail car selon nous l'analyse des données ne peut être entièrement objective. Le simple fait de questionner une personne peut susciter chez elle une idée ou une opinion qu'elle n'avait pas au préalable, mais de plus, ce que dit un témoin reste une interprétation. De même la présentation des questions et l'interprétation des données par le chercheur interviennent souvent avec ses propres références et ses propres préjugés, consciemment ou non. Même si nous nous sommes efforcés d'être le plus clair et neutre possible, il nous apparaît inexact de présumer de l'objectivité totale des données. Notre interprétation de la réalité est liée à la représentation que le répondant se fait de l'objet de la recherche et de notre propre interprétation.

A l'instar de Le Moigne (1990), nous pensons que la relation entre le chercheur et l'objet de recherche est interdépendante. Le chercheur et les répondants construisent ensemble les données résultant de leurs expériences diverses et de leurs échanges. En ce sens, le projet de connaissance est bien de " construire " mais également de " comprendre ".

Le processus de construction des connaissances que nous employons est fondé sur l'élaboration d'un cadre de pensée visant à mieux comprendre le processus de développement des compétences d'un " bon " acheteur et de ses caractérisations. A cet effet, nous avons particulièrement pris en compte dans nos analyses les représentations et les perceptions que se font les acteurs en matière d'Achats.

Notre positionnement épistémologique est un positionnement aménagé à penchant constructiviste (Girod-Séville et Perret 1999). Un penchant constructiviste renforcé par la qualification de recherche-action (Le Moigne 1990) de laquelle se revendique notre travail. Notre questionnement sur le terrain incite en effet les différents acteurs à réfléchir sur le métier des Achats, ses finalités et les processus de développement des compétences adéquates pour l'exercer au mieux. De fait, il est probable qu'ils comprennent mieux le sens de leurs actions quotidiennes et qu'ils conceptualisent davantage les moyens de devenir plus performants.

0.3.2 Nos choix méthodologiques

Dans cette section nous traiterons de nos choix méthodologiques en présentant : l'abduction comme choix de mode de raisonnement (§ 0.3.2.1) ; puis la méthode qualitative pour aborder la dimension empirique de notre recherche (§ 0.3.2.2).

0.3.2.1 L'abduction comme mode de raisonnement

Parmi les quatre modes de raisonnement existants : la déduction, l'induction, l'analogie et l'abduction, le dernier nous semble particulièrement adapté pour développer des connaissances reliant théorie et empirisme. Même si la connaissance produite peut être le fruit de nos observations empiriques, nous pensons qu'elle se construit, dans notre cas, par interaction entre la théorie et les données empiriques. Selon Koenig (1993 : 7), " 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. Alors que l'induction vise à dégager par l'observation des régularités indiscutables, l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter ".
Notre démarche s'inscrit dans ce raisonnement.

0.3.2.2 Une démarche qualitative

Notre choix de recherche s'est porté sur l'approche qualitative, cette méthodologie permettant de générer des données qui sont les plus " naturelles " possible pour un échantillon restreint. L'intérêt pour nous est d'approcher au mieux les représentations des acteurs. Cela permet d'éviter d'influencer leurs représentations en y induisant des éléments qui ne leur appartiennent pas comme le suggèrent les méthodes structurées ou à priori (Thiétard 1999). D'autre part, selon Miles et Huberman (2003), cette méthodologie de recherche facilite la description de la "réalité" perçue par les acteurs ainsi que la compréhension de l'objet de recherche.
Dans ce cadre, et sur la base d'entretiens personnalisés, nous mobiliserons l'opinion de deux populations :

- " les experts ", que nous définissons comme tels car ils interviennent dans les différents processus de sélection d'acheteurs (cabinets de recrutements spécialisés en Achats, Directeurs Achats, Ressources humaines spécialisées en Achats),
- les acheteurs eux-mêmes, séniors et juniors.

Ces acteurs seront choisis tous secteurs industriels confondus afin de lisser le plus possible les résultats et éviter que ne se dégagent des spécificités liées à un secteur particulier.

Notre but est de conceptualiser au mieux les compétences jugées indispensables pour l'exercice du métier d'acheteur, ainsi que leurs modalités de développement.

0.4 Le plan de la recherche

Cette recherche s'effectuera en trois séquences principales (cf. figure 1) :

- une partie dite conceptuelle, au cours de laquelle nous entreprendrons une revue de littérature sur les thèmes principaux afférents à notre travail : les compétences et leur développement (paragraphe dans lequel nous traiterons de l'apprentissage), le rôle et l'importance des Achats dans les entreprises, et enfin les compétences et les Achats.
- Une seconde partie dans laquelle nous construirons le cadre empirique de notre recherche. Nous aborderons successivement : le contexte de notre recherche, les

méthodes d'investigation choisies pour la population des experts puis des acheteurs, et enfin la méthode d'analyse des données mise en œuvre.

- Enfin, une dernière séquence dédiée à la présentation et l'analyse des résultats de notre recherche : présentation et analyse des enseignements issus du terrain permettant la caractérisation des compétences, propositions pour une meilleure forme d'apprentissage adaptée aux acheteurs

La conclusion générale reprendra l'intérêt ainsi que les limites et les perspectives de notre recherche.

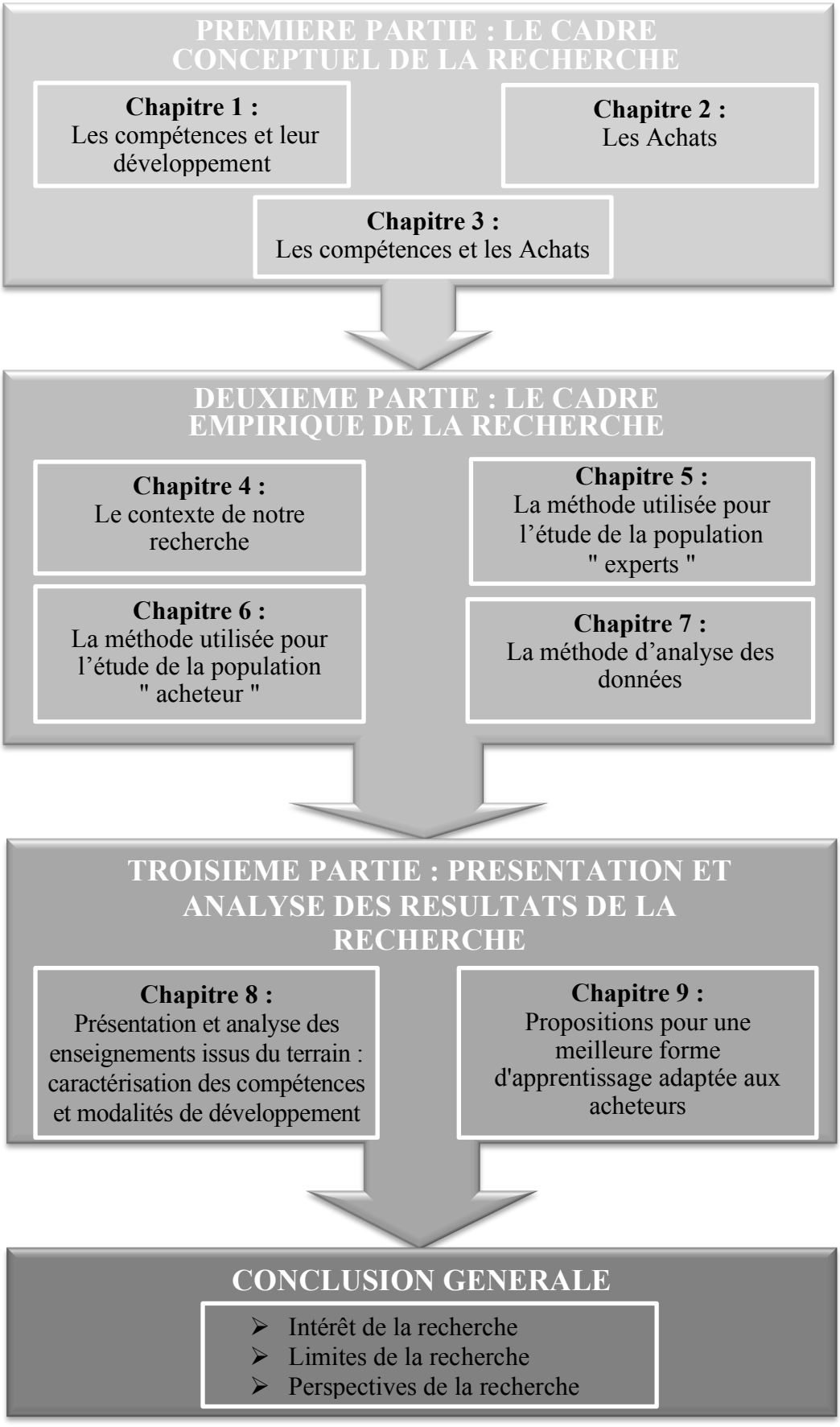


Figure 1 – Le plan de la recherche

Première partie
Le cadre conceptuel de la recherche

Introduction

Notre recherche porte principalement sur la question des compétences spécifiques aux " bons " professionnels de l'achat ainsi que sur leurs modalités de caractérisation, d'acquisition et de développement.
Nous commencerons notre travail par une revue de littérature sur la notion de " compétences " incluant différentes définitions que nous aurons recensées au travers de nos lectures. Nous consacrerons également un paragraphe à l'apprentissage et aux diverses modalités d'acquisition des connaissances (Chapitre 1). Nous préciserons dans ce chapitre, l'acception des compétences que nous retiendrons pour la suite de notre travail.

Nous étudierons ensuite la littérature concernant les Achats, métier relativement nouveau dans le monde industriel et de services et les causes de son émergence (Chapitre 2).

Enfin, nous tenterons de savoir si du point de vue de la littérature, " compétences " et " Achats " ont déjà fait l'objet de recherche commune par l'étude du rôle de l'acheteur et de son évolution. Nous tenterons de lister les compétences nécessaires et adéquates pour la pratique de ce métier (Chapitre 3).

A la suite de cette revue de littérature, portant sur l'ensemble des termes clés de notre sujet de recherche, nous saurons si la littérature répond ou non à notre question de recherche et par là même si nous devons nous rendre sur le terrain pour mener nos investigations.

Chapitre 1 : Les compétences et leur développement

Introduction

La question posée dans le cadre de notre travail de recherche concerne la caractérisation, l'acquisition, et le développement de compétences spécifiques au métier d'acheteur. La notion de " compétences " étant un des thèmes centraux de notre recherche, il nous semble important d'effectuer une revue de littérature qui nous permette à la fois d'extraire une conception opérationnelle de la compétence et de préciser comment nous considérons le développement des compétences dans notre recherche.

Ce chapitre s'articule autour de quatre paragraphes. Nous proposons, dans le premier, de traiter de l'émergence de la notion et de la gestion des compétences (§ 1.1). Puis, nous exposerons les différentes acceptions de la notion de compétence (§ 1.2) pour en extraire une définition en fonction de laquelle nous pourrons construire une méthodologie opérationnelle pour notre recherche. Nous exposerons ensuite les différentes démarches d'identification et de développement de la compétence (§ 1.3). Nous destinerons enfin un paragraphe à l'apprentissage et aux différentes formes qu'il revêt (§ 1.4).

1.1 Emergence de la notion et de la gestion des compétences

Dans une première section, nous expliquerons le déroulement chronologique de l'émergence des compétences (§ 1.1.1). Puis dans une seconde, nous expliquerons comment les compétences sont perçues actuellement (§ 1.1.2).

1.1.1 Du taylorisme à nos jours

Taylor publiait en 1907 une œuvre dont le retentissement serait considérable et l'application quasi-universelle. Elle se résumait ainsi et réduisait chacun en une formule aussi célèbre qu'aliénante : " the right man at the right place " (Taylor 1911). En clair, chacun devait exécuter une tâche limitée à sa plus simple " non-expression ", à la plus petite parcelle d'intelligence et de savoir-faire. Pour Taylor, une double division du travail est nécessaire :

tout d'abord une séparation entre la conception et l'exécution (la Direction se charge de tous les éléments de la connaissance et les ouvriers se contentent d'appliquer ses consignes), puis une parcellisation des activités ainsi que la spécialisation des ouvriers attachés à leur poste fixe et à une opération élémentaire. Taylor ne le concevait que dans un contexte très particulier, celui des Etats-Unis du début du siècle, pays dans lequel la main d'œuvre est alors très peu qualifiée (car issue de la deuxième grande vague d'immigration que les Etats Unis ont connue).

Taylor est tout à fait conscient du caractère abrutissant et aliénant du travail ainsi proposé à l'ouvrier : " Mais maintenant il nous faut dire que l'une des premières caractéristiques d'un homme qui est capable de faire le métier de manutentionnaire de gueuses de fonte est qu'il est si peu intelligent et si flegmatique qu'on peut le comparer, en ce qui concerne son attitude mentale, plutôt à un bœuf qu'à toute autre chose. L'homme qui a un esprit vif et intelligent est, pour cette raison même, inapte à exercer ce métier en raison de la terrible monotonie d'une tâche de ce genre. " (Taylor 1911).

La seule motivation d'un tel travail ne peut donc être que l'argent. Pour cette raison, le salaire au rendement s'impose : à chaque tâche correspond un temps d'exécution ; le chronomètre détermine alors la rémunération de l'ouvrier en écart au temps référentiel (système des " boni "). Le salaire au rendement permet donc la lutte contre les temps morts, qu'ils découlent d'une mauvaise organisation ou de la tendance spontanée des travailleurs à choisir leur propre rythme (" la flânerie ouvrière "). Mais la méthode de Taylor reste presque artisanale ou du moins reste dans un contexte artisanal.
C'est Ford (1863-1947) qui amène le travail à la chaîne avec l'idée qu'il ne veut pas payer l'ouvrier pour la marche à pied, il les fixe donc à un poste et c'est l'objet qui passe. " Notre premier progrès dans l'assemblage consistera à apporter le travail à l'ouvrier, au lieu d'amener l'ouvrier au travail " (Ford 1922). Il utilise les méthodes tayloristes pour réorganiser les séquences élémentaires avec une logique de temps. Chaque tâche doit être rigoureusement équivalente en temps à une autre. Le fordisme annonce la parcellarisation du travail ainsi que son appauvrissement (De Coster 1998).

Sloan, directeur de General Motors met en place en 1923 un nouveau système de production qui va remplacer le fordisme. Ce dernier, baptisé " sloanisme " à partir du nom de son créateur est basé sur la diversification des modèles. En effet, l'envie de se démarquer des autres et l'amélioration du niveau moyen de vie fait de la voiture une sorte de " marqueur social "

(Gartman 2004). L'heure n'est donc plus à l'uniformisation, (" Mes clients peuvent choisir la couleur de voiture qu'ils veulent, à condition qu'elle soit noire ", Ford 1922) mais à la différenciation et à la diversité. Cette nouvelle politique de gamme intègre le noyau dur du fordisme (économies d'échelle et production de masse) puisqu'elle ne consiste nullement à juxtaposer des voitures techniquement étrangères l'une à l'autre, mais à multiplier les combinaisons d'un nombre aussi restreint que possible de pièces standardisées sous des robes différentes et régulièrement renouvelées (Yonnet 1986). La politique de General Motors est simple. Elle rachète les petites marques existantes (Chrysler, Buick, Chevrolet…) et se crée ainsi un réseau de distribution. Ensuite, la firme fabrique de manière identique toutes les pièces qui ne se voient pas pour l'ensemble de son réseau de distribution. Le seul élément de différenciation, c'est la carrosserie. Cette politique lie donc une stratégie de production de masse à une stratégie de diversification. Ceci autorisant à la fois des économies d'envergure et de gamme (Barreiro 2005).

Entre 1920 et 1950, pour les pays développés, la mise en œuvre à grande échelle des principes décrits ci-dessus, a permis de recruter et de mettre au travail des ouvriers peu ou pas qualifiés et de les astreindre à des tâches répétitives sans les former. C'est l'ère de l'Ouvrier Spécialisé (OS) (Ben Haissa 2005). Les avantages consistent en l'exploitation de la main d'œuvre non qualifiée, à bas prix. Les inconvénients sont de deux types :

- les ouvriers doivent supporter un travail monotone et aliénant,
- les employeurs doivent faire face à l'absentéisme et à un turnover élevé de leur main d'œuvre.

Ces inconvénients deviennent particulièrement prégnants à la fin des années 60 en France. Ils conduisent à des tentatives de réformes du taylorisme et des différents courants qui en découlent.
Mais c'est l'émergence d'un nouveau contexte socio-économique (saturation de la demande de biens homogènes et demande croissante de variétés, révolution industrielle, modification des rapports entre producteurs et consommateurs au bénéfice de ces derniers) qui semble surtout remettre en cause la domination du taylorisme (Caire 1985).

La crise des années 70 révèle les limites de ce modèle d'organisation de la production puisque les entreprises ne peuvent plus, dans un contexte de fort ralentissement de la croissance

économique, fonder leur mode de production uniquement sur la recherche de gains de productivité (Cohen 2006).

C'est à cette époque que les entreprises japonaises développent des notions nouvelles telles que la réduction permanente des coûts et le " Juste à temps " (objectif zéro stock) qui vont rapidement s'étendre à l'ensemble du système économique. Au Japon, Toyota propose dans les années 1950 un retournement de logique de production tout en gardant les mêmes objectifs de productivité. Avec une différence fondamentale pourtant concernant le rôle de l'ouvrier : celui-ci redevient polyvalent et est beaucoup plus responsabilisé, notamment en ce qui concerne la qualité du produit (Jacot 1990). Notons que comme pour le taylorisme et le fordisme, le toyotisme se retrouve aussi ailleurs que chez Toyota. En raison de l'exigence de qualifications et de responsabilisation, nous pouvons penser que c'est cette logique de flexibilité qui a contribué à améliorer le sort des ouvriers (dans l'industrie) même si le travail ne s'en trouve pas pour autant facilité. C'est l'époque du management par le stress et les premiers suicides professionnels font leur apparition (Lechevalier 2008).

Le taylorisme planifiait la division des tâches. Ceux qui produisaient n'avaient qu'un seul but : produire en quantité. L'objectif " qualité " était dévolu à un service spécialisé qui opérait un contrôle final total, ou un contrôle statistique par échantillonnage (Labruffe 2003). Trois classes étaient ainsi créées : ceux qui commandent, ceux qui exécutent et ceux qui contrôlent. L'une des optiques actuelles est de réunir ces trois fonctions dans la même main en réunifiant des compétences éclatées jusqu'alors (Labruffe 2003). Toyota fut l'une des premières organisations à appliquer le " fido-ka " qui mettait en jeu une double compétence : de production et de contrôle (Schimizu 1999).

Les évolutions stratégiques citées précédemment conduisent depuis les années 80 à des jeux de cessions de secteurs entiers des entreprises (diminution de l'intégration industrielle et recentrage sur le cœur de métier), ou au contraire à des rachats - renforcement, acquisition, concentration - (Ceddaha 2005). Ces changements profonds de logique induisent une " mise sous tension " des organisations dans leur ensemble. Pour répondre à ces nouveaux impératifs d'adaptabilité, de flexibilité, de qualité et toujours de productivité, un nouveau concept est apparu et s'est imposé progressivement : la notion de compétences (Ropé et Tanguy 1994).
Aujourd'hui, le salarié est soumis à l'influence du marché et à la pression constante exercée au sein de l'entreprise par le nécessaire ajustement entre les produits ou services et les attentes d'une clientèle hétérogène aux usages très diversifiés. La satisfaction du besoin du client

devient un challenge permanent. Cet état de fait est accentué par la mondialisation des échanges et le durcissement des exigences concurrentielles (Lazuly 1998). C'est pourquoi les entreprises augmentent leurs exigences quant à la pertinence de leurs organisations à la mobilisation des compétences de leurs salariés. Ainsi, les orientations actuelles en matière d'organisation du travail visent à responsabiliser, former, et faire confiance à l'humain (Amherdt et al 2000).

1.1.2 Notion moderne d'évolution des compétences

En France, depuis 1991, la loi n° 91-1404 du 31 décembre ouvre la possibilité à chacun de faire établir un bilan de compétences via un organisme indépendant. Ce dispositif vise à faciliter la mobilité professionnelle des salariés. Il a jusqu'à présent été principalement utilisé comme outil de reconversion et réorientation professionnelle. Les méthodes mises en œuvre utilisent des outils partiels et croisent plusieurs modes de validation. L'examen de la pratique de ces organismes montre qu'il n'existe pas de méthode générale reconnue pour l'évaluation des compétences (Lichtenberger 2006).

La loi de modernisation sociale n°2002-73 du 17 janvier 2002 et le décret d'application n°2002-590 du 24 avril 2002 régissent la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). C'est la possibilité d'obtenir tout ou partie d'un diplôme par reconnaissance de son activité professionnelle. La même loi incite les partenaires sociaux à renouveler leurs repères de qualification pour permettre à un salarié de se voir reconnu, indépendamment de son entreprise, et de développer des compétences tout au long de sa vie active. Ces dispositifs ont cependant peu influencé la gestion des Ressources Humaines des entreprises (Lichtenberger 2006). On notera que le contexte de la VAE n'est pas celui de l'enseignement initial. Les enjeux sociaux de la validation des acquis et les questions épistémologiques qu'elle pose nourrissent les controverses sociologiques sur les rapports entre qualification et compétences (Dugué 1994, Tanguy et Ropé 1997, Zarifian 1997, Lichtenberger 1999, Merchiers 2000). Nous retrouvons une proximité évidente avec les travaux de sciences de l'éducation sur l'enseignement alterné et la formation d'adultes (Malglaive et Weber 1982, Barbier, 1996).

1.2 Les compétences : de la difficulté de les définir

S'il est une tâche difficile, c'est bien de définir la notion de compétence. Depuis plus d'une dizaine d'années, la question des compétences bénéficie d'un intérêt grandissant autant chez les chercheurs que chez les praticiens sans toutefois arriver à un consensus quant à sa définition. Le Boterf (1994) l'a qualifiée " d'attracteur étrange ", estimant que la difficulté de la définir croît avec le besoin de l'utiliser et que la compétence, aussi médiatisée soit-elle, reste encore un concept en voie de fabrication. Aussi, même si la compétence est abondamment définie, analysée, critiquée et débattue, il n'existe pas à ce jour de définition universellement adaptée. Cette polysémie de la notion peut s'expliquer par sa nature pluridisciplinaire. Cette notion est en effet étudiée par des disciplines aussi variées que la linguistique, la psychologie du travail, l'ergonomie, les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, mais également dans le domaine de l'économie et celui de la gestion dans laquelle la compétence trouve une résonnance toute particulière dans le champ de la recherche en gestion des Ressources Humaines et en stratégie.
Dans une première section (§ 1.2.1) nous évoquerons différentes approches de la notion de " compétences ", puis dans une seconde (§ 1.2.2) nous choisirons une acception adaptée à notre démarche de recherche.
Tenter de définir les compétences revient à distinguer 3 niveaux d'analyse : un niveau individuel, un niveau collectif, puis un niveau organisationnel (Nordhaug 1994, Dejoux 2001, Sanchez 2001).

Individuel

Le premier renvoie à la notion de " compétence individuelle " rattachée à une personne quel que soit le lieu de sa mise en action et la " compétence professionnelle " exercée dans une situation de travail. La compétence est ainsi rattachée à une personne, quel que soit le contexte où elle est mise en action. Cela recouvre les activités extra professionnelles et la compétence professionnelle exercée dans une situation de travail (Dejoux 2001).

Collectif

Le niveau individuel est à différencier du niveau dit " collectif " qui s'articule autour de la notion de compétence collective. Il s'agit des compétences attribuées à un groupe. Celles-ci sont éphémères et totalement dépendantes des compétences individuelles exercées dans

l'activité du groupe, mais aussi des interactions entre participants, et des influences de l'environnement. Elles apparaissent notamment dans le cadre de la gestion de projet.

Organisationnel

Le dernier niveau fait référence à la notion de " compétence organisationnelle " appréhendée au niveau de l'organisation dans son ensemble et de manière simplifiée, elle correspond à ce que l'organisation sait faire.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes particulièrement intéressés aux compétences au niveau individuel, même si celui-ci est étroitement lié aux autres niveaux. En effet notre problématique interroge le niveau individuel de la compétence, celle des acteurs du processus achat mais aussi entre autres, la capacité à générer du lien, du collectif.

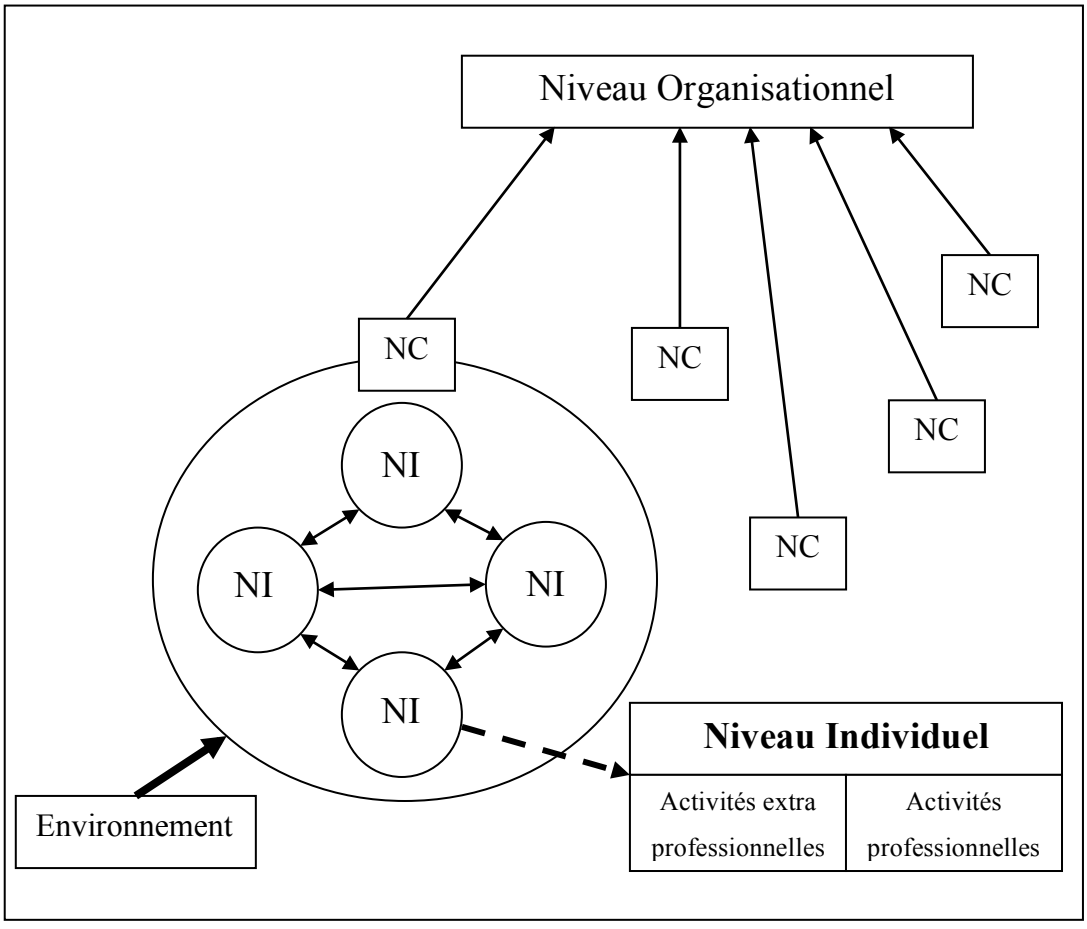


Figure 2 - Représentation schématique des trois niveaux de la compétence, selon Dejoux (2001) (NO = niveau organisationnel, NC = niveau collectif, NI = niveau individuel)

1.2.1 Différentes approches de la notion de compétence

Nous allons tenter dans ce paragraphe d'examiner la notion de compétences selon le point de vue de plusieurs auteurs. Ensuite, nous présenterons les points d'accord pour en extraire une définition opérationnelle.

Le concept de compétences est d'abord un concept utilisé par les psychologues. Les premières recherches américaines en psychologie différentielle s'efforcent d'identifier chez les individus les paramètres influençant de manière significative leurs performances dans le travail (White 1959). Dans ce cas la compétence est donc, dès le départ, considérée comme purement individuelle. Autour de ce concept de compétences individuelles, se bâtit une nouvelle conception de l'organisation et des relations de travail. Il se construit également un ensemble de démarches et d'outils de gestion des Ressources Humaines et des organisations qui privilégient la coopération, l'autonomie et la responsabilité, y compris pour les salariés d'exécution appelés à prendre des initiatives, alors qu'antérieurement l'organisation cherchait à canaliser leur activité par la prescription de leurs tâches (Lichtenberger 2003).

La littérature est foisonnante en matière de propositions de définition des compétences. Parmi celles-ci nous avons particulièrement retenu les approches individuelles, non individuelles, (comprenant les compétences collectives, organisationnelles, inter-individu…), ainsi que les compétences contextualisées et combinées, et enfin synthétiques.

Les approches individuelles

- Ensemble de savoirs directement disponibles : " savoir en acte ", " savoir opérationnel validé en situation ", " capacité de maîtrise d'une situation professionnelle ". Les définitions en vigueur dans les accords sociaux rejoignent celles des scientifiques et parmi elles la plus citée de Montmollin (1986) : " ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites type, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Ils sédimentent et structurent les acquis personnels ".

- Savoir en action : Mandon (1991) définit la compétence comme du " savoir en action " ; Malglaive (1990), lui, comme " la mise en œuvre dynamique d'une combinaison de savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire et savoirs pratiques dans la réalisation efficace d'une action précise dans une situation donnée,

avec les moyens disponibles ". Selon Lichtenberger (2006), " définir la compétence comme 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 ". Ainsi la compétence n'existe que pendant l'action et reste donc difficile à saisir.

- Capacité à accomplir certaines tâches : Selon Huteau (1994) " la compétence est la caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches ". Pour Levy-Leboyer (1996) " 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 sont observables dans la réalité quotidienne du travail et également dans des situations tests. Ils mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises ".

- Intelligence pratique des situations : Pour Zarifian (1999), " la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente... La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autours des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité ".

Les approches non individuelles

- Différence inter-individu : Comme l'écrit Vergnaud (1998) " l'idée de compétence conduit à mettre le doigt sur ce qui fait la différence entre un individu et un autre, entre une entreprise et ses concurrents " sans que l'on sache pour autant en distinguer clairement l'origine ou la raison. Cependant elle traduit une impression positive et d'exemple à suivre.

- La notion de compétences dans le monde des organisations professionnelles introduit 3 dimensions essentielles (Bosman 2003). :

- d'une part celle de l'originalité. Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent celui qui, face à un problème inédit, apporte une réponse idoine même si celle-ci ne fait pas partie du code de procédure,
- d'autre part, celle de l'efficacité. Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs pour le bien collectif.
- Enfin celle de l'intégration. Il n'existe plus de solution isolée, à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement que celui-ci soit proche (atelier, entreprises, cadre de vie, clients) ou lointain (pays, monde).

Les approches contextualisées et combinées

Le Boterf (1994) souligne qu'il ne faut pas limiter la définition de la compétence à " une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ", mais mettre l'accent sur le fait qu'elle est toujours une " combinaison pertinente " opérée par un individu en situation entre un ensemble de ressources qui lui sont propres ou apportées.

Le MEDEF (Mouvement des Entreprises de France) a fait de la compétence un axe de rénovation des politiques et des pratiques managériales. Lors des journées internationales de la formation de Deauville en Octobre 1998, il a ainsi retenu comme définition de la compétence professionnelle " une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis ". Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est " validable ". C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. (Conseil national du patronat français 1998).

L'organisation patronale s'est bien alimentée des différents travaux d'experts qu'elle a sollicités mais elle imprime son empreinte à la réflexion (Parlier 2004). Sa définition indique d'abord ce que n'est pas la compétence : ni un diplôme, ni une qualification ; ce qui place l'entreprise dans sa responsabilité pleine et entière de management de la compétence, c'est-à-dire à la fois dans sa mobilisation, son développement et sa reconnaissance. Cela met à distance à la fois l'Education Nationale et les organisations syndicales attentives aux conventions collectives. " Les ressources d'un individu deviennent des compétences lorsque

l'entreprise les mobilise et qu'elle apporte à cet individu les moyens de réussir " (Dumont 2000). Mais il prend soin d'ajouter " un maçon est qualifié au pied du mur, il est compétent en haut du mur ".

La diversité de ces approches tant individuelles que collectives ou contextualisées et combinées se rejoint malgré tout sur deux aspects :

- la notion de compétence se considère de façon personnelle et particulière. A qualifications semblables, deux individus se différencieront par leur capacité à les mettre en œuvre.

- l'appréciation de la compétence se fait exclusivement en situation réelle, et en fonction des réussites atteintes par rapport à un objectif donné.

L'approche synthétique

Sur la base des approches précédentes, nous avons identifié des auteurs préconisant une approche " globalisante ". Ces auteurs ont considéré que la compétence peut être objectivée par le biais de différentes méthodes scientifiques spécifiques. Pour Oiry (2005) le concept de compétence détiendrait 5 grands attributs : elle serait individuelle, hétérogène, contextualisée, dynamique et scientifique. Ces cinq attributs sont illustrés par des travaux antérieurs :

- la compétence est une caractéristique de l'individu. " Elle permet de centrer l'intérêt sur la personne indépendamment du contexte organisationnel " (Parlier 1994) ;

- la compétence est hétérogène. Elle agrège des savoir-faire techniques et des " comportements ", " des attitudes ", un " savoir-être " ... (Bellier 1999) ;

- la compétence est contextualisée. Elle est " indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste " (Le Boterf 1994) ;

- la compétence est dynamique. Elle " reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement) ". (Parlier 1994) ;

- les référentiels de compétences sont considérés comme fournissant une définition objective du travail (Wolf 1994).

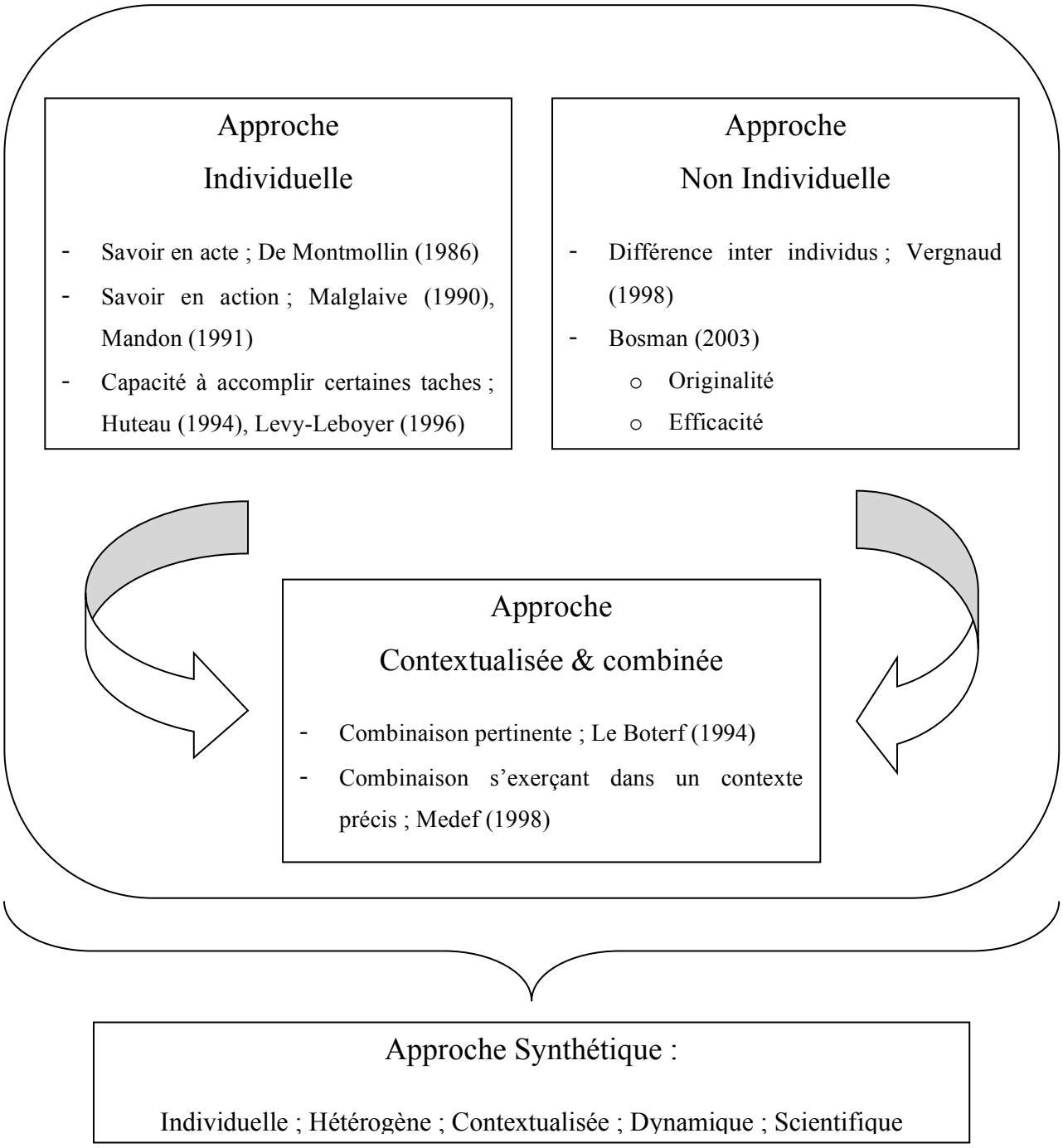


Figure 3 - Représentation schématique des différentes approches de la notion de compétences retenues dans la littérature

En conclusion, nous avons noté la très grande diversité des approches de la notion de compétence. Cette diversité a permis d'en accroître la compréhension, mais rend très improbable toute tentative d'en proposer une définition immédiatement intelligible, qui permettrait de concilier ces différentes propositions (Grimand 2004).

Le tableau ci-dessous reprend les principales caractéristiques des définitions de la notion de compétences selon Loufrani-Fedida (2006).

Caractéristiques récurrentes de la compétence	**Justifications**	**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 Référée ainsi à la réussite, 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 Bortef (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.	De Montmollin (1984), Gilbert et Thionville (1990), Le Bortef (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 ".	Courpasson & Livian (1991), Gilbert et Parlier (1992), Donnadieu 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 al (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), Donnadieu 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 & al (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)

Tableau 2 - Les caractéristiques récurrentes des compétences, d'après Loufrani-Fedida (2006)

Le tableau 2 (Loufrani-Fedida 2006) souligne la complexité de la notion de compétence ainsi que la diversité des principes à prendre en compte dans son opérationnalisation.
Cependant, d'autres auteurs ont eu des approches différentes pour synthétiser l'ensemble des points de vue développés dans la littérature (Dejoux 2001, Grimand 2004).

1.2.2 Vers une approche de la compétence utilisable pour notre recherche

A partir de ce paragraphe, notre travail de recherche s'inspire de celui déjà effectué par le laboratoire GRAPHOS.
Pour notre recherche, il nous semble intéressant de retenir que la notion de compétence intègre la capacité à mobiliser les connaissances et à les mettre en usage dans un contexte (Grundstein et Rosenthal-Sabroux, 2001). Ainsi, elle se définit de manière générale comme " un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donné ".

Pour Grundstein et Rosenthal-Sabroux (2001), " la notion de compétence s'inscrit comme la capacité des personnes à mettre en œuvre des connaissances de l'entreprise dans des conditions de travail contraintes données ". La compétence est définie alors comme " l'application effective des connaissances à une situation donnée ", elle est " la partie opérationnelle de la connaissance ". Cette définition met en exergue le lien existant entre les situations de travail et les compétences.

Malgré la richesse de ces définitions, le triptyque " savoir, savoir-faire, savoir-être " qui représente l'une des définitions les plus répandues (De Montmollin 1991, Bellier 1999, Durand 2000), est le plus souvent évoqué dès lors qu'il s'agit de décrire les compétences attachées à un métier ou emploi type particulier. Une compétence repose dès lors sur le concept de connaissance (le savoir), sur une composante relative à l'expérience pratique (le savoir-faire ou savoir agir) et sur une composante comportementale (le savoir-être ou la faculté de s'adapter). Le principal intérêt de cette définition est son caractère didactique : elle est simple, compréhensible et facile à retenir.
Toutefois, ce triptyque " savoir, savoir-faire, savoir-être " fait aussi l'objet de nombreuses critiques car le sens des trois termes employés peut être perçu comme peu précis et leur évaluation difficile. L'utilisation du savoir-être en Ressources Humaines peut notamment être perçue comme floue et hétérogène dans son interprétation (Bellier 2000). Pour

Stroobants (1993) ce triptyque consiste à " nommer une catégorie de savoirs, puis son complément, le savoir-faire, et enfin un troisième terme englobant, le savoir-être, capable de suppléer les éventuelles carences des deux précédents ". Lévy-Leboyer (1996) souligne que pour définir la compétence, cette vision favorise l'élaboration et l'énumération de listes toujours plus prolixes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La compétence s'explique toujours par des interactions entre divers éléments ne se limitant pas nécessairement à la somme des savoirs, savoir-faire et savoir-être identifiables dès le début de l'action (Aubret et al 1993). En d'autres termes, le triptyque " savoir, savoir-faire, savoir-être " ignore l'aspect combinatoire et structuré de la compétence.

Toutefois, l'utilisation de ce triptyque reste celle en vigueur au sein des entreprises. Il permet de gérer au mieux la description opératoire de la compétence, même si la pertinence en est discutable (Grimand 1996).
Plus récemment, Le Boterf (2005) remet en cause cet inévitable triptyque en s'intéressant plutôt à la notion " d'agir avec compétence " dans les situations de travail. Il fait la différence entre " avoir des compétences ", " agir avec compétence " ou " être compétent ". Cette distinction peut notamment se révéler pertinente lors des entretiens d'évaluation : quelqu'un doit-il posséder la compétence, agir avec compétence ou être compétent ? Pour cet auteur, être compétent ce n'est pas uniquement posséder des compétences, c'est aussi être capable de les mettre en œuvre dans un contexte précis pour atteindre un résultat optimum. Autrement dit, est compétent celui qui atteint ses objectifs en sélectionnant et combinant l'ensemble des ressources les plus adéquates (Le Boterf 2008). La sélection et la combinaison de ces ressources sont le fruit de l'interprétation personnelle de l'individu.

Ainsi, l'apport majeur de cet auteur consiste à raisonner en termes de combinatoire, l'individu puisant un ensemble d'éléments pertinents dans une sorte de " répertoire de ressources " pour les combiner. Il ne sert alors à rien d'avoir des compétences si l'individu ne sait pas agir avec compétence (Kerri Gati 2009). Pour cela, l'auteur précise que trois pôles de conditions cumulatives sont nécessaires pour être compétent :

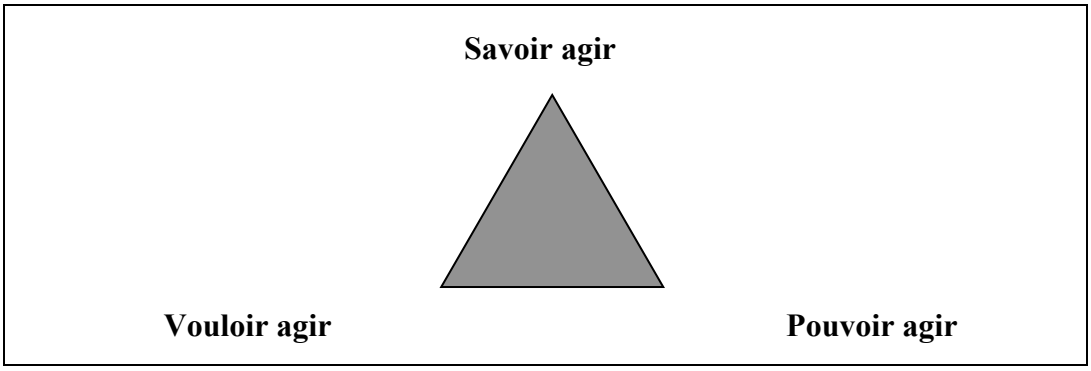


Figure 4 - La notion " d'agir avec compétence ", d'après Le Boterf (2005)

- le " Savoir Agir " relève d'un processus pour lequel une démarche d'analyse permet d'appréhender : les ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, aptitudes, etc.) et extérieures (réseaux relationnels, réseaux d'expertise, banques de données, etc.) de l'individu, les situations professionnelles types, les résultats attendus qui seront les réponses à une situation professionnelle donnée ;

- le " Pouvoir Agir " relève de l'ordre des moyens de travail accordés et des contraintes imposées par la hiérarchie ou l'environnement (temps, matériel, argent, etc.). Il s'agit ainsi du contexte organisationnel rendant possible la prise de responsabilité de l'individu (Kerri Gati 2009) ;

- le " Vouloir Agir " est synonyme de motivation. C'est cette dernière qui permet d'agir avec compétence et de situer l'individu en fonction de l'excellence de la réalisation de ses objectifs. La motivation du manager à faciliter ou non l'expression et le développement des compétences de l'individu est également un élément à prendre en compte dans l'action avec compétence.

Dans cette perspective, l'objectif des Ressources Humaines, dans le schéma classique de l'entreprise, est d'obtenir une adéquation optimale entre le niveau de compétences du salarié et celui requis pour chaque emploi. Elle s'y emploie par le biais de plusieurs leviers que sont l'évaluation, la rémunération, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, la

formation, la gestion des carrières, la mobilité inter-métiers, etc. La gestion des compétences apparaît aujourd'hui largement instrumentée, organisée (Paraponaris 2003, Roger 2004).

Aujourd'hui le concept de compétence est donc incontournable dans une politique de gestion de Ressources Humaines. L'individu est considéré comme un sujet à part entière, indépendant de l'organisation de l'entreprise. Il est considéré comme un sujet possédant ses propres motivations, ses propres aspirations. Mais il y a bien interaction entre l'homme et l'organisation. L'évaluation des compétences ne pourra se faire que dans une perspective dynamique d'échange (Aubret et Gilbert 2003). Dans cette dynamique, il nous faudra croiser :

- les aspects techniques : compétences inhérentes au poste lui-même, à sa qualification, à la technicité qu'il requiert. Savoir concrétiser des données, les décliner en réalisations et actions, traduire les informations et connaissances, les rendre opérationnelles, reproduire, enrichir les processus opératoires de qualité (Jolis 1998).

- les aspects comportementaux et sociaux : les éléments liés à l'individu en termes de comportement, d'implication, de motivation, voire de potentialités. Vouloir s'engager collectivement, être dans une démarche de progrès collectif, développer une aisance relationnelle et une implication à l'égard de l'organisation.

- Enfin, les aspects cognitifs voire métacognitifs des compétences : décrits entre autre par Larrasquet (2002). Ils peuvent se définir comme la conjugaison des informations et des savoirs, les coordinations des actions, les recherches de solutions nouvelles, le savoir apporter innovation et créativité, le savoir conceptualiser de façon idoine (complexité/innovation). Ils peuvent se définir comme la capacité à " réfléchir ".

Sans présenter une nouvelle définition de la notion de compétence, nous devons, dans le cadre de notre recherche, nous appuyer sur une interprétation rassemblant de façon consensuelle et appropriée les divers éléments présents dans la littérature.

> Pour nos recherches, nous retenons comme définition de la compétence qu'il s'agit de la capacité reconnue pour un individu à mobiliser et combiner des ressources personnelles et externes (savoirs, savoir-faire, comportements, réseaux de personnes, etc.) dans une situation professionnelle donnée en fonction d'objectifs à atteindre. Nous lions indissociablement le savoir et l'action en situation. L'intérêt de cette approche est de décrire la compétence en tenant compte de sa nature, ses conséquences et son double statut cognitif et social.

1.3 Les compétences : démarches d'identification

Les actions mises en place en entreprise au nom de la compétence sont nombreuses et parfois peu précises quant à leur identification : devons-nous parler de gestion de compétences, de gestion par les compétences ou encore de management des compétences ?

Le Boterf (2000) et Zarifian (2001) nous parlent de gestion par les compétences. Gérer par les compétences, c'est ne plus les considérer comme des ressources mais comme des sources de création de valeur. Autrement dit, l'important est d'arriver au résultat recherché, et non pas de présupposer la façon dont nous allons y parvenir. Aubret et al (2002) quant à eux définissent le management des compétences comme le pilotage des opérations menées sur le terrain. Il leur parait à ce titre une notion plus stratégique et systémique que la gestion des compétences, plutôt considérée comme une fonction d'élaboration et d'application de règles de gestion.

Selon Parlier (2006) il ne faut pas considérer les compétences comme unique moyen d'accroître les exigences à l'égard des salariés. En effet, selon Lichtenberger (2001), " la compétence ne vise pas à réduire les coûts opérationnels, elle vise à accroître la valeur produite pour le client et ce n'est qu'à cette condition qu'elle accroît celle pour l'actionnaire. Sans articulation avec la stratégie et la refonte de l'organisation, elle reste un coût social sans contrepartie ". La gestion par les compétences favorise des dynamiques vers des organisations de travail évolutives et qualifiantes, dans lesquelles l'initiative et l'autonomie des salariés sont sollicitées, et vers des formes de management plus coopératives et décentralisées (Parlier

2006). Ces dynamiques visent fondamentalement à donner la priorité aux compétences maîtrisées par les personnes : dans cette perspective, c'est l'organisation qui s'adapte aux compétences des hommes, qui cherche à les utiliser au mieux et à les développer.
Dans notre recherche, nous utiliserons le terme de " développement des compétences ". Il nous semble que ce terme est approprié pour définir le double rôle de l'organisation et de l'individu dans son propre développement. L'organisation dispose pour cela de plans de formation, de bilans de compétences, de systèmes de reconnaissance interne et/ou externe, etc. L'individu quant à lui, peut échanger avec ses pairs, apprendre " sur le tas ", être force de proposition pour une éventuelle formation, etc. Il s'agit pour les deux parties prenantes, non seulement de créer de nouvelles compétences, mais aussi de conserver et consolider celles déjà repérées.

Dans cette section, nous présenterons en premier lieu diverses modalités d'identification des compétences (§ 1.3.1). Ensuite, nous verrons que le développement des compétences et le management des connaissances sont à considérer simultanément. Cela nous paraît essentiel pour une identification pertinente de la compétence (§ 1.3.2).

1.3.1 Les modalités d'identification des compétences.

Identifier, saisir à partir de témoignages tangibles, repérer la compétence ne sont pas chose aisée. Le travail de Grimand (2004) a notamment consisté à présenter différentes modalités de repérages des compétences recensées dans le tableau 3 suivant. L'auteur précise cependant qu'aucune de ces modalités ne peut contribuer de manière satisfaisante au processus d'explicitation des compétences. Il préconise alors d'associer plusieurs modalités de repérage des compétences.
Dans le cadre de notre travail de terrain (Partie 2), nous mobiliserons deux de ces modalités, à savoir :

- la verbalisation et l'auto-description des compétences par les acheteurs eux-mêmes,
- le jugement hiérarchique par le biais du témoignage des experts concernant les compétences de l'acheteur.

Nous pensons que l'usage de ces modalités nous permettra non seulement de discerner les compétences pour être un " bon " acheteur, mais aussi d'identifier les modalités de

développement des compétences les plus adéquates qu'elles soient mises en œuvre par l'organisation ou par l'individu.

Modalités de repérage des compétences	**Biais induits**
Verbalisation et auto-description des compétences par les titulaires	Risque de sous ou survalorisation, consciente ou non, de certaines compétences au détriment d'autres. Paradoxe de l'expert : les connaissances acquises étant essentiellement de nature tacite, liées à l'expérience, consubstantielles à la pratique, elles sont difficiles à verbaliser.
Jugement hiérarchique : sollicitation de l'encadrement pour décrire les compétences de leurs subordonnés	Tendance à se faire l'écho du travail prescrit plutôt que du travail réel. Il convient de s'assurer que l'encadrement témoigne d'une connaissance suffisamment aiguë du terrain.
Méthode des incidents critiques : repérage des aléas et dysfonctionnements susceptibles de survenir dans le cadre de l'emploi, ceux-ci étant censés agir comme " révélateurs " des compétences.	Méthode pouvant laisser supposer que la compétence ne s'exerce pas en situation routinière et qui aboutit à faire l'impasse des composantes de la compétence : résistance au stress, faculté d'anticipation, etc.
Observation directe : un ou plusieurs titulaires de l'emploi sont observés *in situ*, dans le cours de l'action, démarche censée objectiver le processus de repérage des compétences.	Le recours à l'observation directe suppose un degré de familiarisation minimal de l'observateur avec l'activité observée. Elle doit s'attacher à couvrir les périodes de fonctionnement normal comme perturbé. L'observation ne permet pas d'accéder aux activités mentales mobilisées par les salariés. En situation d'observation, les salariés sont enclins à modifier leur comportement, de sorte que l'on n'est pas sûr d'observer le travail réel.
Benchmarking : comparaison avec référentiels de compétences issus d'entreprises concurrentes ou œuvrant dans des contextes similaires.	Les référentiels exploités risquent d'être en décalage avec la culture d'entreprise ou les cultures de métiers existantes dans l'organisation.
Jugement externe : regard de l'usager ou du client qu'il soit interne ou externe.	Risque de tirer le référentiel de compétences vers un niveau d'exigences trop élevé. Davantage destiné à alimenter la réflexion sur les compétences futures.

Tableau 3 – Les modalités de repérage des compétences d'après Grimand (2004)

1.3.2 Le développement des compétences et le management des connaissances : vers une perspective intégrée

De façon opérationnelle il est aujourd'hui souvent difficile de distinguer la notion de développement des compétences et celle de management des connaissances. Dans le cadre de notre travail, il nous semble important d'argumenter sur cette nécessaire distinction, en revenant notamment sur la notion de " management des connaissances ".

Le management des connaissances, plus connu sous le nom de Knowledge Management (KM), s'est particulièrement fait connaître lors de la publication des travaux de Nonaka et Takeuchi (1997). Ces travaux novateurs portaient sur la formation des connaissances et leur utilisation dans les entreprises japonaises et occidentales. Grant (1996) définit les connaissances comme des ressources sur lesquelles une entreprise peut baser son développement stratégique ainsi que son avantage concurrentiel. Les organisations et les chercheurs ont donc naturellement contribué au développement de ce domaine de recherche ces dernières années.

Dans la littérature française et dans les entreprises de manière générale, le terme anglo-saxon " knowledge " est traduit indifféremment par " connaissance " ou " savoir ". Pour Bruneau et Pujos (1992), il existe cependant une différence essentielle : le savoir résulte de l'enregistrement plus ou moins organisé d'informations, alors que la connaissance nécessite un travail d'identification pour parvenir à restituer une information. Cependant, au cours de notre recherche, nous considérerons la notion de savoir dans un sens large et emploierons indifféremment ces deux termes.

Nous l'avons vu, l'entreprise apporte une attention toute particulière au management de la connaissance, à ses dispositifs de capture, de codification, de stockage, de transmission, de partage et d'apprentissage (Kerri Gati 2009). Notons que notre point de vue est distinct de ces différents auteurs, car nous pensons que la connaissance ne se manage pas. La connaissance est ce qui se trouve dans le cerveau humain. Ainsi, une représentation de ce qu'elle est nous semble trop complexe à concevoir pour pouvoir être administrée. Nous parlerons plutôt de management de " l'information ". Nous reprendrons cette distinction dans le paragraphe dédié à la connaissance en page 40.

Pour Durand (2000), il existe trois approches de KM évoquées dans la littérature :

- l'approche originelle fondée sur les ressources,
- l'approche fondée sur la connaissance,
- enfin la théorie encore émergente dite de la compétence.

Ces trois approches divergent en fonction de la perception de la connaissance : est-elle une ressource parmi d'autres ? Une ressource primordiale ? Ou bien encore le constituant d'une compétence ? (Cazal et Dietrich 2003). Toutefois, pour Durand (2000 : 86), les objectifs de ces trois approches ne sont pas si différents *: " l'entreprise mobilise les effectifs et les ressources auxquels elle a accès et les combine au service de son offre et de ses clients, en faisant appel à des connaissances et des processus organisationnels qui lui sont propres ".*

Selon Simoni (2002 : 9), le management des connaissances et le développement des compétences sont liés puisque " les connaissances constituent le substrat des compétences ".
Les travaux de Cazal et Dietrich (2003), répertorient trois principaux points de convergence entre compétences et connaissances :

- un recentrage sur les ressources internes de l'entreprise,
- des principes de définition similaires et enfin,
- une utilisation analogue des termes en Ressources Humaines et en stratégie.

De fait, développement de compétences et management des connaissances sont deux notions associées par la littérature moderne.
Cependant, il existe une distinction entre les notions de connaissance et de compétence, distinction que nous illustrerons par la chaîne de transformation des données en compétences proposée par Mack (1995). La chaîne de transformation de Mack aborde successivement la donnée, l'information, la connaissance et enfin la compétence.

La donnée

Lorsque nous effectuons une tâche ou un travail, nous mobilisons des données, retranscriptions de faits de base. Ces faits sont de nature impartiale et indéniable, ils proviennent d'une acquisition instrumentale, naturelle ou construite qui peut être qualitative ou quantitative (Prax 2000). La donnée peut être consignée sous différentes formes : numéros,

lettres, signes, schémas, symboles, etc. Elle est généralement dépourvue de but ou de dessein particulier. C'est la raison pour laquelle nous lui accordons un principe de neutralité. L'important développement des technologies de l'information et de la communication favorise sa conservation et son traitement.

L'information

Le traitement de l'information par l'individu peut s'envisager de plusieurs façons. Soit il résulte du choix et de la structuration des données pour interpréter une pensée dans un objectif précis, soit il associe aux données du sens et de la signification en fonction de méthodes et procédures d'utilisation (TOPIK 2004). Nous pouvons donc suggérer que l'information est de fait chargée de sens (Davenport et Prusak 1998). Elle se différencie d'autant plus de la donnée que l'individu, .en les organisant, en les structurant leur ôte tout caractère neutre et partial.
Mack (1995 : 43) pense que l'information prend sens au moment où elle permet à celui qui la reçoit de disposer des éléments pour agir.
L'information peut être considérée comme la base d'un potentiel échange avec autrui, mais elle n'a pas forcément besoin de lui pour exister. Elle se distingue du thème abordé. En revanche, l'interprétation de cette information ne peut se dissocier du contexte, ou de la situation originale dans lequel un sujet développera du sens. Il l'interprètera en fonction de ses propres référents culturels.

La connaissance

La connaissance est différente de l'information en ce sens qu'elle évoque ce qui se trouve dans le " cerveau humain ". De fait, il est impossible de la manager voire même de la représenter (Larrasquet 2006). Elle se fonde sur l'interaction des différents processus cognitifs de l'individu, elle en est même inséparable et inhérente à ces derniers. Ces processus cognitifs sont eux-mêmes toujours en évolution en fonction de l'environnement, de l'expérience personnelle ou bien encore des valeurs ou convictions de l'individu (Bender et Fish 2000). Mais les croyances et les convictions de l'individu ne sont pas figées une fois pour toutes. Elles se transforment également en fonction de l'évolution des processus cognitifs. Ces connaissances préalables, valeurs et convictions, sont donc à la fois des conditionnants de processus cognitifs et des produits de ceux-ci (Kerri Gati 2009).
La connaissance est considérée par Davenport et Prusak (1998) comme une information que le cerveau humain, à force de réflexion et de raisonnement, a valorisé. Cela induit deux

notions : celle d'information explicite et celle de connaissance tacite. Nous considèrerons que l'information est extériorisée, formulée ; puis il y a transformation en une connaissance qui elle est implicite et inexprimée. Le rôle du cerveau humain est donc prépondérant dans la structure de la connaissance. Pour certains auteurs, cela souligne l'importance de l'individualité, de la subjectivité dans la construction de la connaissance (Belmondo 2001). Pour d'autres, la connaissance est par définition subjective car elle résulte de l'individu ou du groupe d'individus qui la produit (Baumard 1999).

Zarifian (2002) rejoint Davenport et Prusak (1998) en associant pareillement connaissance et individu. Il y inclut cependant une dimension de cadre interprétatif et de contexte propre à l'individu et à son organisation hors desquels elle ne peut exister.
Les travaux de Nonaka et Takeuchi (1995) rejoignent ce courant de pensée. Nous y avons consacré l'intégralité d'un chapitre dans notre paragraphe dédié à l'apprentissage. Mais retenons ici que ces auteurs reprennent la distinction entre connaissance explicite et connaissance tacite. La connaissance explicite étant synonyme d'" information " pour nous et la connaissance tacite étant représentée par ce que nous identifions comme étant la " connaissance ".

La " connaissance explicite" est une connaissance qui peut être représentée par des mots, des chiffres, des symboles ; elle est lisible et identifiable (Polanyi 1966, Nonaka et Takeuchi 1995, Berthon 2001). A ce titre elle est également facilement transférable, stockable (sur des supports tels que les manuels, les ordinateurs, les journaux, mais aussi la radio ou la télévision par exemple) et reproductible à volonté.

La " connaissance tacite ", elle, ne peut se verbaliser. Elle se définit au contraire comme difficilement transférable (Spender 1996) de par l'importance de la subjectivité à l'origine de son existence. Son acquisition est le fruit de l'expérience de l'individu, de ses propres référents culturels. Autrement dit, elle se développe " in brain " (Kerri Gati 2009). Elle est donc propre à chacun, issue d'un environnement original et profondément liée à l'action (Lam 2000).

Le point de vue que nous retiendrons pour notre recherche est celui défendu par Claveranne et Larrasquet (2004). Ces deux auteurs considèrent l'information comme un élément formalisé et placé sur un support (tout type de support, même le support hertzien). Elle n'intervient en aucun cas, contrairement à la connaissance, dans l'acquisition et le développement des

processus cognitifs internes à l'individu. La connaissance intègre une notion de complexité étrangère à l'information.

La compétence

Nous avons déjà développé et explicité la notion de compétence dans le paragraphe précédent. Cependant, il est à noter que Mack (1995) la considère comme l'étape ultime de sa chaîne de transformation. La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ses ressources, elle est de l'ordre du " savoir mobiliser ", la compétence " émerge " (Le Boterf 1998). Un individu peut disposer de connaissance et ne pas la mobiliser. De fait, la réussite de l'activité est compromise. C'est en mettant en œuvre ces connaissances que l'on devient compétent. La compétence s'inscrit donc dans le domaine de l'action, estimée comme de la connaissance en action (Muffato 1998, Ermine 2001). Les compétences métacognitives dont nous parlions précédemment (Larrasquet 2002) étant les compétences permettant de se situer cognitivement au-dessus de l'action et de la " pensée ". Nous les faisons valoir dans l'action, nous sommes capables de prendre de la hauteur pour trouver des solutions nouvelles. Nous pouvons parler de " contrôle " de l'activité cognitive.
Enfin, de par la démonstration du lien fort existant entre " connaissance " et " connaissance en action " ou " compétence ", nous ne séparerons pas le management des connaissances du développement des compétences. Cela afin d'éviter notamment de " séparer gestion des sujets pensants et gestion des sujets agissants " (Mira-Bonnardel, 2000 : 13). Nous traiterons de manière conjointe, à l'instar de nombreux auteurs (Sanchez et Heene 1997, Arrègle et Quélin 2000, Mira Bonnardel 2000, Ermine 2001, Paraponaris 2002, Simoni 2002, Beyou 2003, Cazal et Dietrich 2003, Loufrani-Fedida 2006, Kerri Gati 2009), le management et le développement des connaissances et des compétences. Rappelons que, selon nous, la problématique du développement des compétences est toujours collective. Elle a toujours une dimension vis-à-vis de l'autre, comportementale.

1.4 L'apprentissage : comment et pourquoi développer des compétences ?

Dans cette section, nous appréhenderons la question de l'apprentissage sans lequel le développement des compétences ne pourrait s'entendre.
Nous pensons ainsi, présenter une approche transversale du développement des compétences, à la fois sociocognitive et dynamique.
Identifier les compétences n'est pas résoudre la problématique de leur développement. L'objectif des entreprises, entre autres, est d'arriver non seulement à les repérer mais essentiellement à pouvoir les reproduire ou les produire au moment voulu. Il est alors nécessaire de s'interroger sur la manière dont une personne construit et développe une ou des compétences. Selon Grimand (2004 : 35) : " l'objet central de toute recherche sur les compétences semble dès lors moins résider dans l'établissement de typologies de connaissances que dans une réflexion sur la manière dont ces connaissances sont mobilisées dans l'action et construites chez le sujet ".
Le fait de maîtriser la production et le développement des compétences est un atout majeur dans la performance et la compétitivité d'une entreprise. De nombreux auteurs ont cherché à comprendre comment l'entreprise performante " apprenait ", ont cherché à identifier le lien entre le développement des compétences et leur apprentissage (Koenig 1994, Mack 1995, Sanchez et Henne 1997, Durand 2000, Argyris et Schön 2002, Grimand 2004).

Dans cette section, nous aborderons tout d'abord quelques définitions liées à la notion d'apprentissage ainsi que sur différents courants existants (§ 1.4.1 et § 1.4.2).
Nous détaillerons ensuite certaines approches dont celle de Bateson (§ 1.4.3), le modèle de création des connaissances de Nonaka et Takeushi (1997) (§ 1.4.4) et enfin l'apprentissage en simple, double et triple boucles d'Argyris et Schön (2002) (§ 1.4.5).

1.4.1 L'apprentissage : quelques définitions

Précisons dans un premier temps que ce processus est à distinguer des compétences acquises qui sont sa conséquence. Pour Mack (1995 : 46) " c'est l'apprentissage qui produit la compétence ". A travers la chaîne de transformations des données, le développement des compétences est créé de façon dynamique par l'apprentissage. Argyris et Schön (2002 : 24), expliquent que " l'apprentissage fait référence soit à un produit (quelque chose qui a été

appris), soit au processus permettant d'obtenir ce produit ". Ces auteurs ont basé leurs travaux sur ce que nous apprenons et la manière dont nous l'apprenons.

Au début des années 50, Simon est le premier auteur à envisager que le concept d'apprentissage peut aussi concerner les entreprises. De nombreux auteurs choisissent alors cette nouvelle voie de travail, considérant que c'est l'individu, de façon strictement personnelle, qui apprend (Bateson et Mead 1942, Argyris et Schön 1978, Hedberg 1981, Senge 1991, Dodgson 1993, Kim 1993, Hatchuel 1994, Nonaka 1994), même si l'environnement que crée l'organisation favorise un apprentissage plus collectif ayant un effet direct sur les entreprises et ses membres (Hubert 1991, Simon 1991, Girod 1995, Reix 1995). Travailler en " mode projet " est un exemple concret d'apprentissage organisationnel ou chacun des membres coordonne ses compétences pour en extraire une solution optimale.

Notre travail de définition concernant le processus d'apprentissage met très vite en exergue un clivage entre apprentissage organisationnel et apprentissage individuel.

Le débat entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel ne peut trouver une issue que dans une perspective interactionniste (Kerri Gati 2009). L'apprentissage organisationnel est le fruit des échanges effectués par les individus au sein des entreprises (Hedberg 1981, Levitt et March 1988, Senge 1991, Nonaka 1991, Edmondson 2002, Okhuysen et Eisenhardt 2002, Brown et Duguid 1991, Wenger 1998). L'apprentissage personnel nourrit l'apprentissage organisationnel, qui lui-même nourrit en retour l'apprentissage des individus (Fillol 2004). La définition de Senge (1991) nous semble particulièrement bien résumer le lien entre les deux apprentissages : " 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. Ces deux niveaux d'apprentissage sont à considérer comme complémentaires.

Là encore, nous précisons que selon nous c'est l'individu qui apprend. Il n'y a pas d'apprentissage collectif avec une intelligence propre, décorellée des intelligences individuelles.

Le modèle SECI (Socialisation, Extériorisation, Combinaison, Intériorisation) de la création des connaissances organisationnelles, développé par Nonaka et Takeuchi (1997) est encore

aujourd'hui le modèle de référence, pour envisager le passage des niveaux d'apprentissage individuels vers les niveaux collectifs et organisationnels.

Mais avant d'approfondir le mouvement du savoir de Nonaka et Takeushi, nous allons tenter de répertorier les différents courants d'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

1.4.2 Les différents courants d'apprentissage et d'acquisition des connaissances

Le modèle transmissif

Ce courant d'apprentissage, appelé aussi " magistral " ou " frontal " s'inspire des travaux de John Locke. Le modèle transmissif présente l'acte de connaître comme l'emmagasinement, l'accumulation de l'information de la part du sujet qui réalise l'action de connaître.
Etre attentif, écouter, imiter, répéter et appliquer ce qui est transmis par une autre personne, sont les actions requises pour apprendre selon ce modèle, c'est-à-dire pour s'approprier la connaissance.
Dans cette perspective, apprendre peut-être représenté avec la symbolique de la caisse vide. Le cerveau du sujet serait cette caisse vide, il serait rempli par ce qui arrive de l'extérieur. L'apprentissage se définirait ainsi, comme le processus qui consiste à acquérir une nouvelle information, transmise de l'extérieur et copie de l'information transmise.
Le sujet qui apprend est présenté par ce courant comme un récepteur, en niant son pouvoir d'agencement et d'interprétation subjective. C'est le modèle " j'apprends/j'applique ". Piaget (1967) soulignera comme un échec expérimental ce modèle transmissif qui confond apprentissage et enseignement. En effet, ce modèle sous-estime le rôle de l'apprenant et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir. " Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire empreinte " (Bachelard 1938).

Le behaviorisme

Le modèle béhavioriste (appelé aussi conductiste) représente un autre modèle d'apprentissage. On considère que l'acquisition des connaissances se fait par niveaux successifs. L'avancement d'un niveau à un autre est réalisé par " renforcement " conceptualisé. Après des réponses correctes, on reçoit un " renforcement " conceptualisé, par contre par effet inverse, on reçoit un " renforcement " négatif ou " punition ".
L'apprenant est conçu, du point de vue de ce modèle, comme un agent, c'est-à-dire comme un individu passif pour lequel, le comportement est déterminé par les conditions externes, lesquelles marquent de façon verrouillée, les directions de ses réponses, de son processus d'apprentissage. C'est l'apprentissage par conditionnement (Skinner 1968, Giurgea 1997).

Le constructivisme

Dans le constructivisme, l'apprenant est considéré comme acteur de son apprentissage. Il construit ses connaissances par essais et erreurs, c'est-à-dire par construction d'expériences (Ausubel 1968). Il met en place des stratégies de résolution de problèmes. Quatre temps structurent cette démarche :

1. L'apprenant se confronte à un problème qu'il cherche à résoudre en mobilisant ses connaissances : c'est le processus d'assimilation.

2. S'il n'y parvient pas, il est déstabilisé. Il est déséquilibré et se trouve en situation de conflit cognitif.

3. Il peut persévérer et revisiter ce qu'il sait ou construire les connaissances qui lui manquent pour s'adapter au problème posé. C'est l'accommodation.

4. Peu à peu, ses efforts lui permettent de résoudre les problèmes. Le déséquilibre est surmonté. C'est le processus d'équilibration majorante.

Les propositions constructivistes supposent une nouvelle façon d'appréhender la connaissance, puisque il faut apporter un changement pour sa conceptualisation. De plus, le constructivisme se centre à la différence du béhaviorisme, sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes, c'est-à-dire dans la construction de la connaissance et met l'accent sur le rôle joué par les représentations que le sujet possède en antériorité.

Le socioconstructivisme

La construction du savoir, bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Cette approche met en avant la dimension de l'interaction, de l'échange, du collaboratif ainsi que du travail de verbalisation. Nous retrouvons quatre dimensions :

1. Les aspects cognitifs liés au conflit cognitif de la démarche constructiviste
2. Les aspects affectifs liés à la motivation des apprenants
3. Les aspects métacognitifs liés à l'explicitation (verbalisation, prise de conscience) des procédures mises en œuvre par l'apprenant pour résoudre le problème posé et aussi par l'identification de ses potentialités.
4. Les aspects communicationnels liés à la confrontation et les systèmes d'entre-aide entre les apprenants ou des artefacts pour résoudre un problème posé (Doise et al 1978).

Il s'agit là, semble-t-il, du courant le plus pertinent pour accompagner les transferts des savoir-faire et la construction de compétences. En effet, cette stratégie d'apprentissage est plus complète et plus englobante. Nous retrouvons là aussi tout le sens du rôle du tuteur/accompagnateur dans la démarche. Il doit être un guide, un informateur expert, un questionneur, un facilitateur, un coach (dans le sens d'entraîneur dynamisant). L'apprenant n'apprend pas seul, mais dans, avec et par les autres membres du groupe, en échangeant et en confrontant les idées (Vygotsky 1934, Piaget 1967). On approche ici également le processus de l'organisation apprenante.

En conclusion, le modèle de développement ou transmission des compétences peut se décliner en cinq plans :

1. Les compétences commencent à se construire autour des situations prototypiques où la conceptualisation est presque confondue avec les règles d'action.
2. Elles continuent à se développer par la construction des classes de situations qui intègrent les variétés rencontrées : les schémas s'organisent en relation avec des niveaux

3. Des concepts pragmatiques qui servent de bases d'organisations d'activités incluant des critères de choix d'actions adaptés à la situation.

4. La prise de distance avec les situations concrètes, les représentations circonstancielles et le répertoire d'actions constituent une étape de plus vers la conceptualisation des situations de travail. Ce processus de schématisation qui retient surtout les données pertinentes pour l'action peut être mis en perspective avec la notion de connaissance opérative. Ici, non seulement on sait faire mais on comprend pourquoi on ne fait pas autrement.

5. Enfin une dernière étape consiste pour l'opérateur à pouvoir se libérer également de ses schématisations contextualisées pour faire face à des situations imprévues ou très rares. C'est sur ce plan que peuvent se situer les compétences dites critiques ou métacognitives. (Porras 2008).

Cognitivisme et connexionisme

La psychologie cognitive ou " science de l'esprit " pense que pour interagir avec son environnement, il est nécessaire de posséder des processus de perception et d'action. D'autres processus sont également impliqués tels que la mémoire, le langage, l'abstraction, la motricité et cela de manière adaptée à notre environnement. La psychologie cognitive considère que l'acquisition des connaissances s'apparente à une activité de résolution de problèmes et requiert avant tout une compréhension des informations émanant de ces problèmes (Alamargot 2001). Résoudre un problème c'est en avoir une bonne représentation.

Deux courants, où sciences cognitives, s'affrontent pour tenter d'expliquer comment nous apprenons :

Le cognitivisme

Ce courant identifie un ensemble fini de processus cognitifs pour générer un ensemble infini de connaissances. Le processus est calculatoire et logique. Notre système est préprogrammé à acquérir un nombre prévu de processus mais il peut y avoir des contraintes (accidents, traumatismes crâniens, manque de stimulation, etc.) qui nous empêchent d'accéder au stade programmé. Le " disque dur " est formaté. Nous sommes dans le domaine de l'inné (Newell et Simon 1972, Fodor 1983). La structure, le système cognitif est composé d'éléments, de

boîtes. Ces boîtes se relient entre elles selon un sens bien précis. Une fois une information perçue, une autre opération mentale a lieu puis une action pour engendrer un comportement.

Le connexionnisme

Tout se fait par apprentissage, par expérience. Le " disque dur " est vierge. Le système traite de l'information. L'émergence des représentations vient du système nerveux. Dans ce courant tous les éléments, toutes les " boîtes " du système cognitif peuvent être activées ensemble. Quand le sujet peut comprendre, appréhender le problème en fonction de ses représentations, il réussit mieux la résolution. Le travail le plus important de l'intelligence est de pouvoir générer des représentations qui guident nos conduites et cela est directement lié à notre expérience, nos apprentissages. Nous sommes dans le domaine de l'acquis (McCulloch et Pitts 1943, McClelland et Rumelhart 1986).

Ces deux courants s'opposent complètement. Il semble difficile dans ce contexte de déterminer lequel semble le plus légitime. A terme, un nouveau courant pourrait réconcilier l'ensemble des chercheurs.

1.4.3 L'apprentissage selon Bateson

L'œuvre pluridisciplinaire de Bateson (1904-1980) joue un rôle fondateur dans le développement entre autres, des réflexions éco-systémiques. Nous lui devons les bases théoriques principales de l'étude des systèmes familiaux et il s'est également intéressé de près aux processus d'apprentissages (Pauzé 1996). Dans un ouvrage co-écrit avec son épouse, Margaret Mead en 1942, (Balinese character : a photographic analysis), il émet l'hypothèse que le caractère d'un individu est façonné par sa culture et notamment par les interactions cumulatives entre la mère et l'enfant. Pour expliquer ce processus de façonnement, Bateson construit alors une théorie de l'apprentissage par niveaux hiérarchiques, dont il élabore la première version dans un article publié en 1942 ayant pour titre " Planning social et concept d'apprentissage secondaire ". Bateson introduit ce texte en présentant une idée de Margaret Mead qu'il reprendra très souvent dans des publications ultérieures : " Pour atteindre le but, il faut l'abandonner ". Autrement dit " la valeur d'un acte planifié doit être recherchée dans l'acte lui-même, élément qui lui est implicite et spontané, et non pas séparé de lui, comme si l'acte devait tirer sa valeur d'une référence à un but à atteindre dans le futur ". Dans le cadre de cet article, Bateson propose donc une première version de sa théorie de l'apprentissage. Il commence par faire la distinction entre

l'apprentissage primaire ou simple (proto-learning), par exemple le fait d'apprendre des syllabes non reliées par le sens dans un contexte de laboratoire et l'apprentissage secondaire (deutero-learning) par exemple le fait de devenir de plus en plus habile à apprendre des syllabes non reliées par le sens, au fur et à mesure que nous agissons comme sujet dans ce type de situation de laboratoire (Pauzé 1996). Autrement dit, Bateson montre qu'un sujet placé en situation d'apprentissage ne fait pas qu'apprendre à donner la bonne réponse, mais qu'il apprend simultanément à faire face à des situations similaires d'apprentissage. Le sujet fait donc l'acquisition d'habitudes aperceptives (Bateson 1977, Bateson 1980).
Dans un deuxième temps, s'inspirant de Hildgard et Marquis (1940), Bateson propose une classification des différents contextes d'apprentissage expérimental dans le laboratoire. Il en définit 4 :

1. les contextes pavloviens classiques (la réponse est conditionnée)
2. les contextes instrumentaux de récompenses ou de fuite (la bonne réponse est suivie d'une récompense)
3. les contextes instrumentaux d'évitement (l'apprentissage d'une réponse dans le but d'éviter une punition)
4. les contextes d'apprentissage sériel et routinier (le fait de donner toujours la même réponse à un stimulus donné).

En 1963, Bateson approfondira sa théorie sur les différents contextes d'apprentissage.

1.4.4 Le mouvement du savoir de Nonaka et Takeuchi

Nonaka et Takeuchi (1997) ont proposé, il y a une quinzaine d'années, le modèle SECI (Socialisation, Extériorisation, Combinaison et Intériorisation) pour représenter le cycle d'apprentissage et de développement des connaissances (et, dans notre cas, des compétences) chez les personnes fonctionnant dans des environnements sociaux (milieu de travail en particulier). Ce cycle est structuré autour de deux dimensions en matière d'apprentissage :

- la distinction entre les aspects tacites et les aspects explicites de la connaissance ;
- les échanges entre le niveau individuel (la connaissance n'étant créée et possédée que par les individus) et le niveau de l'organisation (niveau collectif).

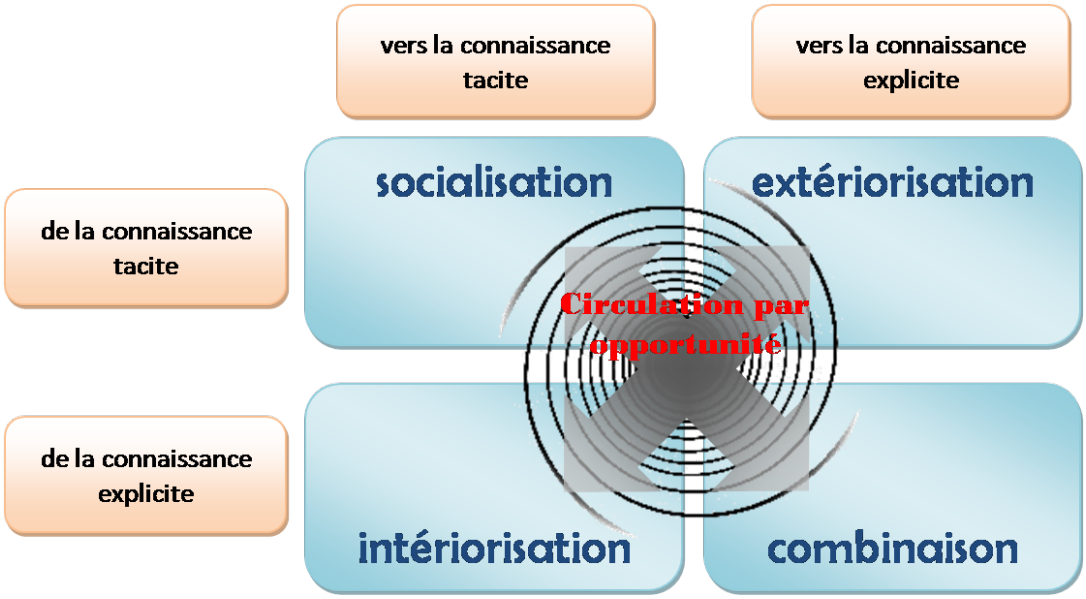


Figure 5 - Le cycle d'apprentissage et de développement des connaissances, adapté de Nonaka et Takeuchi (1997)

Dans le modèle SECI quatre " moments " constituent le moteur du processus de développement des compétences :

- la socialisation ou développement des aspects tacites (de connaissances), à partir du tacite : la socialisation est un processus d'apprentissage par partage d'expérience (on est bien là dans le domaine des compétences). Les clés pour développer les aspects tacites sont l'expérience, l'observation, l'imitation et la pratique, mais elles peuvent aussi s'acquérir par le langage et par des discussions constructives (elles s'appuient alors clairement sur les trois autres moments). Le caractère tacite de ces mécanismes les situe dans le cerveau humain (et non sur des supports externes). C'est pour cela que nous sommes en présence de processus d'apprentissage ;

- l'extériorisation ou développement des aspects explicites à partir du tacite : l'extériorisation s'appuie sur un processus de production d'informations (textes, schémas, discours, fichiers, métaphores, analogies, concepts, hypothèses, modèles, etc.). L'information produite est nécessairement explicite et donc sur un support (papier, électronique, etc.) ;

- la combinaison ou conversion et échange d'explicite à explicite : la combinaison est un processus d'échanges d'informations (en temps réel ou en temps différé, en un lieu unique ou dans des lieux différents, etc.), notamment (mais pas seulement), dans le

cadre de systèmes artéfactuels d'information et de communication. Ce mode de conversion combine différents corps d'informations (explicites, donc nécessairement sur des supports) à travers des documents, des réunions, conversations téléphoniques pouvant circuler et être archivés de façon classique ou par le biais des réseaux de communication et de stockage informatisés (notamment les webtechnologies) ;

- l'intériorisation ou conversion de l'explicite vers le tacite : l'intériorisation est un processus d'apprentissage, de déclenchement de processus cognitifs, de développement des connaissances et compétences, donc d'aspects tacites qui, comme tels, ne peuvent se développer que dans le cerveau humain (là encore, c'est pour cela qu'il y a apprentissage). Ce processus d'apprentissage est notamment déclenché par des éléments explicites (information verbalisée ou présentée sous forme de documents, diagrammes, manuels, récits oraux, etc.).

Ce modèle du " mouvement du savoir " nous semble très intéressant dans la mesure où il identifie des moments en relation aux processus d'apprentissage.

Ces processus doivent être considérés comme liés aux moments de socialisation et d'intériorisation, où il y a construction, chez l'individu, de connaissances et compétences nouvelles (apprentissages). Ces processus cognitifs complexes sont, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, des processus de compréhension d'éléments nouveaux, de liens avec des savoirs préalables et de prise de conscience (Kerri Gati 2009).

Par ailleurs, compte tenu de tout ce que nous avons dit sur le fonctionnement cognitif et sur la nature de la connaissance et de la compétence, il n'est pas possible de considérer (à l'échelle de temps dont l'être humain a conscience) que ces moments s'enchaînent les uns après les autres dans un certain ordre, comme s'ils étaient " accrochés " à une seule connaissance qui pourrait être " isolée " et qui subirait une sorte de transformation processuelle tacite-explicite-explicite-tacite. Compte tenu des réflexions que nous avons menées, cette perspective n'a pas de sens. Ces quatre moments doivent être considérés comme fonctionnant en même temps, se nourrissant en mailles serrées, et se supportant les uns les autres (Kerri Gati 2009).

1.4.5 L'apprentissage selon Argyris et Schön

Le modèle de Nonaka et Takeuchi (1997), que nous venons de présenter, permet d'envisager le processus de création et de développement des connaissances.

La théorie d'Argyris et Schön (2002) nous amène, quant à elle, à considérer la " profondeur " des changements de ces connaissances. Leur approche se base sur différentes notions que sont les " routines " et les " théories d'action ". Notons que la notion de routine s'entend dans le sens de Levitt et March (1988). Pour ces auteurs, le terme générique " routine " englobe les formes, règles, procédures, conventions, stratégies et technologies à partir desquelles se bâtissent et opèrent les organisations. Argyris et Schön (2002 : 36) définissent une théorie d'action comme " des connaissances qui ont l'avantage d'inclure les stratégies d'action, c'est-à-dire les valeurs qui gouvernent le choix de stratégies, et les paradigmes sur lesquels elles reposent [. . .] nous avons une situation donnée S, une conséquence précise voulue C, et une stratégie d'action A, dont le but est d'atteindre la conséquence C dans le cadre de la situation S. La forme générale d'une théorie d'action est la suivante : si vous avez l'intention de produire la conséquence C dans la situation S, alors faites A ".

Que la théorie d'action s'applique à des organisations ou à des individus, elle peut revêtir deux formes qui sont la " théorie professée " et la " théorie d'usage ".

- la théorie professée (espoused theory) s'entend comme la théorie d'action qui est avancée pour expliquer ou justifier un schéma d'activité donné. Elle correspond à *" ce que l'on dit vouloir faire "* (Argyris et Schön 2002 : 36).

- la théorie d'usage (theory in use) s'entend comme la théorie implicite dans l'accomplissement de ce même schéma d'action. Elle correspond à " ce que l'on fait en réalité " (Argyris et Schön 2002 : 36).

À partir de ces définitions, les auteurs décrivent plus précisément la notion d'apprentissage organisationnel. En effet, celui-ci devient possible " lorsque les individus d'une organisation se trouvent confrontés à une situation problématique et qu'ils entament une investigation au nom de l'organisation " (Argyris et Schön 2002 : 39). D'une certaine façon, le déclencheur de l'apprentissage est le résultat de cette investigation. Les individus constatent en effet un écart entre les résultats espérés et les résultats obtenus. Ils répondent à ce constat par un processus de réflexion et d'action qui les conduit à modifier leurs représentations de l'organisation ou

leur compréhension des phénomènes organisationnels et à modifier leurs activités pour réduire cet écart, changeant ainsi la théorie d'usage (Kerri Gati 2009).

Les auteurs soulignent alors deux niveaux d'apprentissage en fonction du degré, de la profondeur et de la modification des représentations. Ils distinguent, de façon fort intéressante, l'apprentissage en " simple boucle " et l'apprentissage en " double boucle ".

- L'apprentissage en simple boucle consiste en une adaptation aux changements de l'environnement ne remettant pas en cause les valeurs de l'organisation. Les individus réagissent à l'écart de résultats par une simple boucle de rétroaction reliant l'erreur détectée aux stratégies d'action, engendrant ainsi la modification de ces derniers, sans impacter les valeurs directrices et paradigmes qui sous-tendent les théories d'action (voir figure 6).

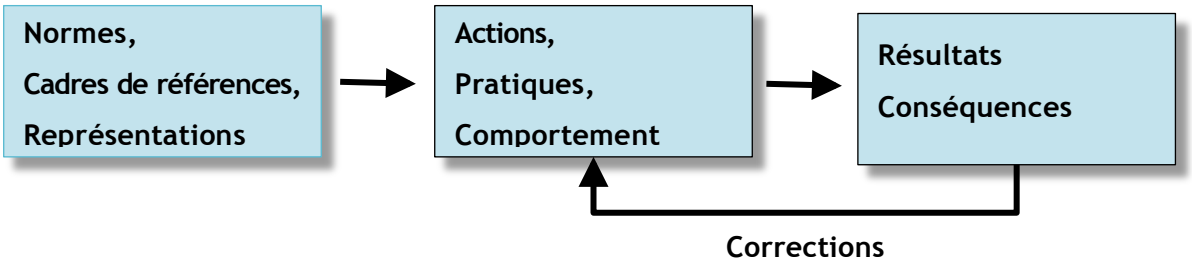


Figure 6 – L'apprentissage en simple boucle, d'après Argyris et Schön (2002)

L'apprentissage en double boucle induit, quant à lui, un changement des valeurs de la théorie d'usage et des stratégies. La double boucle fait référence aux deux boucles de rétroaction qui relient les effets observés de l'action aux valeurs et paradigmes. Ainsi, les individus effectuent un apprentissage en double boucle lorsque leur investigation engendre des changements des valeurs de la théorie d'usage. Selon les auteurs, cet apprentissage est le seul qui permet de remettre en cause les valeurs et les normes qui régissent les théories d'usage en œuvre dans les organisations (voir figure 7).

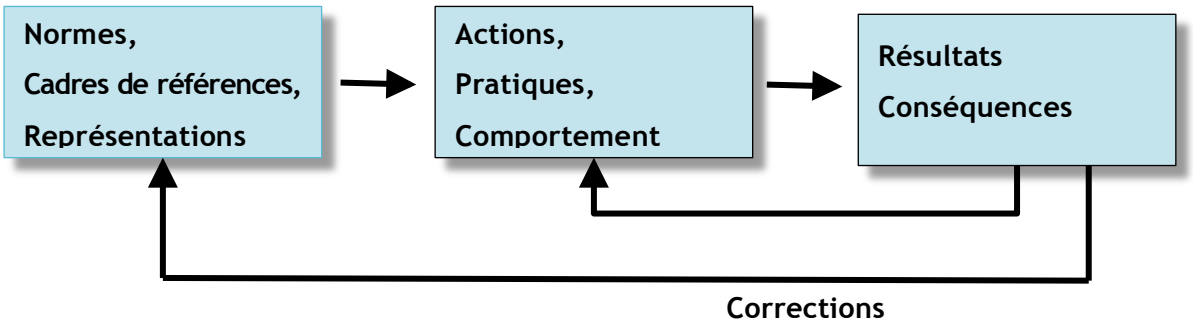


Figure 7 – L'apprentissage en double boucle, d'après Argyris et Schön (2002)

Si l'apprentissage en simple boucle est opérationnel et surtout adaptatif, l'apprentissage " en double boucle " va au-delà, puisqu'il suppose un questionnement sur les normes et le cadre de référence qui ont motivé l'action, favorisant ainsi les approches innovantes. Ce second type d'apprentissage apporte une transformation des cadres généraux de référence avec ceux sur lesquels le sujet a agi initialement. Ce processus de réflexion entraîne avec lui un changement d'attitude et de comportement : " je change d'orientation ".

En outre, Argyris et Schön (2002) ont aussi mis en évidence un troisième type d'apprentissage. Il s'agit de " deutero learning " ou de l'apprentissage en triple boucle, pour souligner la possibilité d'apprendre sur sa propre façon d'apprendre, " learning about learning " ou " apprendre à apprendre " et à tirer les leçons de l'expérience (voir figure 8). Il peut aboutir à la formation de nouvelles stratégies d'apprentissage, l'apprentissage devenant lui-même un objet d'apprentissage. L'apprentissage en triple boucle permet aux individus de remettre en cause les valeurs et les normes qui régissent leurs stratégies d'usage et d'apprentissage, et donc leur comportement concret, en situation.

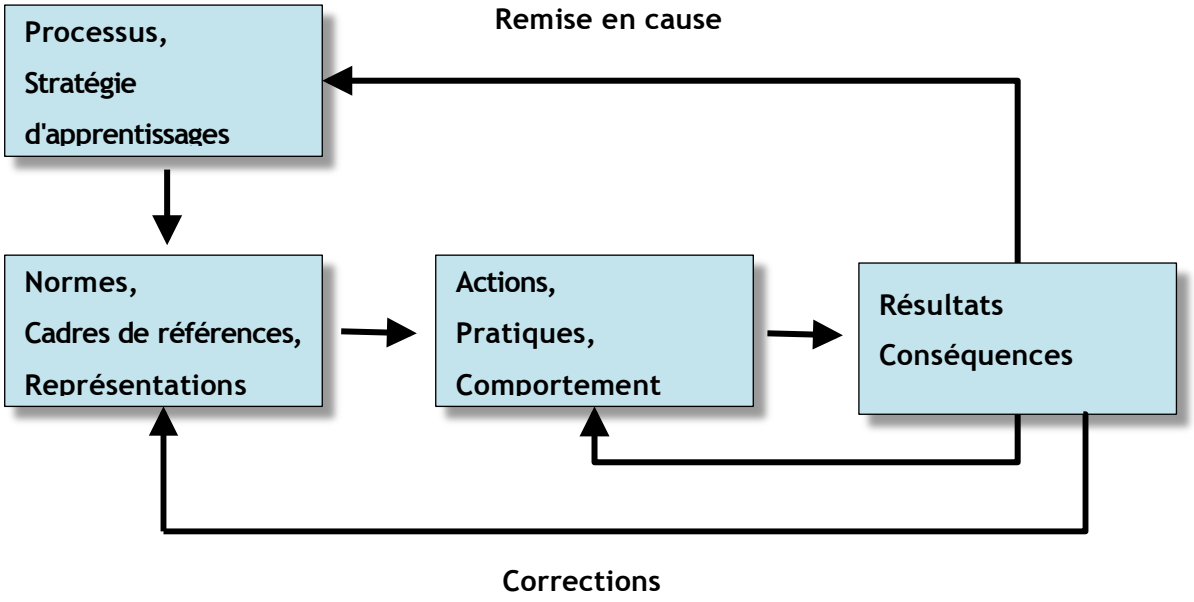


Figure 8 – L'apprentissage en triple boucle, d'après Argyris et Schön (2002)

Ainsi, nous pensons que pour remettre en cause les valeurs qui sous-tendent les actions et les comportements dans un contexte donné, l'individu doit être doté d'une grande capacité de recul. Cette capacité à prendre du recul est un aspect métacognitif des compétences important. Cette dernière semble être difficile à mobiliser de façon individuelle (dans un premier temps), un accompagnement par une tierce personne peut faciliter une telle réflexion. C'est réellement par une interrogation profonde qu'il est possible de remettre en question les représentations socles, qui relèvent de convictions et ses croyances. Ce type d'apprentissage nécessite un apport extérieur, une interaction avec l'extérieur, une énergie. Il implique un état d'esprit différent car il ne s'agit pas d'essayer de faire coller une idée nouvelle à nos références, mais bien de capter de cette idée nouvelle des aspects inédits qui nous apprennent à voir différemment et parfois autrement les choses et donc en retour à penser différemment.

En se référant à l'énergie extérieure, Morin parle de phénomène d'entropie et de néguentropie (Morin 1977). En effet, pour fonctionner, un système dépense de l'énergie. Mais cette dernière se dégrade inexorablement. L'énergie n'est pas détruite mais devient indisponible pour accomplir un travail (phénomène d'entropie lié au désordre). C'est le phénomène de néguentropie qui renouvelle l'énergie par interaction avec l'extérieur et la réorganise à nouveau pour la reprise du travail.

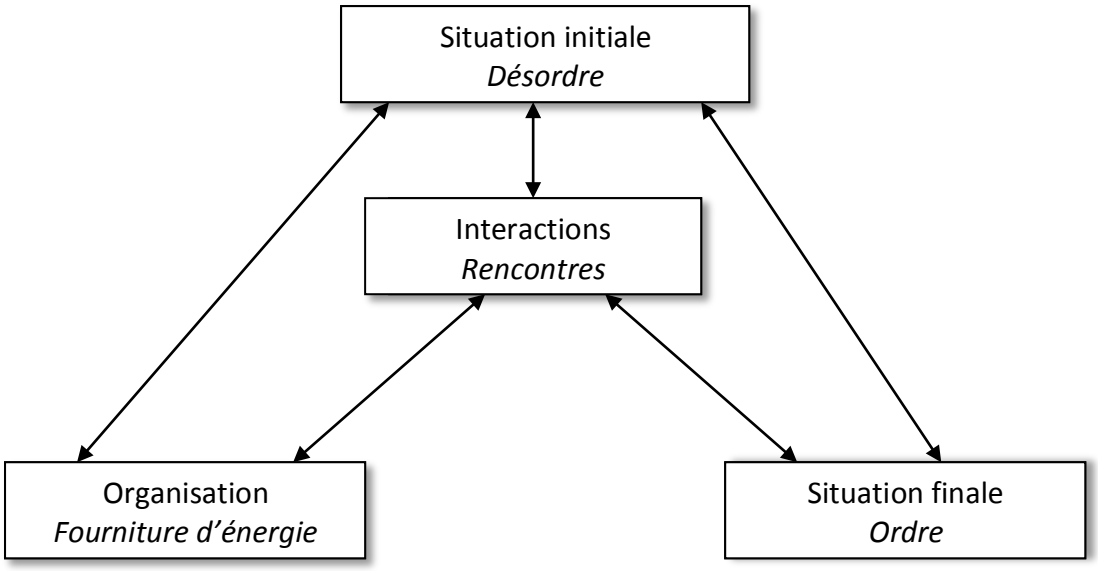


Figure 9 - Boucle tétralogique selon Morin (1977)

Cet apprentissage en triple boucle est d'autant plus complexe que chacun tend naturellement à interpréter l'information en fonction de ses propres références et expériences. Notre interprétation, voire la création de sens, est donc liée à notre vécu mais l'est également aux apports extérieurs : le dialogue par exemple (Larrasquet 1997).

Argyris et Schön (2002) parlent " d'investigation " pour traduire cette idée. C'est dans ce troisième type d'apprentissage que nous pouvons parler de compétences métacognitives, c'est la remise en cause. Et en remettant en cause nos valeurs, nous mobilisons le méta car nous modifions nos repères sociaux, moraux, culturels, éthiques. L'apprenant s'émancipe des routines organisationnelles et est capable de recréer une compétence nouvelle (Mira Bonnardel 2000, Barbat et al 2011).

Cette dimension nous paraît cruciale dans le cadre de développement de compétences des acheteurs puisqu'elle permet ainsi à l'individu de mieux cibler ses besoins et mieux maîtriser ses propres apprentissages.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé et défini grâce à une revue bibliographique, les notions de compétences et de ses modalités de développement en s'attardant sur le processus d'apprentissage individuel et organisationnel.

Nous définissons les compétences comme la capacité reconnue pour un individu à mobiliser et combiner des ressources personnelles et externes (savoirs, savoir-faire, comportements, réseaux de personnes, etc.) dans une situation professionnelle donnée en fonction d'objectifs à atteindre. C'est la mise en action d'une connaissance. Cette définition nous semble appropriée pour approcher la compétence aussi bien au travers de sa nature, ses conséquences et son double statut cognitif et social. Cette définition met, notamment, l'accent sur l'importance de bien situer, dans le cadre de notre recherche, les compétences par rapport aux situations professionnelles auxquelles un acheteur est confronté dans l'exercice de son métier. La compétence est le vecteur qui fait le lien entre " moi " et l'extérieur. L'important dans une fonction est d'arriver le mieux possible à définir les domaines d'expertise, les rôles que la fonction implique, car c'est à ce moment qu'il est possible de faire valoir ses compétences (Porras 2008). C'est l'autre qui nous reconnait " compétent ". Cette définition de la compétence met également l'accent sur le principe de reconnaissance qui lui procure un statut social. Cet aspect de reconnaissance, notamment externe par le biais des diplômes, peut être pris en compte, dans notre recherche, en ayant recours au jugement de responsables hiérarchiques lors du repérage de ces compétences et de leurs modalités de développement (Chapitre 7).

Le rôle important de l'apprentissage dans l'acquisition des compétences est également un sujet que nous avons développé dans ce chapitre. Qu'il s'agisse d'apprentissage individuel et/ou d'apprentissage organisationnel, ils sont considérés tous deux comme complémentaires dans le développement de l'individu et la contribution à la performance de l'entreprise. " L'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel " (Argyris et Schön 1996). Autrement dit, compétence et apprentissage ne peuvent s'envisager séparément mais doivent être systématiquement approchés dynamiquement dans leurs interactions.

Chapitre 2 : Les Achats

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons de décrire l'évolution des Achats depuis leur émergence comme une fonction à part entière dans les entreprises jusqu'à nos jours. Le terme " Achat " étant un autre des termes principaux de notre étude, il nous apparait important d'en définir le cadre à travers une revue de la littérature.

Ce chapitre se divisera en deux paragraphes : l'émergence des Achats et l'évolution des organisations Achats. Dans le paragraphe traitant de l'émergence des Achats (§ 2.1), nous aborderons les raisons économiques et environnementales dans lesquelles les Achats sont apparus. Puis, après un regard sur l'organisation au sens large, nous nous intéresserons aux particularités des organisations Achats, à leurs historiques et à leurs nouvelles contraintes (§ 2.2).

2.1 Emergence des Achats

Dans cette section, nous étudierons dans un premier temps, différentes définitions des Achats en entreprise selon la littérature (§ 2.1.1). Nous évoquerons ensuite le rôle prépondérant de l'évolution du contexte des entreprises dans la transformation même du rôle des Achats (§ 2.1.2). Nous répertorierons les divers critères de compétitivité des entreprises qui sont selon nous liés aux Achats (§ 2.1.3). Enfin, nous expliquerons le rôle et l'importance stratégique des Achats aujourd'hui (§ 2.1.4).

2.1.1 Définition des Achats en entreprise

Selon la vision traditionnelle des Achats, ceux-ci représentent toutes les opérations commerciales établies entre une personne physique ou morale (acheteur) et un tiers (fournisseur ou vendeur). Tout acte d'achat se fait contre rémunération et entraîne une facturation (Larousse 2012). Cette définition se limite à la dimension strictement opérationnelle, presque mécanique des Achats.

Selon la vision actuelle, les Achats visent à optimiser la création de valeur entre l'entreprise et ses filières amont (fournisseurs) par une interaction maîtrisée avec ses fournisseurs dans le cadre d'une stratégie d'entreprise (Tarondeau 1979, Bruel 2008).

Bien que ces deux approches ne soient pas contradictoires, cette dernière définition met en évidence la dimension stratégique et organisationnelle des Achats pour l'entreprise d'aujourd'hui. Elle souligne l'importance de l'apport des fournisseurs qui contribuent à la performance globale de l'entreprise, notamment en ce qui concerne l'innovation.

Les activités attribuées au service Achats peuvent être schématisées de la façon suivante :

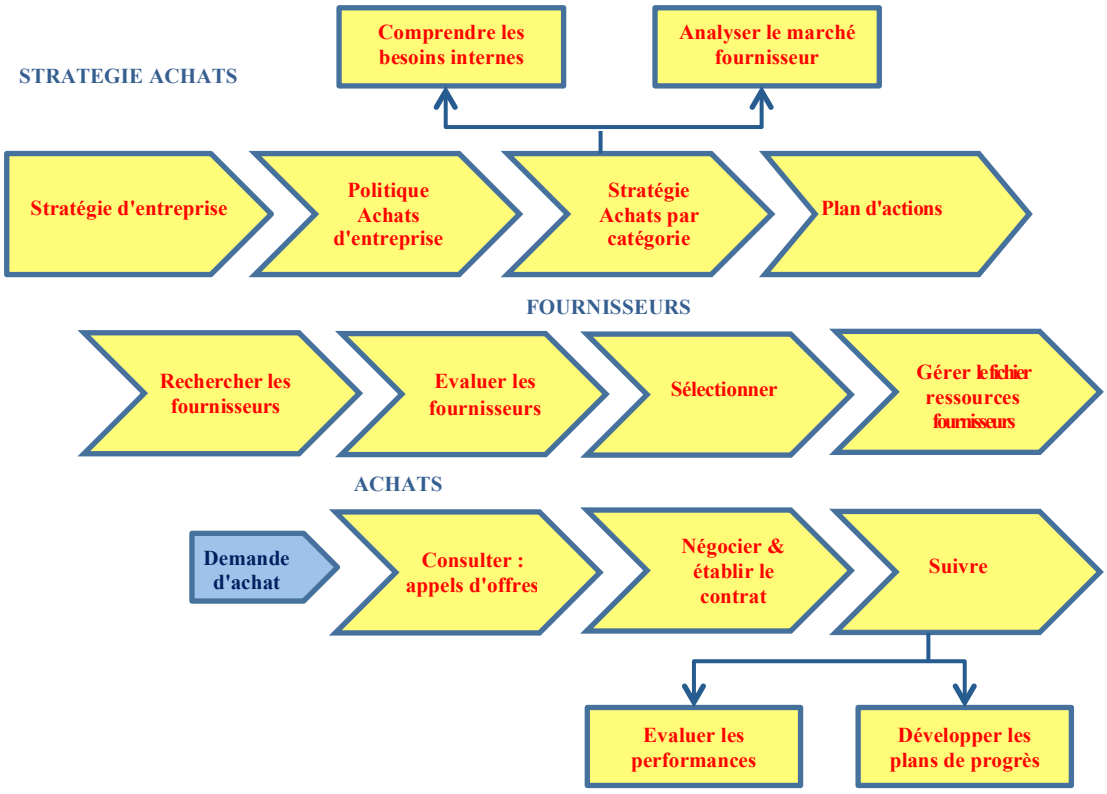


Figure 10 - Les activités Achats d'après Coulondre (2007)

La figure 10 permet de distinguer trois domaines d'activités de l'acheteur :

- domaine 1 : il constitue la partie amont de ses activités. Il est dédié à l'approche stratégique c'est-à-dire à l'élaboration de la politique achat en cohérence avec la politique globale de l'entreprise, de la détermination d'une stratégie achat par segment et de la détermination de plans d'actions.

- domaine 2 : il concerne la gestion du panel fournisseur et la conduite du marketing achat interne et externe.

- domaine 3 : il s'agit du processus achat opérationnel : analyse du besoin, élaboration du cahier des charges, présélection des fournisseurs, conduite de l'appel d'offres, négociation, établissement du contrat ainsi que le suivi de la performance et l'établissement de plans de progrès.

Nous pouvons noter que, même si la confusion a longtemps perduré, le service " approvisionnements " n'est pas le service Achats et ne figure donc pas sur ce schéma. " Approvisionneur " et " acheteur " sont aujourd'hui deux métiers différents ne nécessitant pas les mêmes compétences et sur lesquels nous reviendrons dans le paragraphe dédié à la définition des organisations des Achats.
Les activités du service Achats ont cependant beaucoup évolué en fonction des contraintes de l'environnement sur l'évolution des entreprises.

2.1.2 L'évolution du contexte des entreprises comme élément déterminant de l'importance stratégique des Achats.

Pour comprendre pourquoi les Achats ont une importance stratégique dans la plupart des entreprises aujourd'hui, il faut d'abord comprendre l'évolution des entreprises ; premièrement dans un contexte industriel, puis de façon plus générale (les entreprises de service ont, elles aussi aujourd'hui, des services Achats performants).

Il est possible de schématiser l'évolution des entreprises au cours du siècle dernier selon 4 périodes :

Première période (fin du XIXème – 1945)

L'activité industrielle a pris son essor vers la fin du XIXème siècle grâce à la maîtrise de l'énergie. La création de machines (moteurs) a alors permis une automatisation des processus de production (Sumiko-Hirata 1993, Brasseul 2004). Cette automatisation a conduit à une standardisation des produits et à une spécialisation des tâches (voir figure 11) :

- *standardisation des produits* : par l'utilisation d'un automate, il est possible d'obtenir un mouvement reproductible permettant d'envisager la fabrication en grande série de produits strictement identiques. Ce fut néanmoins un véritable défi pour les industries

naissantes et la source de beaucoup de recherches en gestion de production, tant sur les process que sur les organisations. La révolution industrielle et la consommation de masse ont laissé place à de nouvelles problématiques de management, notamment la gestion de la qualité. En 1924 Shewhart invente une méthode de contrôle de la qualité de la production en utilisant des méthodes statistiques (Shewhart 1931, AFNOR 2004). Ces méthodes seront utilisées pendant la seconde guerre mondiale pour la fabrication de munitions et d'autres produits d'importance stratégique.

- *spécialisation des tâches* : l'analyse du processus de production a permis de le décomposer en tâches successives (Michéa 2006). Ainsi, il a pu être identifié celles qui pouvaient être automatisables et celles qui nécessitaient encore l'intervention de l'homme. Les premières ont été confiées à des machines. Les secondes ont fait l'objet d'une spécialisation de l'opérateur selon les préceptes mis en avant par Smith (1723-1790) et surtout par Taylor (1911).

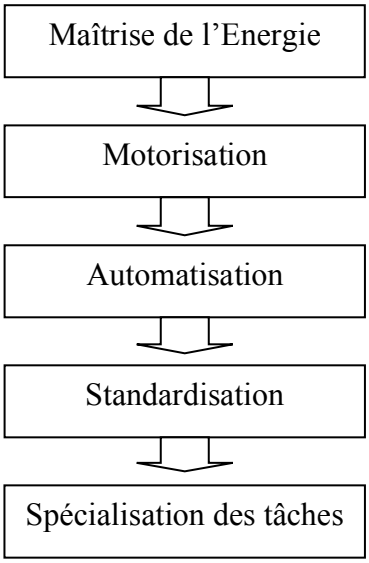


Figure 11 - Schématisation du processus d'essor de l'activité industrielle

Du début de l'industrialisation (fin XIXème) jusqu'à l'après deuxième guerre mondiale, la demande des marchés dépasse le potentiel d'offres des entreprises (offre inférieure à la demande). Cette situation, assimilable à une pénurie de produits manufacturés, génère une relation au marché selon le modèle suivant :

Prix de Revient + Marge = Prix de Vente

Dans cette configuration, l'industriel se préoccupe peu de la commercialisation et de la compétitivité du prix de vente de ses produits mais il se recentre essentiellement sur ses capacités à produire en grandes quantités (Chétochine 1997). Durant cette période, le renouvellement des produits est relativement lent (comparé à aujourd'hui). Deux raisons peuvent l'expliquer :

- L'innovation et les progrès scientifiques ne sont pas aussi rapides que ce qu'ils sont aujourd'hui.
- Les investissements de l'époque sont tellement importants qu'ils ne peuvent être amortis que sur de très grandes séries.

Par ailleurs, le modèle dominant pour les entreprises de l'époque est plutôt celui des entreprises intégrées. C'est-à-dire, une entreprise maîtrisant l'ensemble des étapes du processus de transformation, depuis la matière première jusqu'au produit fini. Ce phénomène génère des organisations très complexes, la maîtrise de nombreux métiers, des implantations multi-sites et une main d'œuvre importante, spécialisée mais peu qualifiée (Brasseul 2004).

Deuxième période (1945 – 1960)

Dès la fin de la deuxième guerre mondiale, la relation entre les industriels et le marché s'équilibre peu à peu (offre égale à la demande). Plusieurs raisons à cela :

- l'amélioration des processus de production et donc de la productivité,
- l'accroissement considérable du nombre d'entreprises,
- la décolonisation et l'entrée en jeu de pays émergents disposant de matières premières et de faibles coûts de mains d'œuvre,
- l'essor considérable des possibilités d'échanges (moyens de transports, ouverture des frontières et développement des accords commerciaux internationaux).

Les deux premières périodes font partie de ce qui définit une économie de production (Gratacap 2002, Courtois, 2009). Depuis la fin de la deuxième période et surtout à partir de la troisième, nous basculons dans ce que nous appellerons l'économie de marché (Guesnerie 2006).

Troisième période (1960 – 1975)

Au début des années 60, la relation entre les producteurs et le marché tend à s'inverser (offre supérieure à la demande) et fait basculer l'industrie dans une relative surcapacité. Il n'est alors plus envisageable de lancer des produits sur le marché sans une analyse du besoin (Pinçon 2001). C'est à cette période que nous assistons à la naissance du Marketing (Cochoy 1999). Cette démarche permet alors de tester l'acceptabilité du produit par son marché cible (définitions techniques des fonctions du produit et détermination du prix). Le modèle économique devient alors :

Prix de marché vs Coût de Revient <=> Marge ?

L'analyse Marketing permet de déterminer le prix de marché (prix acceptable par la cible pour une prestation technique définie). Le défi de l'entreprise consiste alors à tirer vers le bas son coût de revient de façon à générer la marge la plus importante possible (Gibbert et Golfetto 2006). L'ensemble de la démarche permet donc de déterminer si l'entreprise est capable, ou non, de fournir le produit attendu par la cible à un coût assurant une certaine rentabilité.

Quatrième période (1975 à nos jours)

Au début des années 70, nous voyons apparaître deux nouveaux phénomènes qui vont contraindre les entreprises à améliorer encore davantage leur compétitivité.

Premier phénomène : c'est le développement important d'une compétition issue des pays à faible coût de main d'œuvre et dont les capacités techniques se sont considérablement développées (Lockström 2007).

Deuxième phénomène : c'est le vieillissement des grandes entreprises historiques. Celles-ci, par la complexité de leurs organisations et leur manque de réactivité par rapport aux attentes du marché, ne sont plus capables d'assurer leur compétitivité.

La concomitance de ces deux phénomènes donne une impulsion favorable au développement de la démarche qualité sur la base des réalisations antérieures : l'assurance qualité issue des concepts initiés par les industriels américains dès les années 1920 et la qualité totale, approche développée par les industriels japonais après la deuxième guerre mondiale (Takashi 1993). C'est dans cette période des années 70-80 que sont mis en place la plupart des

référentiels " Qualité " qui se développent jusqu'à aujourd'hui - ISO 9000 par exemple- (AFNOR 2004).

2.1.3 Les critères de compétitivité des entreprises de nos jours.

Des années 90 à nos jours, deux nouvelles contraintes viennent augmenter les critères de compétitivité des entreprises : la première inclut innovation et réactivité ; la seconde implique recentrage sur un cœur de métier et fusion acquisition.

2.1.3.1 Innovation

Bien qu'aujourd'hui l'offre soit supérieure à la demande, ce qui veut dire que nous sommes plutôt en surproduction, les entreprises, notamment par le biais d'actions marketing efficaces, arrivent à susciter une demande importante pour des produits à forte innovation. L'accent est donc mis sur la recherche et le développement pour augmenter l'attractivité des produits. De fait, nous constatons une nette augmentation du turn-over (Bellon 1994) puisque la durée de vie d'un produit dépend directement de la capacité de l'entreprise à mettre son remplaçant sur le marché.

L'augmentation du turn-over, par diminution de la durée de vie des produits, associée à une forte pression concurrentielle conduit souvent à une modification importante de la courbe de vie du produit. En effet, celle-ci est traditionnellement divisée en 4 phases principales (C'est Dean en 1950 qui eut l'idée de distinguer 4 grandes phases dans la vie d'un produit) : lancement, croissance, maturité et déclin (figure 12 A).

La phase de lancement correspond à la mise du produit sur le marché. La production est encore relativement faible. C'est une phase de risque économique : le produit va-t-il rencontrer sa cible ?

- la phase de croissance correspond à l'augmentation des cadences de production pour faire face à la demande. C'est une phase de risque technologique ou industriel : l'entreprise saura-t-elle assumer la production en grande série, à forte cadence, pour répondre à la croissance forte du besoin ?

- la phase de maturité est classiquement celle où l'entreprise atteint le retour sur investissement. La fabrication est stabilisée sur de grandes séries. L'appareil de production est utilisé de façon optimale. Cette phase est celle de la rentabilité.

L'entreprise a donc intérêt à l'atteindre le plus rapidement possible et à faire en sorte qu'elle dure le plus longtemps possible et constitue la part la plus importante de la courbe de vie du produit.

- la phase de déclin est encore le plus souvent mal gérée et génératrice de diminution de gains, voire de pertes. En effet, durant cette phase, les entreprises ne souhaitent généralement pas investir sur un produit déclinant. Elles continuent donc à produire des quantités de plus en plus faibles avec un outil dimensionné pour de très grandes séries. De plus, l'outil est souvent obsolète et moins bien entretenu, occasionnant ainsi des coûts supplémentaires.

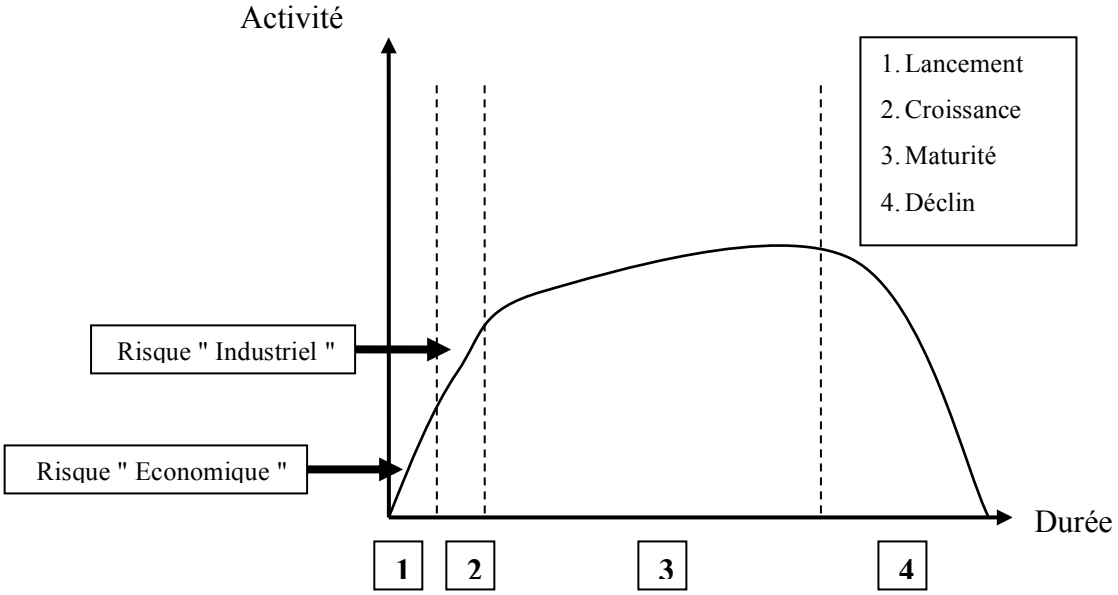


Figure 12 A - Représentation de la modification du cycle de vie des produits en fonction de l'évolution des contraintes du marché. Modèle traditionnel en 4 phases

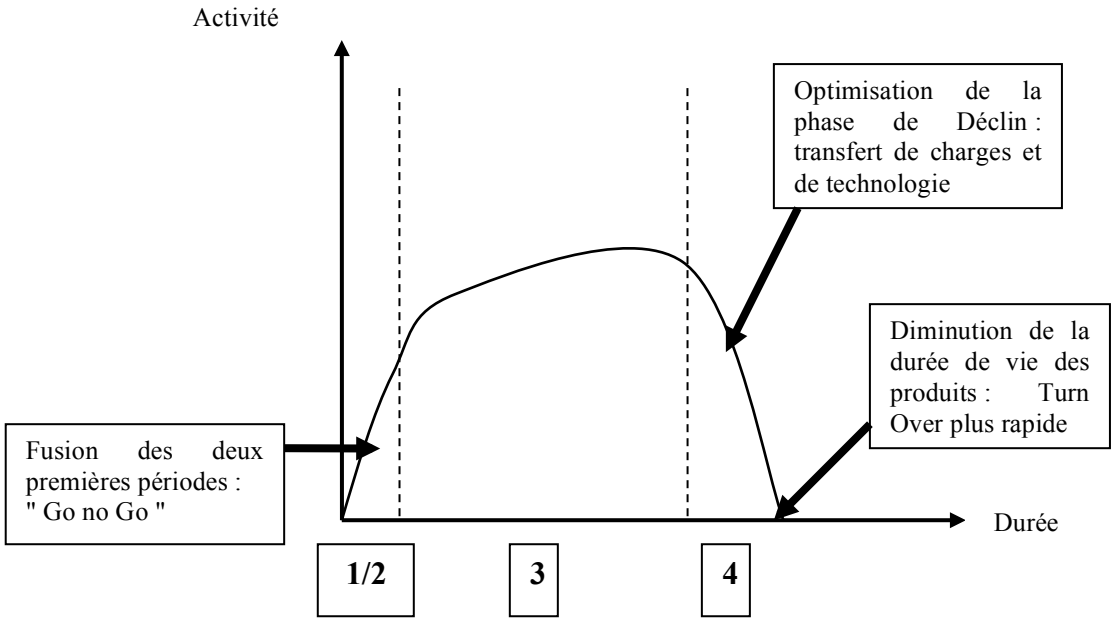


Figure 12 B- Représentation de la modification du cycle de vie des produits en fonction de l'évolution des contraintes du marché. Modèle transformé en 3 phases

La figure 12 B permet d'illustrer l'évolution de la courbe de vie du produit en fonction de la tendance actuelle. Nous observons :

- la diminution de la durée de vie du produit,
- la diminution des quantités fabriquées pour un même produit,
- la fusion des deux premières phases. Compte tenu de la diminution des quantités vendues, l'entreprise veut optimiser la part de la phase de maturité dans la courbe de vie du produit. Elle a donc tendance à fusionner les phases de lancement et de croissance supportant ainsi les deux risques, économique et industriel, en même temps. Cela impose une grande maîtrise des flux de production et de la supply chain en général. Le savoir-faire et la fiabilité des fournisseurs sont donc un facteur clé de succès.

A ce titre, les Achats sont particulièrement impliqués en amont pendant les périodes de conception, de préparation, puis de lancement du produit (Gibbert et Golfetto 2004, Gibbert et al 2006). Bien évidemment, ils doivent toujours assurer la fiabilité des approvisionnements et le suivi des fournisseurs pendant la phase de production à forte cadence (Hardt et al 2007, Grisel et Osset 2008).

Mais les Achats jouent également un rôle important dans l'optimisation de la phase de déclin. Par exemple nous constatons que certaines entreprises prévoient de transférer leur production déclinante chez des fournisseurs ayant un modèle économique leur permettant d'assurer une meilleure rentabilité de la phase de déclin (Leading Competitive Countries). Cela s'accompagne éventuellement d'un transfert de technologie (Covusgil et Ghauri 1990). Ainsi le donneur d'ordres s'assure :

- une production sous-traitée à moindre coût,
- une diminution des frais de maintenance, d'immobilisation et taxes puisqu'il peut céder ses outils de production aux sous-traitants en Leading Competitive Countries.

En contrepartie, le sous-traitant LCC acquiert un nouveau marché avec le savoir-faire et l'outil correspondant. Il pourra valoriser ces acquisitions auprès d'autres clients.
En conclusion, la compétition exacerbée donne à l'innovation un caractère concurrentiel stratégique (Cochoy 1999, Batsch 1993, Crawford 1996, Xuereb 1991, Gaillard 2000, Cooper 1998, Bellon 1994, Mol 2001, Schiele 2012). Cette tendance est soutenue par des progrès technologiques constants. Elle implique donc la nécessité quasi vitale d'un fort investissement en recherche et développement.

2.1.3.2 Réactivité :

Après l'innovation, le deuxième avantage concurrentiel venant augmenter actuellement les critères de compétitivité des entreprises est la capacité à répondre de façon rapide et pertinente aux besoins du client. Deux aspects peuvent illustrer cette tendance : le " Time to market " et " la souplesse et la qualité de service " :

- Time to market : cette notion exprime la capacité à répondre en un minimum de temps à un besoin identifié (soit suite à une étude marketing, soit en réponse à une offre concurrente innovante). Dans la mesure où une part importante du produit est achetée chez les fournisseurs, la performance et la réactivité des Achats sont alors directement sollicitées pour conserver ou obtenir un avantage concurrentiel (Rafinejad 2007). Ceci est particulièrement vrai dans les secteurs où les temps de cycle sont très courts comme les Fast Moving Consumer Goods (FMCG : Agroalimentaire, produits d'entretien, électronique…) et les services (banque, assurances, voyages…). Les

rapports avec les fournisseurs évoluent et leur management traditionnel, basé uniquement sur la réduction des prix, n'a plus lieu d'être (Weele 1994).

- Souplesse et qualité de service : la performance de l'entreprise s'appuie aussi sur sa capacité à répondre de façon précise et adaptée au besoin de chaque client, ce dernier étant en perpétuel changement. Les usages des technologies et des services sont de plus en plus individualisés et adaptés au contexte sociologique, géographique, économique, familial et professionnel des utilisateurs. L'entreprise se doit donc de proposer des solutions " customisées ", le plus souvent sous la forme d'options qui permettront au client de personnaliser son choix ou en tous cas de lui laisser penser que le produit a été parfaitement adapté à son besoin personnel (Treacy et Wiersema 1993, Weele et Rozemeijer 1996).

A ce titre, d'un point de vue industriel, cette capacité à s'adapter au besoin de chaque client apparaît contradictoire avec les fondamentaux précédemment décrits comme caractéristiques d'une production industrielle (la production en masse et la standardisation).

Cependant, les entreprises réussissent à personnaliser le produit de deux façons :

- d'une part, elles modifient leur système de production de façon à le rendre plus souple et à être capable au sein d'une production de masse d'intégrer plusieurs types d'options (industrie automobile).

- d'autre part, elles peuvent s'organiser pour produire ou acheter des sous-ensembles et réserver l'assemblage final du produit à l'issue de la commande (industrie informatique et automobile notamment) (Porter 1986).

Par ailleurs, dans beaucoup de grands groupes industriels, l'avantage industriel ne repose plus exclusivement sur l'innovation et la performance du produit, mais également sur la qualité du service associé. Dans certains cas, la rentabilité de l'activité semble plus assurée par la vente des services liés au produit que par la faible marge réalisée sur le produit (informatique et conseil, automobile et crédits…).

2.1.3.3 Recentrage sur un cœur de métier et phénomène de " fusion acquisition "

Innover et s'adapter en permanence aux évolutions du marché et au besoin du client nécessite d'importants efforts d'investissements pour les entreprises. Celles-ci sont obligées de se positionner d'un point de vue stratégique en fonction de l'évolution des techniques, de l'évolution du marché et du paysage concurrentiel. Ces différents aspects étant en constante évolution, elles doivent en permanence être capables de revoir leurs stratégies (Bellon 1994).

Ainsi depuis les années 80, les grands groupes se recentrent sur des domaines d'actions stratégiques. En effet, dès la fin des années 80, mais surtout pendant les années 90, les entreprises à fonctionnement plus ou moins intégré, où en tout cas diversifié, ont été confrontées à la difficulté de faire face au besoin d'innovation sur tous leurs secteurs d'activité. Il leur était par conséquent difficile de maintenir leurs avantages concurrentiels sur un large spectre d'activité. Sont apparues alors les notions de " recentrage " et de " cœur de métier " (Prahalad et Hamel 1990). Le " Cloud Computing " littéralement " l'informatique dans les nuages " ou " XAAS " (X as a service) aide notamment à la réalisation de ces notions de recentrage en permettant aux entreprises d'optimiser leurs coûts. C'est une des tendances émergentes de l'informatique qui consiste pour les entreprises à externaliser leurs ressources de stockage. Ces ressources, serveurs offrant des capacités de calcul, stockage, logiciels de messagerie électronique, paye, sont mises à disposition et accessibles grâce à un système d'identification via un PC et une connexion à Internet (Ducourtieux 2009). Plus aucun investissement préalable, homme ou machine, n'est requis. Le coût est fonction de la durée d'utilisation du service rendu.

De façon à conserver et développer leur capacité d'investissement, nécessaire au maintien de leur avantage concurrentiel, la plupart des entreprises ont donc choisi de limiter leur activité à quelques domaines d'excellence (Batsch 1993). Dans tous les cas, il s'agit de décisions stratégiques dépendant de l'histoire de l'entreprise, de son positionnement sur le marché, de son savoir-faire, du contexte économique dans lequel elle évolue, de sa vision de l'évolution de ses métiers. Il s'agit alors de déterminer des spécialités où les entreprises pensent avoir un réel avantage concurrentiel et donc les opportunités les plus fortes pour générer de la valeur (Hoarau et Teller 2001). Les grands groupes " intégrés " de la première partie du XXème siècle laissent alors place à des groupes industriels spécialisés mais ayant une capacité à s'adapter et à faire évoluer rapidement leurs stratégies. Ce phénomène a donné et donne toujours lieu à des fermetures, des filialisations ou des cessions d'activité.

Dans le même temps, afin de renforcer leur position sur les segments stratégiques, les grands groupes n'hésitent pas à racheter des concurrents petits ou grands ou bien encore à s'allier avec eux (Sanofi/Aventis, Suez/GDF, Total/Elf, Renault/Nissan, Air France/KLM, Caisse d'Epargne/Banque Populaire…).

Plusieurs avantages à cela :

- acquisition des parts de marchés,
- récupération du savoir-faire et de la recherche et développement,
- amélioration de la productivité,
- participation et intégration à des réseaux divers (accès aux marchés financiers, lobbying…).

Ces processus de fusions-acquisitions successifs conduisent à une concentration (maturation) plus ou moins rapide des différents secteurs d'activités (Meier 2003). Au sein de ces nouveaux groupes " concentrés " et afin d'assurer la meilleure rentabilité, la tendance est à la globalisation, voire la centralisation des activités. Ceci est particulièrement vrai pour les Achats. De façon paradoxale et pour s'assurer une bonne adaptabilité ou réactivité stratégique, la grande entreprise " concentrée " cloisonne néanmoins son activité, souvent par spécialités. De fait, si l'évolution du contexte l'exige, elle peut se séparer plus facilement d'une branche (Business Unit), conçue pour pouvoir devenir autonome à tout moment (Hammer et Champy 1993, Peters 1994).

2.1.4 Importance et rôle stratégique des Achats

L'importance stratégique des Achats peut se résumer en deux idées principales :

- l'augmentation de la part achat dans le prix de revient.

Le recentrage des entreprises sur leurs cœurs de métiers induit mécaniquement une augmentation de l'importance des Achats dans le prix de revient du produit (Perrotin 1999). En effet, dans les industries de grande consommation (automobile par exemple), il est communément admis que les Achats représentent plus de 50 à 80 % du prix de revient des produits (cf. tableau 4, source Mc Kinsey 2007).

Combus.minéraux solid, coke	**85,5%**	**Bois, meuble, industrie div**	**53,9%**
Viande et produits laitiers	**80,9%**	**Matériels électriques prof**	**53,9%**
Minerais et métaux ferreux	**74,4%**	**Bâtiment, génie civil**	**53,8%**
Chimie de base, fibres synth	**69,5%**	**Matériaux de construction**	**53,0%**
Automobile, mat.transp.terr	**67,7%**	**Agriculture, sylviculture, pêche**	**52,9%**
Const.navale, aéro, armement	**67,0%**	**Cuirs et chaussures**	**51,7%**
Papier carton	**63,6%**	**Produits pétroliers, gaz naturel**	**46,6%**
Minerais métaux non ferreux	**63,6%**	**Verre**	**46,1%**
Autres produits agroaliment	**63,5%**	**Transports**	**39,3%**
Biens d'équipement ménager	**63,4%**	**Serv.marchand aux entreprises**	**39,2%**
Parachimie, pharmacie	**61,2%**	**Assurances**	**38,5%**
Construction, mécanique	**60,7%**	**Services organismes financiers**	**35,6%**
Cahoutchouc, mat.plastiques	**58,6%**	**Réparations commerce auto**	**34,8%**
Textiles, habillement	**58,4%**	**Hôtels, cafés, restaurants**	**34,1%**
Imprimerie, presse, édition	**55,8%**	**Electricité, gaz, eau**	**33,7%**
Fonderie, travail des métaux	**54,0%**		

Tableau 4 – La part des Achats en pourcentage dans les divers secteurs industriels, source Mc Kinsey 2007.

De plus, l'impact d'une réduction des coûts aux Achats se ressent immédiatement sur la rentabilité de l'entreprise et beaucoup plus fortement qu'une augmentation des ventes. Par exemple (figure 13), pour un chiffre d'affaires de 100 en année 1, les Achats représentent 60, les autres coûts 30, ce qui génère un marge de 10. En année n+1, à chiffre d'affaire et autres coûts constants, si nous réalisons un gain sur achat de 10%, nous obtenons un montant achat de 54. Ceci a pour conséquence une augmentation de 6 % de la marge soit 60% d'augmentation par rapport à l'année n. En résumé, une réduction des coûts de 10% négociée

par les Achats peut avoir le même effet sur la marge d'une entreprise qu'une augmentation des ventes de 60%.

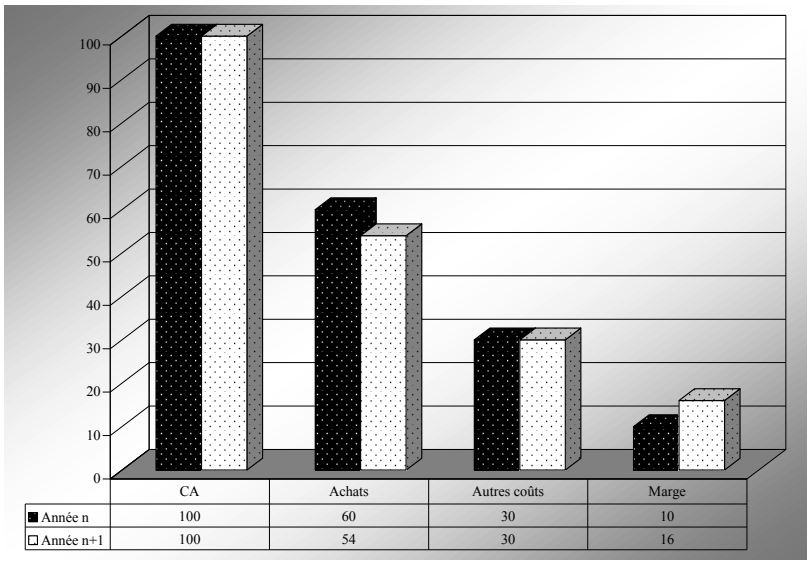


Figure 13 - Illustration de l'impact des Achats sur le résultat d'une entreprise

Cette représentation simple explique bien la contribution des Achats et son implication directe sur le résultat des entreprises.

- l'importance des fournisseurs pour leur capacité d'innovation.

Nous avons expliqué précédemment que l'avantage concurrentiel des entreprises aujourd'hui reposait notamment sur la capacité d'innovation et la réactivité. Pour une entreprise qui sous-traite l'équivalent de 80% de son chiffre d'affaires, il est évident que sa capacité d'innovation et sa réactivité dépendent largement de celles de ses fournisseurs (Xuereb 1991, Crawford 1996, Van Weele et al 1996, Dyer et al 1998, Dyer et Singh 1998, Cooper 1998, Gaillard 2000, Ramsay 2001, Fenny et al 2005).

La dimension stratégique des Achats s'exprime également dans la nécessaire gestion des relations avec les fournisseurs. Sans entrer dans les détails, il est possible de distinguer deux types de gestion de la relation fournisseur :

- Une partie de l'activité des Achats concerne des produits non stratégiques (catégorie C de la méthode ABC). Elle peut être alors gérée de façon plus ou moins automatisée avec un investissement mineur en temps et ressources par les organisations Achats (E-procurement, notamment).

- L'autre partie concerne les Achats stratégiques (catégorie A, voire B) et nécessite la mise en place d'une véritable stratégie de la gestion de la relation fournisseur dans le cadre de ce que nous appelons " Supplier Relationship Management " (SRM). Il s'agit d'établir des liens étroits avec les fournisseurs de façon à s'assurer de leur compétitivité, à bénéficier au mieux de leur capacité d'innovation dans le cadre d'une relation à moyen-long terme (Pareto et al 1981).

Rappelons que reprenant le principe de Pareto ou loi des 20/80 (histogramme permettant de classer les phénomènes par ordre d'importance), la méthode ABC propose de distinguer 3 classes de fournisseurs qui se distribuent de la manière suivante :

- les fournisseurs, peu nombreux, accumulant 80% du chiffre d'affaire achat de l'entreprise concernée, définis comme la catégorie A (stratégique).

- les fournisseurs accumulant les 15% suivants, définis comme la catégorie B (intermédiaires).

- et enfin les fournisseurs (souvent nombreux et épars) accumulant les 5% restants, définis comme la catégorie C (non stratégiques).

Le panel fournisseur de la catégorie A doit donc être composé de partenaires

- performants proposant de l'innovation (notion de " Value In ", c'est-à-dire être proche de ses fournisseurs afin qu'ils vous proposent leur innovation avant qu'ils ne la proposent à vos concurrents).

- réactifs et flexibles (notion de " Time to Market ", c'est-à-dire être capable de réduire au maximum le temps d'industrialisation de la solution pour pouvoir la proposer le premier sur le marché.

- capables d'accompagner l'entreprise dans les démarches d'élimination de coûts inutiles (notion de " Cost Out " définie comme l'élimination de la sur-qualité).

Ce panel doit encore être évolutif pour suivre le marché et relativement restreint pour diminuer les coûts administratifs, logistiques, d'Achats et de contrôle qualité. Cependant, il est nécessaire de veiller à ne pas trop réduire le panel afin d'éviter tous risques liés à un fournisseur défaillant ou à un taux de pénétration trop important (dépendance, monopole…).

Pour mener à bien toutes ces actions, l'acheteur doit créer une relation de confiance avec le fournisseur. Le management de cette relation est appelée SRM (Supplier Relationship Management). Il s'agit donc de gérer les relations avec les fournisseurs afin d'aboutir à des partenariats " gagnant/gagnant ". Cette démarche doit permettre à l'entreprise d'améliorer la communication avec ses fournisseurs, de partager une méthodologie ainsi que des termes métiers et des informations (Stewart 2005, Möller et Törroen 2003). Elle aide à acquérir une meilleure connaissance de chacun des fournisseurs afin d'optimiser le processus d'approvisionnement, la qualité et le coût global d'acquisition (Total Cost of Ownership : TCO). La mise en place d'une telle démarche permet notamment de travailler sur les procédés de fabrication avec les fournisseurs, en ayant une vision fonctionnelle tendant à éliminer les coûts inutiles. Mais si le SRM est aussi développé, c'est surtout parce qu'il permet d'obtenir un avantage important par rapport aux concurrents en captant l'innovation chez les fournisseurs et en développant avec eux dans un délai toujours plus court, les solutions de demain. La création de relations pérennes demande du temps et de l'engagement, mais les bénéfices engendrés participent directement à la rentabilité de l'entreprise et à son développement. Le SRM n'est pas un concept nouveau mais les premières tentatives novatrices en management de la relation fournisseur, sortant du cadre traditionnel des Achats, se sont révélées infructueuses. Le seul fait de vouloir définir ce qu'est le SRM s'avère compliqué pour la plupart des entreprises. Le SRM doit être compris dans sa conception large, en dépassant la vision restrictive d'un outil ou solution informatique enregistrant et améliorant la performance fournisseur. Il s'agit plutôt d'une activité de stimulation collaborative des interactions avec les fournisseurs cruciaux pour la réussite de l'entreprise, afin de maximiser la valeur potentielle de la relation entre les deux parties (Magnan et al 2006). Historiquement, il s'agissait de se concentrer sur la mesure de la performance fournisseur et sur la professionnalisation de la collaboration par établissement systématique de contrats. Il n'était pas intégré de dimension de management collaboratif. Le SRM est notamment basé sur l'apprentissage des erreurs du passé et sur la volonté de développer des relations viables dans le temps. Nous pouvons particulièrement citer le cas de Général Motors durant la période 1992-1993, Lopez était Directeur des Achats pour l'Amérique du Nord. Il a généré 4 milliards de dollars d'économies d'Achats, ce qui était considérable. Mais les méthodes mises en œuvre pour atteindre ce résultat ont engendré des dommages irréparables sur les relations long-terme avec les fournisseurs (beaucoup de faillites, de destruction des capacités d'investissement et d'innovation des fournisseurs). Ces procédés ont également eu des répercussions sur la

compétitivité moyen et long terme de Général Motors. Il est donc important de trouver des solutions compatibles avec les objectifs court et moyen termes, sans mettre en péril la compétitivité long-terme.

Il s'agit de réfléchir aux effets de la financiarisation (la place de plus en plus importante que prend la finance dans la vie de chacun) et à la mise en place d'une économie plus responsable (RSE).

C'est une démarche de Marketing achat qui permet de coordonner tous les moyens nécessaires à la mise en place de solutions financièrement satisfaisantes afin d'atteindre les objectifs fixés, tout en prenant en compte les risques de nature diverse. Elle doit être réalisée au sein d'une organisation adaptée : il s'agit de mettre en place une stratégie Achats participant à l'atteinte des objectifs globaux de l'entreprise, mais aussi un service achat performant qui permette de passer d'un centre de coût à un centre générateur de valeur (Gauchet 1996, Perrotin 2001).

Les Achats apparaissent donc réellement stratégiques aujourd'hui pour la plupart des entreprises.

2.2 Les organisations Achats

Avant de parler des organisations Achats, nous tenterons d'abord de définir brièvement ce qu'est une organisation (§ 2.2.1), puis nous aborderons le rôle et l'évolution des organisations Achats (§ 2.2.2).

2.2.1 Rappel de la notion d'organisation.

Selon l'encyclopédie scientifique Techno-Science, une organisation est un ensemble d'individus regroupés au sein d'une structure régulée ayant un système de communication pour faciliter la circulation de l'information, dans le but de répondre à des besoins et d'atteindre des objectifs déterminés. Dans cette optique une organisation est une unité qui structure et pilote des ressources afin d'atteindre un but. Elle peut également être définie comme un lieu de rencontres où vont s'affronter les aspirations des acteurs sociaux qui vont développer des stratégies individuelles, comme une unité culturelle façonnée par son histoire, ses valeurs et ses rites (Crozier et Friedberg 1992). Crozier et Friedberg (1992) décrivent également l'organisation comme " le royaume des relations de pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul " et comme " un construit humain qui n'a pas de sens en dehors des rapports de ses membres ". C'est donc de l'action " organisée ", c'est-à-dire la nécessaire

coopération entre plusieurs individus qui vont réaliser des choses ensemble, qui constitue le point de départ de l'analyse de l'organisation.

Il existe un modèle de gestion qui décrit 7 facteurs pour structurer une organisation de manière globale et efficace. Il s'agit de la méthode des " 7S ". Ces 7 facteurs sont tous interdépendants et l'importance de chacun d'eux peut varier au cours du temps. Ensemble, ces facteurs déterminent la manière dont une organisation fonctionne. Le cadre des 7 S est mentionné pour la première fois en 1981 dans " The art of the Japanese Management " par Pascale et Athos. Ils étudiaient les raisons de la réussite de l'industrie japonaise. A la même époque, Peters et Waterman (1982) exploraient ce qui rendait une entreprise excellente. Le modèle des " 7S " est né d'une réunion entre ces 4 auteurs-chercheurs en 1978. Ce modèle apparait également dans " In search of excellence " de Peters et Waterman et est repris comme modèle de base par l'entreprise globale de conseil de management Mc Kinsey. Depuis lors, il est connu sous ce nom.

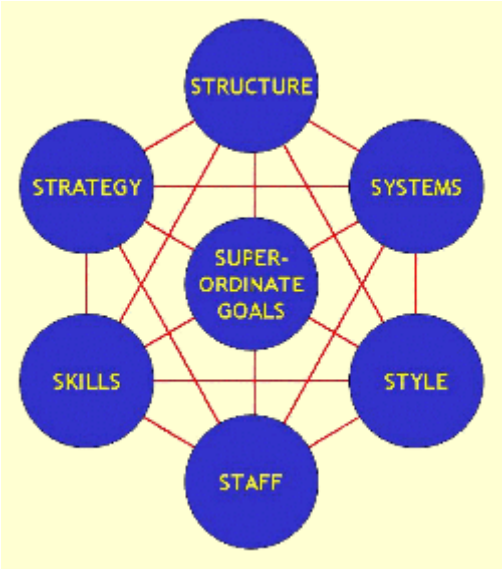


Figure 14 - Modèle 7S adapté par Mc Kinsey

1. Style – comportement des managers.
2. Staff - développement du potentiel humain actuel et futur.
3. Systems (procédure formelle et informelle) - les processus et " écoulements " de l'information qui " tiennent " l'organisation ensemble.
4. Strategy - actions qu'une organisation projette en réponse ou par anticipation à des changements de son environnement externe.

5. Structure - organisation des personnes, tâches ou activités.
6. Skills – aptitudes distinctives du personnel ou de l'ensemble de l'organisation.
7. Super-ordinate goals ou Shared values (valeurs partagées) - vision à plus long terme et substance de valeur qui forme le destin de l'organisation. Ce que représente l'organisation et ce en quoi elle croit (Waterman et al 1980). Ces valeurs peuvent être plus ou moins partagées suivant le niveau hiérarchique des personnes et leurs objectifs.

Une organisation est toujours constituée indissociablement d'une structure (Daniellou et al 2009).

La structure est l'ossature de l'organisation, c'est la manière dont les tâches et les responsabilités sont réparties : " la structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches " (Mintzberg 1982). Selon Mintzberg, l'organisation a deux exigences : l'une de division du travail et l'autre de coordination des tâches.

Il existe différents modèles d'organisation : les différents modèles d'organisation donnent une bonne indication sur les options de management qu'ils privilégient (figure 15). Ainsi, un modèle vertical (modèle A) favorise une organisation divisée en différents services fonctionnels, où la coordination est centralisée au sein d'une structure hiérarchique puissante et assurant une planification de haut en bas. Un tel type de structure valorise la réduction des aléas, la coordination et la routinisation du travail, essentiellement à travers les règles et la voie hiérarchique. Elle est adaptée à un environnement assez stable où la priorité réside dans la production de masse d'un produit bien défini.

À l'autre extrême, une organisation horizontale (modèle C) favorise une division du travail en fonction de processus tournés vers les clients ou en fonction de projets. L'objet de ce type de structure transversale est de favoriser la réactivité et l'innovation dans un environnement concurrentiel et en très forte évolution.

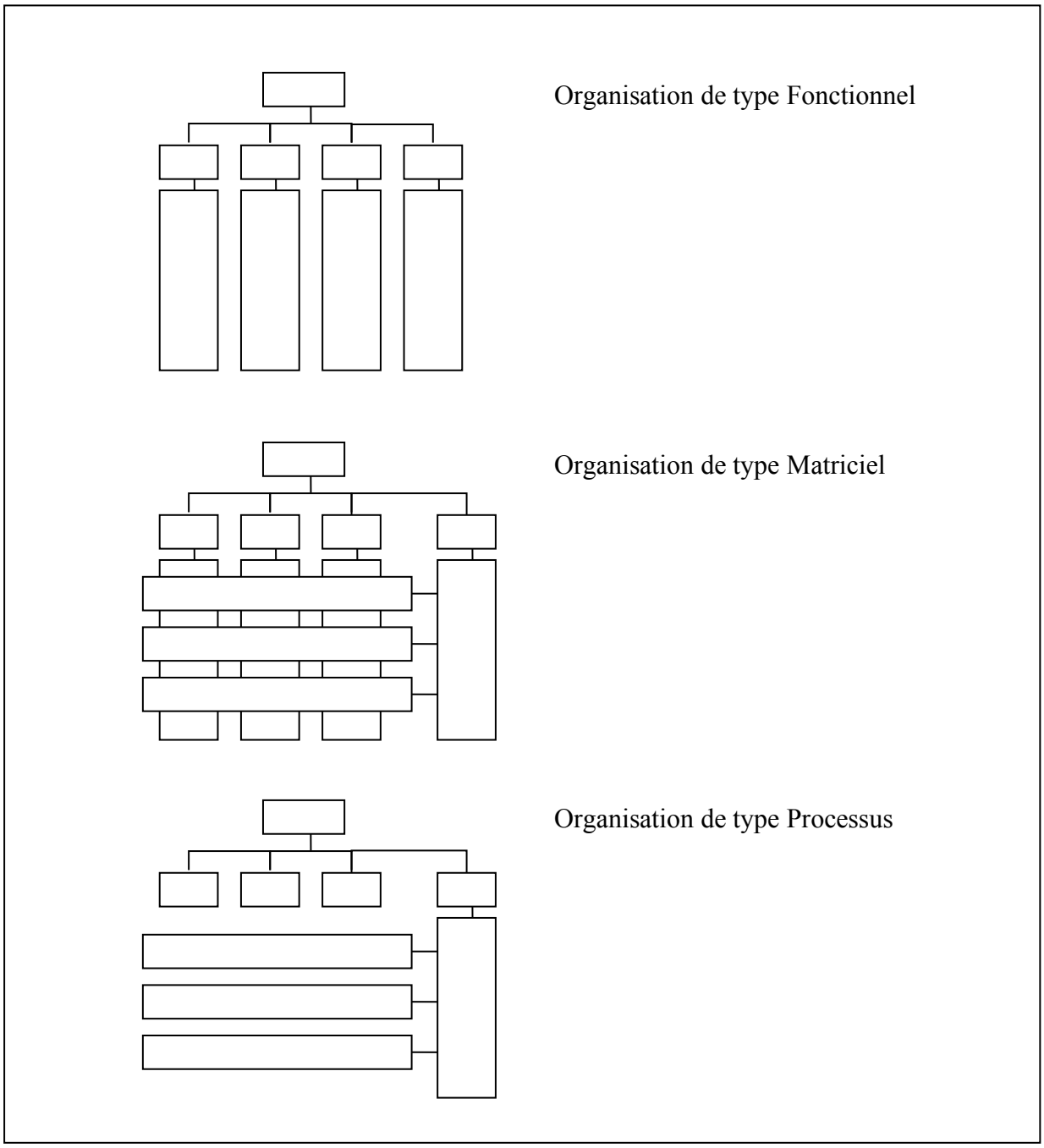


Figure 15 - Les différents types d'organisation, adapté par Daniellou et al (2009)

La force de chacun des modèles est la faiblesse de l'autre : une structure verticale est rigide et peine à s'adapter rapidement face aux évolutions d'un marché ; la structure horizontale est plus souple mais la coordination des acteurs y est souvent plus difficile, faute de hiérarchie bien établie (Daniellou et al 2009).

D'où l'avènement plus récent d'un troisième modèle, une structure " matricielle " (modèle B) où coexistent une autorité transverse en charge de la coordination du projet/processus et une autorité plus hiérarchique en charge de la gestion des équipes (Daniellou et al 2009). Cette structure a cependant elle-même ses limites. Elle rend par exemple la coordination et la communication difficiles.

Mintzberg, l'un des maîtres à penser de l'organisation et du management des entreprises, a également présenté de façon synthétique les diverses structures de l'organisation possibles en fonction de l'environnement :

Environnement	Stable	Dynamique
Complexe	Structure décentralisée Bureaucratique (standardisation des qualifications)	Structure décentralisée Organique (Ajustement mutuel)
Simple	Structure centralisée Bureaucratique (Standardisation des procédés de travail)	Structure centralisée Organique (Supervision directe)

Tableau 5 - Structure de l'organisation en fonction des caractéristiques de l'environnement, d'après Mintzberg, (2001)

Selon Mintzberg (1982), toute activité humaine, de la poterie à l'envoi de l'homme sur la Lune, doit obéir à des exigences fondamentales et contradictoires :

- la division du travail entre les différentes tâches à exécuter et
- la coordination de ces tâches pour l'accomplissement du travail.

La structure d'une organisation peut se définir comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes, pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches. Cinq mécanismes fondamentaux sont utilisés comme moyens de coordination des activités :

- l'ajustement mutuel réalise la coordination du travail par simple coordination informelle,

- la supervision directe est le procédé par lequel une personne se retrouve investie de la responsabilité du travail des autres,
- la standardisation des procédés de travail fait que le contenu du travail est spécifié ou programmé,
- la standardisation des résultats du travail vise à ce que soit spécifiée à l'avance la performance à atteindre,
- la standardisation des qualifications vise à ce que soit spécifiée la formation de celui qui exécute le travail.

En théorie, les organisations les plus simples peuvent se contenter de l'ajustement mutuel pour coordonner leurs activités. Cependant, à mesure que l'organisation croît et adopte une division du travail plus importante entre les opérateurs, le besoin de supervision se fait sentir avec une intensité particulière.
A la transformation des modes de contrôle et de coordination va correspondre l'évolution de cinq éléments de base de l'organisation :

- le centre opérationnel, qui est composé des membres de l'organisation, les opérateurs, dont le travail est directement lié à la production des biens et des services,
- le sommet stratégique, qui fait en sorte que soit remplie la mission de l'organisation et que soient servis les besoins de ceux qui contrôlent l'organisation ou qui ont du pouvoir sur elle,
- la ligne hiérarchique, qui représente l'encadrement reliant le sommet stratégique au centre opérationnel,
- la technostructure, qui est le moteur de la standardisation dans l'organisation,
- enfin le support logistique, qui remplit une fonction de support des flux du travail.

Les différents éléments d'une organisation sont liés entre eux par différents flux : les flux d'autorité formelle (utilisation de la supervision directe), les flux régulés (utilisation de la standardisation) et les flux de communication informelle (utilisation de l'ajustement mutuel).

En résumé, nous pourrions dire qu'une organisation est la combinaison de plusieurs éléments : un environnement, des individus, des technologies, une structure, des systèmes de gestion, une coalition dominante et une culture commune.

L'environnement d'une entreprise suppose une différenciation des structures d'organisations. En effet en fonction du degré de la spécialisation d'une organisation, de son ancienneté ou de son importance, deux types de structures sont possibles :

- une structure mécaniste
- une structure organique.

La première implique une coordination par la hiérarchie et les procédures ; une unicité de commandement ou supervision directe ; forte spécialisation (distinction entre fonctionnel et opérationnel) ; stabilité comme première source d'efficacité ; grande précision dans la description des tâches à effectuer pour atteindre un objectif (Burns et Stalker 1961).
La seconde implique des modes de coordinations pluriels ; des liens hiérarchiques multiples possibles ; une flexibilité entre le fonctionnel et l'opérationnel ; la mobilité comme première source d'efficacité ; enfin seuls les missions et les objectifs sont mis en valeur (Burns et Stalker 1961).
Ackoff (1981) pense que l'entreprise organique est la seule qui agit en fonction du futur (préactive) et même en fonction de la conjugaison des trois temps (passé, présent, futur) ce qui permet d'employer le terme de pro-activité. Généralement, plus l'environnement est dynamique et plus la structure est organique, cette dernière privilégiant la flexibilité et l'ajustement mutuel (Mintzberg 1982).

2.2.2 Définition d'une organisation Achats

Compte tenu de l'importance de la part des Achats dans le chiffre d'affaires, les entreprises doivent pouvoir compter sur la performance de leurs fournisseurs non seulement en termes de coûts, mais aussi en termes de capacité d'innovation et de réactivité. Les organisations Achats sont par conséquent un des maillons indispensables pour assurer la compétitivité et le développement des entreprises (Brown et Eisenhardt 1998, Cordero 1991, Stalk et Hout 1990).
Depuis ces 20 dernières années, les entreprises ont largement reconnu le rôle des organisations Achats comme source d'avantage compétitif (Pearson et Gritmacher 1990, Mol

2003). Il en résulte que les directeurs Achats sont souvent impliqués dans un grand nombre d'initiatives stratégiques telles que les fusions et acquisitions ou le développement des nouveaux produits (Leenders et Johnson 2002, Leenders et Johnson 2006). Par ailleurs, la stratégie achat se construit en adéquation avec la stratégie globale de l'entreprise (Hardt et al 2007, Ansari 1997).

Dans cette section, nous étudierons la vision traditionnelle (§ 2.2.2.1) et la vision actuelle d'une organisation Achats (§ 2.2.2.2).

2.2.2.1 La vision traditionnelle

C'est dans les entreprises soumises à des environnements très concurrentiels (automobile, électronique) que les Achats se sont constitués en organisation à part entière. Cette émergence de " fonction Achats " a vu le jour dans les années 80 (Leroy et Picou 1996). A cette époque la fonction Achats s'organise comme les autres fonctions de l'entreprise selon un schéma pyramidal. Il s'agit avant tout pour elle d'exister au sein de l'entreprise, de se faire reconnaître. C'est une époque où les grandes entreprises apparaissent plutôt introverties et où beaucoup d'énergie est dépensée en luttes internes opposant les différentes fonctions. Cependant les fonctions/directions industrielles apparaissent la plupart du temps comme les plus puissantes.

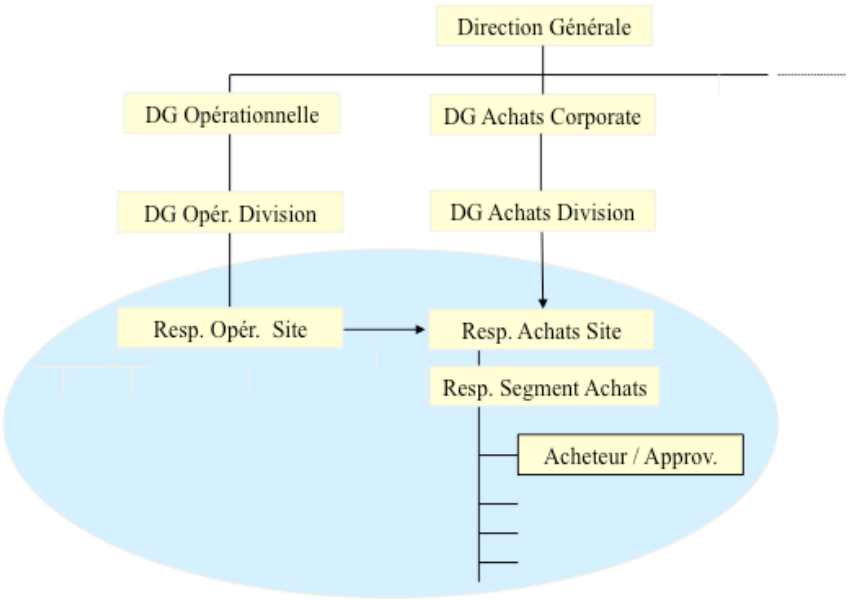


Figure 16 - Organisation achat traditionnelle

Dans ce contexte les Achats restent peu globalisés et peu centralisés, laissant beaucoup de responsabilités au niveau local (sites de production). La plupart du temps, l'ensemble des

Achats est traité au niveau local. Les prérogatives du Directeur Achats du site couvrent l'ensemble de la typologie Achats (tous segments d'Achats production/hors production).

A cette époque, la fonction Achat s'organise selon le schéma proposé en figure 16. En fonction de l'organisation de l'entreprise, nous y retrouvons une pyramide hiérarchique complète :

- un directeur Achats groupe,
- un directeur Achats pays ou directeur Business Unit,
- un directeur/responsable achat site,
- un responsable Achats production et un responsable Achats hors production du site,
- des responsables de groupes Achats (un groupe reprend quelques familles ou segments d'Achats),
- des acheteurs segments. Il est à noter que dans cette organisation, la plupart du temps l'acheteur est acheteur et approvisionneur. Nous reviendrons sur cette distinction dans le prochain paragraphe.

Il s'agit souvent d'un contexte matriciel où la hiérarchie achat exerce un pouvoir fonctionnel, les structures Achats locales répondant opérationnellement à la direction industrielle du site.

2.2.2.2 La vision actuelle

Vers la fin des années 90, la financiarisation des grandes entreprises a profondément influencé leurs organisations. Les fonctions financières se révèlent désormais comme les plus influentes et se dotent d'ailleurs de nouveaux outils permettant d'affirmer et d'opérationnaliser leurs contrôles (ERP). Simultanéité ou conséquence ? La place des Achats dans l'organisation des entreprises est désormais plus en adéquation avec son rôle stratégique (Bruel, 2007, Petit, 2008). L'organisation Achats s'adapte au nouveau contexte industriel de l'entreprise en séparant les Achats production (directs) et les Achats hors production (indirects). Les répartitions généralement observées entre Achats directs et indirects sont de l'ordre de respectivement 60 et 40 %. Ces pourcentages sont des approximations et varient en fonction des entreprises et des secteurs.

Les Achats de production

- La typologie des Achats de production, ou Achats directs

Ceux-ci prennent en compte les matières premières, les composants semi-ouvrés, etc., autrement dit, tout ce qui peut être imputé objectivement au produit fabriqué par l'entreprise, ou aux prestations de service qu'elle propose. Dans ce cas, il peut s'agir de " produits " ou de main d'œuvre (Frécher et al 2006).

- Les Achats consommés
  - Energie
  - Fournitures
  - Petit outillage
- Les Achats transformés
  - Matières premières
  - Semi élaborés
- Les Achats intégrés
- Pièces sous traitées
- Composants OEM (Original Equipment Manufacturer). Il s'agit de sous-traitance globale d'une production. Le donneur d'ordre ne faisant qu'apposer sa marque sur le produit fabriqué par le sous-traitant.
- Sous-ensembles (ensemble fonctionnels, ex : sous-traitance du tableau de bord d'une voiture)
- Emballages
- Conditionnement

- L'organisation Achats de production

Le plus souvent, les organisations Achats de production sur les sites de fabrication dépendent opérationnellement des directions industrielles locales et fonctionnellement des directions Achats branche ou groupe. A noter d'ailleurs que pour des raisons d'optimisation de la production et de logiques de marché, le nombre de sites de production a considérablement

décru. Ainsi les acheteurs de production spécialisés par type de produits se retrouvent relativement isolés sur leurs sites avec peu de relations et d'interdépendance avec les autres acheteurs de l'entreprise. Nous assistons donc en quelque sorte à une " localisation " des Achats de production. Ces derniers apparaissent comme peu transversaux. Parallèlement à cela, nous voyons toutefois émerger des fonctions nouvelles comme celles " d'acheteur projet ". En effet, pour le lancement de nouveaux produits, il est souvent constitué des équipes projets dont la durée de vie est évidemment liée à leur réalisation. Ces équipes rassemblent des représentants des différentes fonctions concernées par la mise en œuvre du projet, et notamment la fonction Achats. Dans ce cadre, l'acheteur projet représente la fonction Achats au sein de l'équipe (Perrotin et al 2007).

Les Achats hors production, ou Achats indirects.

- La typologie des Achats hors production.

Ces Achats représentent donc tout ce qui n'est pas directement en lien avec le produit (Frécher et al 2006).

- Les Achats d'investissement représentent tout ce qui est immobilisé en comptabilité. Cela peut être : les machines de production, les bâtiments et immeubles, les installations industrielles, ou encore les instruments de laboratoire, etc.

- Les Achats de frais généraux ou de fonctionnement représentent tout ce qui est nécessaire pour que l'entreprise fonctionne, mais qui n'entre pas directement dans le processus de production. C'est à titre d'exemple : la reprographie, les télécom, la publicité, l'énergie, les voyages.

- Les Achats de négoce sont des Achats revendus sans transformation ni apport de valeur ajoutée.

- L'organisation Achats hors production.

Le plus souvent, les Achats hors production font aujourd'hui l'objet d'organisations spécifiques globalisées et centralisées. En effet, ces Achats sont par essence transverses (communs à toute l'entreprise) et sont donc particulièrement adaptés à une globalisation. Cette globalisation des Achats permet d'espérer des leviers de négociation favorables et donne lieu la plupart du temps à une redéfinition et une standardisation des besoins

(diminution des coûts d'utilisation et de maintenance). Nous voyons donc apparaître des profils d'acheteurs hors production à haute qualification professionnelle capables de gérer des contrats cadre internationaux à l'échelle d'un groupe. Des " relais " Achats (acheteurs junior locaux, approvisionneurs ou autre) ont ensuite la charge de la gestion opérationnelle du contrat en local (Perrotin et al 2007).

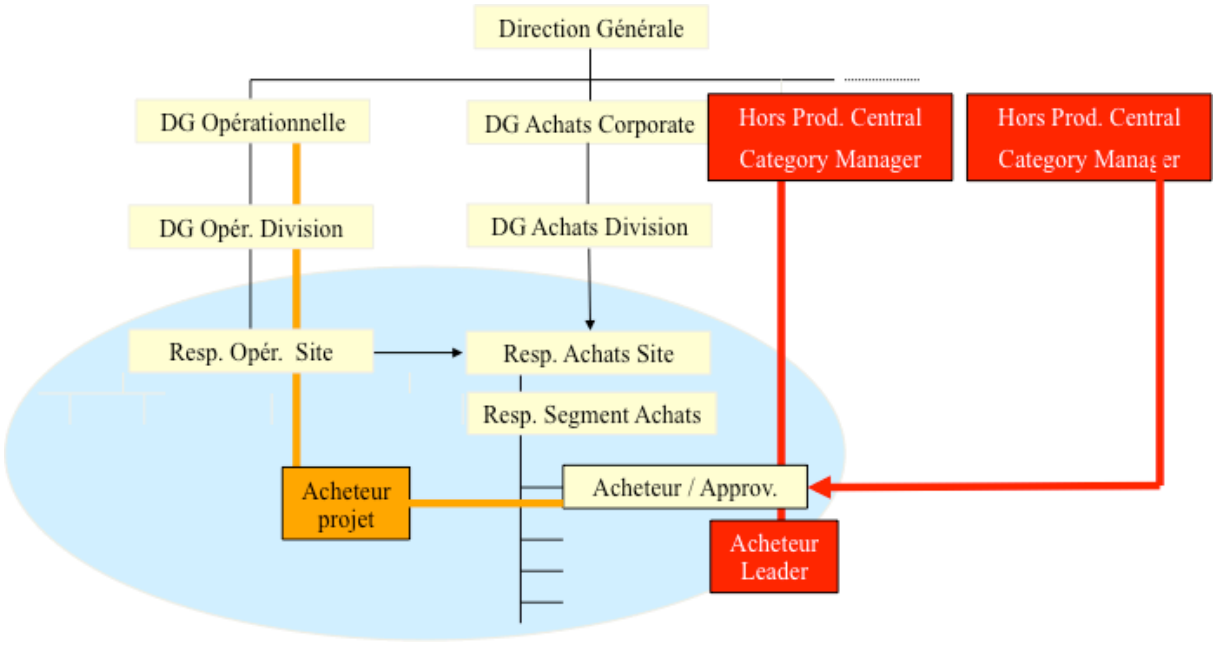


Figure 17 - Organisation Achats actuelle

Nous expliciterons l'ensemble des métiers cités dans la figure 17 en paragraphe 3.1. Dans ce contexte, il est à noter que les Achats et les Approvisionnements se dissocient et correspondent à des profils et des métiers bien distincts. Le rôle de l'acheteur concerne la partie amont de l'acte d'achat (stratégie, marketing, gestion du panel fournisseurs, analyse du besoin, sourcing, gestion des appels d'offres, négociation, contractualisation).

Le rôle de l'approvisionneur est de faire " vivre " le contrat (édition des commandes, suivi et gestion des livraisons, état des stocks, gestion de la relation fournisseur au quotidien et gestion de la relation avec les prescripteurs au quotidien, reporting auprès de l'ensemble de l'entreprise).

Il est possible de constater que dans beaucoup d'entreprises, les Approvisionnements ne dépendent plus de la fonction Achats, mais plutôt de la fonction logistique ou de la direction industrielle (Petit 2008).

Les Achats au sein des entreprises non industrielles.

La structuration de la fonction Achats dans les entreprises non industrielles est relativement récente (fin des années 90). Dans ce contexte, la séparation entre Achats de production et hors production apparaît sans objet. Les typologies et les organisations sont directement dépendantes de la spécialité et du métier de l'entreprise (Petit 2008). A titre d'exemple, une étude rapide de l'organigramme de l'une des principales banques françaises, la Société Générale, fait apparaître un modèle d'organisation Achats en 3 domaines :

- Bancaire (logistique, travaux et maintenance, monétique et moyens de paiements)
- Service (voyages, marketing, prestations intellectuelles et intérim)
- Informatique (Télécom, équipements et services informatiques).

Autre exemple, celui d'une compagnie aérienne où l'organisation achat se décompose en 3 pôles :

- Exploitation (Technique, Transport (carburant / handling), Opérations aériennes, Formation aériennes, Centre de ligne -hôtellerie, in flight services)
- Commercial (Commerciale, Cargo / frêt, Réseaux et programme, Communication)
- Administratif et financier (Financière, Ressources Humaines - formation, intérim, prestations intellectuelles -, Système d'Information, Logistique générale).

Conclusion

L'évolution des marchés, et la radicalisation de la pression de concurrence conduisent les entreprises à développer des stratégies d'adaptation. Dans la plupart des cas, elles choisissent de se recentrer sur un " cœur de métier ". Ainsi, la part des Achats dans l'activité de l'entreprise se trouve mécaniquement augmentée. Autrement dit, l'acte d'Achat devient très important, sinon primordial, dans le fonctionnement d'une entreprise. Cette importance s'exprime tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

- Quantitatif : puisque nous pouvons considérer que la part Achat représente de 50 à 90% du prix de revient des produits et services des entreprises.

- Qualitatif : cela signifie que pour les 50 à 90% d'activité sous-traitée l'entreprise se repose sur les capacités d'innovation de ses fournisseurs.

Dans ce contexte, la gestion de la relation fournisseur (SRM) devient l'un des axes structurant du fonctionnement des organisations achat. Elle vise notamment à se concentrer sur les compétences fondamentales des acteurs de l'Achat, et à renforcer le rôle des fournisseurs repérés comme stratégiques. Ces orientations deviennent une pratique commune dans à peu près toutes les industries (Mathyssens et Van den Bulte 1994).

Pour mener à bien cette évolution, l'entreprise doit pourvoir compter sur un " re-engineering " de ses organisations Achats basé sur une professionnalisation des acteurs à tous les niveaux de responsabilité. Selon une étude menée par le cabinet de consultants Accenture en 2007, les organisations des directions Achats peuvent être classées en 3 catégories :

- les directions Achats très performantes (16%)

- les directions Achats moyennement performantes (67%)

- les directions Achats peu performantes (17%)

Cette étude constate que les organisations des directions Achats très performantes réalisent des économies équivalentes à 10 fois leurs propres coûts de fonctionnement alors que les peu performantes ne couvrent que 4 fois ces mêmes coûts.

Au cours du chapitre suivant, nous traiterons de l'évolution des rôles et responsabilités de l'acheteur ainsi que des travaux de recherche menés sur la spécificité de ces métiers et des compétences correspondantes.

Chapitre 3 : Les compétences et les Achats

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de définir l'évolution du rôle de l'acheteur en fonction de l'environnement et des contraintes économiques des entreprises.
Selon Perrotin (1999) : " En économie de marché, le prix de vente d'un produit, d'une prestation est dicté par le marché. Conséquence immédiate : la seule variable réelle sur laquelle peut jouer l'entreprise pour faire du profit est le prix de revient qui est constitué pour plus de 50 % par les Achats. L'acte d'achat devient donc stratégique car la compétitivité de l'entreprise dépend du professionnalisme avec lequel il est effectué. "
De même pour Coulondre (2007) : " l'étape actuelle consiste à maintenir étroits les liens entre toutes les compétences nécessaires à un bon achat ".
Pour que la mécanique des organisations évoquées précédemment fonctionne, il est indispensable de disposer de ressources adaptées, à même de comprendre les enjeux et les risques afin d'optimiser la sécurité des Achats tout en minimisant les coûts.

Ce chapitre se mènera en deux temps. Dans un premier paragraphe (§ 3.1.), nous identifierons les différents métiers d'Achats, puis (§ 3.2.), nous traiterons des rôles et responsabilités de l'acheteur. Nous aborderons ce sujet par l'étude des différentes bibliographies spécifiques aux compétences Achats. Nous tenterons enfin d'en faire un récapitulatif, sans doute non exhaustif, mais qui pourra servir de base de travail pour la suite de notre travail. A savoir, ce que dit la littérature bien entendu mais surtout ce qu'elle ne dit pas et par la même, ce que nous devrons aller chercher sur le terrain par le biais de questionnaires et d'entretiens avec les différents acteurs du recrutement dans les Achats (cabinets de recrutements, départements de Ressources Humaines, Directions Achats) et les acheteurs eux-mêmes.

3.1 Les différents métiers de l'Achat identifiables à ce jour

Les métiers des Achats subissent d'importantes transformations depuis quelques années. " Si l'on peut considérer qu'il existe un métier des Achats, il y a, à l'évidence, une déclinaison très étendue de ce métier ", reconnaît le directeur de la filière achat de l'ESIDEC de Metz (Enseignement Supérieur en Management de la Supply Chain et des Achats). Nous pouvons distinguer différents métiers et fonctions relatifs aux Achats, plusieurs d'entre eux pouvant être assurés par la même personne, en fonction de la taille de l'entreprise et de son département Achat. Certains de ces métiers sont classiques – Directeur des Achats, Acheteur projet, etc. – mais peuvent nécessiter des compétences particulières pour utiliser les technologies et outils internet. D'autres sont apparus simultanément à ces technologies, comme les Responsables e-sourcing, enchères ou catalogue électronique.

Dans un premier temps, nous verrons comment l'APEC, en 2006, a classé les métiers des Achats en 3 segments définissant ainsi 16 métiers :

Les fonctions de coordination :	- Responsable e-procurement, - Responsable qualité Achats, - Responsable approvisionnements, - Responsable sourcing Achats, - Juriste Achats
Les fonctions de négociation :	- Acheteur distribution, - Acheteur services généraux, - Acheteur industriel, - Acheteur public, - Acheteur médias, - Acheteur projets, - Acheteur de prestations intellectuelles - Assistant Achats
Les fonctions Stratégie Achats :	- Directeurs Achats - Manager Conseil Achats - Chef de groupe Achats

Tableau 6 - Les 16 métiers des Achats, APEC (2006)

Cette répartition a le mérite d'exister et de donner une ventilation des métiers simple et adaptée à tous les types d'entreprises. Par contre, elle ne retient pas les éléments liés aux structures matricielles, tels que les acheteurs famille ou " lead buyer " (cf. page 94).

Nous pouvons compléter cette identification des différents métiers Achats par la définition du métier, du rôle et de la formation idoine liés aux fonctions suivantes (d'après les métiers Achats identifiés par l'Institut du Management de l'Achat International, classé 1er Mastère Spécialisé français en Achats de BeM par l'Institut SMBG 2011. BeM est une grande école de commerce qui forme une nouvelle génération de managers conscients entre autre des enjeux de la RSE) :

Acheteur

- Définition :

L'acheteur est la personne chargée par son entreprise d'acquérir l'ensemble des produits et services nécessaires à son activité et ceci aux meilleures conditions. A ce titre, il participe à la performance globale de son entreprise.
La valeur ajoutée de l'acheteur consiste notamment à s'impliquer dans l'amont du processus Achat. Son rôle doit débuter dès l'expression des besoins (Marketing dont marketing achat, R&D, Bureau d'études), et s'arrêter à l'issue de la contractualisation.
La gestion du contrat établi avec le fournisseur (commande, suivi, gestion de stock) est dévolue à l'approvisionnement.

- Rôle de l'acheteur : l'acheteur

  - est le responsable d'une famille de produits ou services, garant du bon approvisionnement pour son site industriel.
  - assure la veille technologique et économique Achat pour son segment.
  - recense les besoins du site de l'entreprise sur lequel il évolue, et détermine la stratégie fournisseur à mettre en place pour optimiser ces Achats.
  - effectue la présélection et sélection des fournisseurs et la négociation des conditions et contrats afférents à son portefeuille,
  - mène les actions nécessaires au développement des fournisseurs de sa famille d'Achats.

- Formation et compétences :

  - Formation de niveau Licence (L) à niveau Master (M2).
  - Compétences mixtes (techniques et commerciales).
  - Compréhension des enjeux liés aux environnements externes et internes.
  - Capacités à mettre en place une stratégie et une politique Achat adaptées à son segment, et en cohérence avec la stratégie Achat de l'entreprise.
  - Veille Achats technique et économique sur son segment (Marketing Achat)
  - Maîtrise du processus Achat (de la définition du besoin à la contractualisation).

Acheteur leader ou pilote

- Définition :

L'acheteur leader ou pilote exerce une activité Achat " classique " sur son site d'origine. Cependant, dans un souci de globalisation et de rationalisation, l'entreprise lui confie un segment d'achat transversal (commun à l'ensemble des sites).
Il est choisi pour ses compétences ou son potentiel parmi les acheteurs " sites ". Il assume les deux responsabilités simultanément.

- Rôle de l'acheteur leader :

Dans le cadre de son activité d'acheteur leader ou pilote, il recueille les besoins, définit une stratégie propre à son segment, conduit le processus achat et contractualise pour l'ensemble de l'entreprise. Par la suite, les acheteurs sur les sites exécutent le contrat pour leur besoin propre.
L'acheteur leader ou pilote n'exerce pas de responsabilité hiérarchique opérationnelle vis à vis des autres acheteurs. Cependant, par son activité ses compétences, il se situe dans l'organigramme fonctionnel à un niveau supérieur à celui de l'acheteur.

- Formation et compétences :

  - Formation de niveau Master (M2)

Il possède la plupart des compétences de l'acheteur, mais il doit également disposer de :

- Compétences renforcées sur l'aspect technique du segment.
- Compétences renforcées sur l'aspect contractuel et juridique des contrats, y compris à l'international.
- Capacité à négocier en externe (fournisseurs) avec des interlocuteurs de haut niveau, voire dans des environnements culturels variés.

Coordinateur Achat / Euro Buyer

- Définition :

Au même titre que l'acheteur leader, le coordinateur achat exerce une activité sur un segment d'achat transverse. Mais à la différence de l'acheteur leader il n'a aucune activité opérationnelle sur les sites. Son activité strictement fonctionnelle le situe généralement au siège Achat de l'entreprise. Son activité est généralement dévolue aux Achats hors production.

- Rôle du coordinateur Achats :

Le coordinateur Achats est responsable d'un ou plusieurs segments transverses qu'il a pour mission de globaliser et de rationaliser.
Dans le cadre de son activité, il recueille les besoins, définit une stratégie propre à son segment, conduit le processus Achat et contractualise pour l'ensemble de l'entreprise. Par la suite, les acheteurs sur les sites exécutent le contrat pour leur besoin propre.
Le coordinateur Achat n'exerce pas de responsabilité hiérarchique opérationnelle sur les autres acheteurs. Cependant, par son activité et ses compétences, il se situe dans l'organigramme fonctionnel à un niveau supérieur à celui de l'acheteur. Compte tenu de son périmètre géographique d'activité il a généralement un profil " international ".
En Europe, ces profils de poste de coordinateurs Achats sont souvent appelés Euro Buyer.

- Formation et compétences :

Il s'agit des mêmes que celles concernant l'acheteur leader.

Acheteur projet

- Définition :

Il intègre l'équipe projet dès sa constitution avec toute la disponibilité nécessaire et contribue à créer un lien fort entre les divers acteurs (Commercial, Marketing, R&D, bureau d'études, production, Achats, qualité, logistique, etc.).

- Rôle de l'acheteur leader :

Il doit également faciliter les synergies entre acteurs internes (équipe projet) et externes (fournisseurs). Pour cela il devra faire preuve de vision à long terme et s'assurer de la pérennité et de la capacité d'innovation des fournisseurs.
Dédié aux besoins du prescripteur interne, l'acheteur projet est garant des objectifs Achats du projet. Dans ce cadre, il participe à l'élaboration des objectifs qualité/coûts/délais et à leur mise en œuvre.
Il est l'interface unique des Achats pour le projet.

- Formation et compétences :

  - Formation de niveau Master (M2)

Il possède la plupart des compétences de l'acheteur, mais il doit également disposer de :

- Compétences renforcées sur l'aspect technique du segment.
- Capacités à la conduite de projet, à négocier en interne (autre représentant des fonctions impliquées dans le projet).

Responsable Achat site

- Définition :

Le responsable Achat site est soumis à deux influences hiérarchiques :

- fonctionnelle, puisqu'il dépend des décisions politiques, stratégiques, et organisationnelles émanant de la direction Achat ;
- opérationnelle, puisque son activité est dédiée à un site de production et que de ce fait il répond directement au directeur du site (directeur industriel).

- Rôle du Responsable Achat site :

- Il anime et gère les équipes Achats / approvisionnement.
- Il applique les orientations décidées fonctionnellement lors de l'élaboration de la politique Achat.
- Il gère les relations des acheteurs avec les décideurs opérationnels du site.
- Il effectue le suivi des indicateurs Achat dans le cadre opérationnel (site) et fonctionnel (groupe)

- Formation et compétences :

- Formation de Master (M2), complétée de plusieurs années d'expérience professionnelle.
- Compétences mixtes (techniques et commerciales).
- Compréhension des enjeux liés aux environnements externes et internes,
- Capacité à mettre en place une stratégie et une politique adaptées au portefeuille Achat géré par son équipe, et en cohérence avec la stratégie et la politique Achat de l'entreprise.

Directeur Achat groupe

- Définition :

Il est le plus haut responsable de la hiérarchie Achat.

- Rôle du Directeur Achat :

- Il contribue, au plus haut niveau, à l'établissement des objectifs généraux et des axes de développement de l'entreprise (produits, services,…) en cohérence avec la stratégie globale de l'entreprise.
- Il détermine et met en place la politique, la stratégie, et l'organisation Achats en permettant à l'entreprise d'atteindre ses objectifs.
- Il assure une optimisation des Achats à travers la coordination des diverses structures Achats de l'entreprise.

- Il représente une force d'influence sur le processus de prise de décision de l'entreprise. Il encourage ainsi une implication de la fonction Achats en amont.
- Il veille à ce que toute personne impliquée dans les Achats ait une vision claire des objectifs de la fonction. Il encourage la recherche, l'acquisition et le développement des outils " best practice " pour sa fonction. Il doit générer une dynamique forte au sein du groupe des acheteurs.
- Il veille à l'évolution de carrière des acheteurs.

- Formation et compétences :

- Formation de Master (M2), complétée de plusieurs années d'expérience professionnelle.
- Compétences mixtes (techniques, commerciales, management).
- Compréhension des enjeux liés aux environnements externes et internes,
- Capacité à mettre en place une stratégie et une politique Achat en cohérence avec la stratégie et la politique générale de l'entreprise.
- Capacité à mettre en place une organisation Achat.
- Capacité à représenter la fonction Achat au plus haut niveau

Approvisionneur / Approvisionnement

- Définition :

L'approvisionnement correspond à la partie aval du processus global d'acquisition. Il débute après la contractualisation, à la fin du processus d'achat. Il consiste en la réalisation du contrat passé avec le fournisseur.

- Rôle de l'approvisionneur :

A l'échelle de l'entreprise les missions de l'approvisionnement sont :

- L'approvisionneur émet les commandes, suit les livraisons et le respect des délais et de la qualité, règle les litiges, déclenche le paiement des factures.

- Il est le gestionnaire de la relation fournisseur au quotidien et, à ce titre, il est le garant de la performance du contrat.
- Il assure la réduction du Besoin en Fonds de Roulement, c'est-à-dire une optimisation des immobilisations, de la gestion des stocks
- Il règle la sécurité des approvisionnements de façon à garantir le maintien des flux sans rupture.

Remarque : Aujourd'hui dans l'organisation des entreprises, les services Approvisionnement et Achat ont de plus en plus tendance à dépendre de directions différentes (logistique, industrielle, supply chain, etc.).

- Formation et compétences :

- Formation de niveau Licence (L).
- Compétences mixtes (techniques et commerciales).
- Capacités à gérer le suivi de la relation fournisseur et avec les prescripteurs internes.
- Maîtrise du processus d'approvisionnement.

En fonction des secteurs concernés et des entreprises, il existe une grande variété de métiers liés à l'Achat. D'autres services des entreprises peuvent également être associés aux Achats (notamment dans les grands groupes) tels :

- les services juridiques, pour l'aide à l'établissement des contrats,
- les services financiers, pour le paiement des factures ou Achats en devises étrangères,
- les services des risques, pour des renseignements économiques, politiques et/ou financiers sur les pays à approcher,
- les services des Ressources Humaines, pour les définitions de besoins en recrutement….

Cependant, dans le chapitre suivant, afin d'en simplifier la compréhension, nous prendrons comme référent le terme " acheteur ". C'est à partir de ce métier que nous tenterons de définir ce que devrait être aujourd'hui, en tous cas pour la littérature, les compétences liées à cette fonction en pleine évolution.

3.2 Le rôle de l'acheteur et son évolution

Du fait de l'évolution actuelle, précédemment décrite, les Achats doivent également considérer :

- une course à l'innovation se traduisant par une accélération du développement de produits et services nouveaux afin de satisfaire la demande des consommateurs en termes de variété et flexibilité,
- une réduction drastique des délais de production et de mise à disposition,
- une optimisation de la qualité des produits,
- une recherche permanente de la rentabilité en termes financiers (Loubère 1999).

Les Achats prennent une importance croissante avec l'externalisation de pans entiers de l'industrie : si la fabrication diminue, les Achats augmentent dans la même proportion.

" Globalement, on assiste à une évolution des profils vers une économie de services au détriment de la production. Les acheteurs doivent être très pointus ", estime Kourim du cabinet de recrutement Big Fish spécialisé dans les Achats (Trécan 2009). " Le coût le plus important, dans les Achats en production, est dans la qualification des fournisseurs, d'où la nécessité de formations de type mastère ", précise Perrotin, expert Achats et enseignant à Grenoble Ecole de Management (Trécan 2009).

Dans cette section, nous verrons dans un premier temps l'importance pour l'acheteur de posséder des qualités individuelles et relationnelles (§ 3.2.1). Nous nous concentrerons ensuite sur la relation acheteur-fournisseur (§ 3.2.2). Nous terminerons par une liste des compétences estimées indispensables pour l'acheteur (§ 3.2.3)

3.2.1 Des qualités individuelles et relationnelles

Le métier d'acheteur, par la modification et l'évolution même des Achats, s'est considérablement enrichi. Il intègre de nouvelles approches liées à l'évolution des mentalités, des méthodes d'organisation et témoigne de la détermination des entreprises à demeurer compétitives face à la concurrence internationale. Dans ce contexte en pleine évolution, le nouveau manager Achats doit être capable d'amener son équipe vers une nouvelle pratique du métier. L'acheteur doit avant tout être un homme ou une femme de communication doté(e) d'un esprit curieux et ouvert (Leclercq 1999). Du fait de son action transversale, il lui faut acquérir de solides connaissances et capacités professionnelles dans des domaines divers et en perpétuelle évolution, qui vont de la technique à la fabrication, en passant par le commercial, le marketing, l'économie, les finances, le juridique et développer des aptitudes à la négociation dans un contexte multiculturel.
Bien sûr on attend toujours de l'acheteur une capacité à négocier avec les fournisseurs. Mais au-delà de cette mission initiale, il est de plus en plus impliqué en amont de l'Achat. En interne, il participe à la conception des produits, apportant sa connaissance des marchés fournisseurs et sa vision économique aux équipes de développement. Par ailleurs, spécialiste de l'environnement externe de l'entreprise, l'acheteur recherche produits et fournisseurs sur un marché qui se mondialise. Il doit alors assurer un rôle de veille technologique et économique afin de garantir à son entreprise innovation et compétitivité (Trimbach 1999).

Comme nous l'avons observé précédemment, de façon générale, et comme pour d'autres spécialités, les recrutements ou les évaluations en Achats se font aujourd'hui sur la base de 3 composantes (Durand 2002) :

- le savoir,
- le savoir-faire,
- le savoir-être.

Le savoir et le savoir-faire sont des prérequis quant à une éventuelle convocation à un entretien d'embauche ou entretien d'évaluation. Ils sont considérés comme allant de soi et ne justifient plus de la valeur d'un candidat. Cependant, ils doivent être acquis.
Parmi les acheteurs possédant parfaitement les techniques de base et sachant s'en servir intelligemment, certains seront objectivement plus efficaces que d'autres. Simplement parce qu'ils auront mieux intégré l'importance du savoir être : communication inter personnelle,

psychologie, écoute, ouverture multiculturelle, mais également parce que les aspects métacognitifs seront mieux maîtrisés. Dans le contexte de l'évolution actuelle des entreprises, fusion acquisition notamment, l'acheteur doit par exemple pouvoir faire preuve d'anticipation et d'adaptation. Dans cet environnement en mutation profonde, les compétences à l'adaptation, à l'intégration dans de nouveaux milieux et à l'apprentissage, deviennent centrales chez l'individu dans la perspective du déroulement dans le temps d'une carrière (Petit 2008).

3.2.2 La relation acheteur – fournisseur, le SRM.

Un autre élément majeur et nouveau fait désormais partie intégrante du métier de l'acheteur : il s'agit de sa capacité à manager sa relation avec son/ses fournisseurs dans un contexte économique qui lui est soit favorable, soit défavorable. Caniëls et Roeleveld (2009) identifient 4 situations de dépendance acheteur/fournisseur (cf. figure 18) :

- pouvoir au fournisseur, forte interdépendance,
- pouvoir au fournisseur, faible interdépendance,
- pouvoir à l'acheteur, forte interdépendance,
- pouvoir à l'acheteur, faible interdépendance.

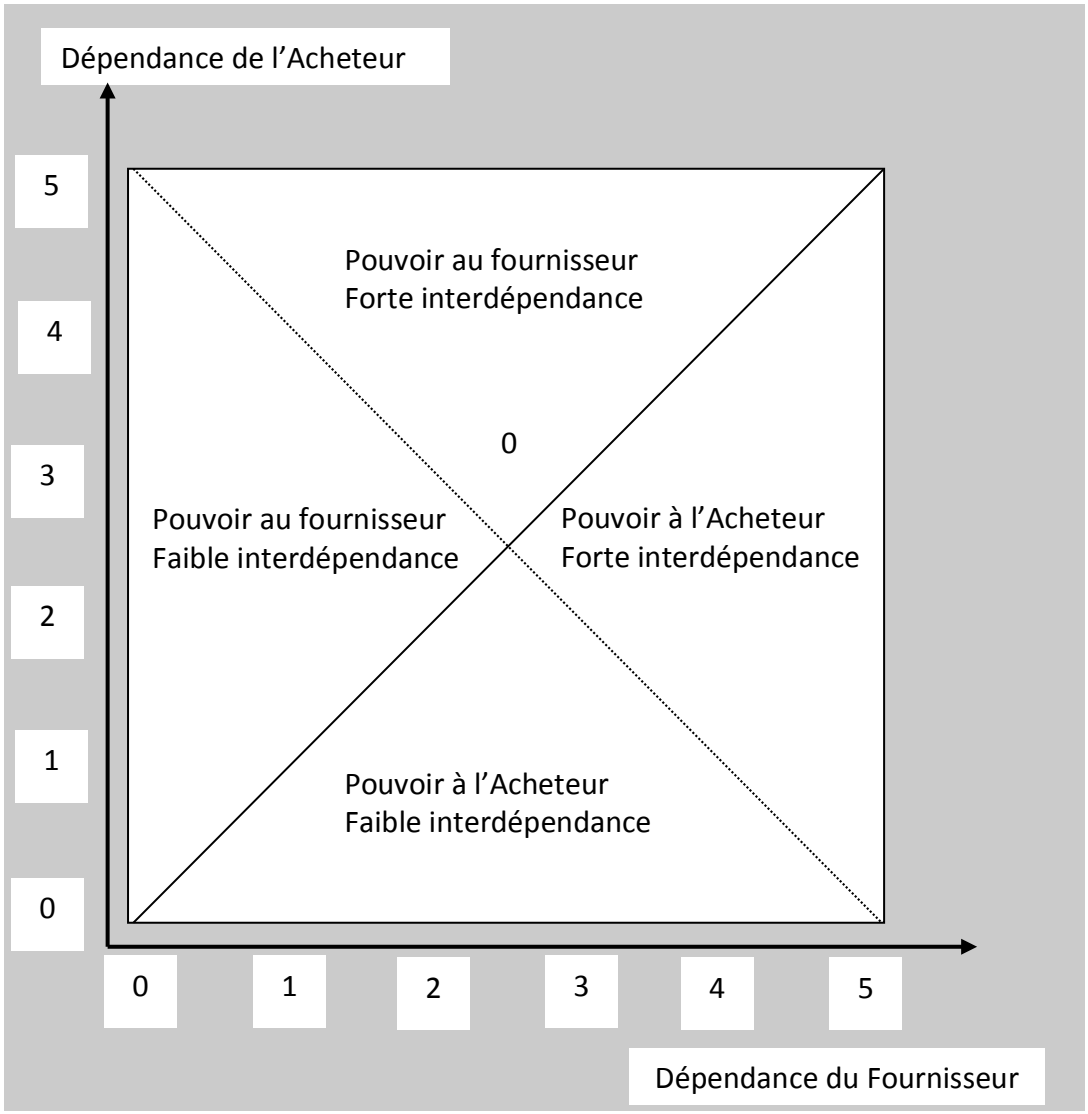


Figure 18 - Matrice du potentiel d'échange dans la relation acheteur-fournisseur de Caniëls et Roeleveld (2009), d'après Cox et al (2003)

Dans l'environnement économique que nous connaissons aujourd'hui, il devient impératif pour l'acheteur de sécuriser la chaîne d'approvisionnement en évitant à tous prix les ruptures et en garantissant la capacité à l'innovation. Les relations que l'acheteur entretient avec son fournisseur deviennent cruciales pour la survie de l'entreprise (Whipple et al 2009). Ces relations peuvent être de deux types (Heide et John 1990, Noordewier et al 1990, Ganesan 1994, Kalwani et Narayandas 1995):

- transactionnelles
- collaboratives

Les relations transactionnelles

Elles sont souvent des relations d'adversaires et peuvent être classifiées comme relevant de tâches ou de fonctions, plutôt de court terme et jugées peu critiques pour les organisations (Sanders et al 2007). De plus, les relations transactionnelles révèlent souvent de bas niveaux d'interdépendance entre les deux acteurs et également de bas niveaux de formation pour chacun d'entre eux (Cox et al 2003, Cox 2004, Caniëls and Gelderman 2005, Bunduchi 2008).

Il pourrait alors davantage s'agir de la description du métier d'approvisionneur.
Le paragraphe suivant nous indique que la relation acheteur-fournisseur exige la mise en œuvre de relations dites collaboratives. Il est important de noter que l'acheteur doit conduire, avec ses principaux fournisseurs, des transactions sur le long terme (Rinehart et al 2004).

Les relations collaboratives

Elles se vivent, par opposition aux relations transactionnelles, sur le long terme et dans la coopération. Coviello et al (2002) indiquent que ces perspectives relationnelles tiennent plus du domaine de l'interpersonnel et sont plus appréciables pour un travail sur la base du partenariat. Les relations collaboratives impliquent à la fois des compétences économiques mais aussi des compétences sociales fortes (Bunduchi 2008) en ce sens qu'il est nécessaire que l'acheteur intègre non seulement, les contraintes économiques et sociales de son organisation, mais également celles de son fournisseur. Spekman et Carraway (2006) décrivent la relation " acheteur-vendeur " comme collaborative à partir du moment où " partners think in terms of we instead of me ". L'idée est qu'une organisation ne peut être dans une logique de succès en s'isolant, mais seulement en collaborant avec les autres

organisations Achats. Cette collaboration se caractérise par la réciprocité, l'interdépendance et des relations commerciales contractées sur le long terme (Min et al 2005).

Il va également de soi que ces relations collaboratives sont exigeantes et nécessitent un investissement important de la part de l'acheteur. Elles ne peuvent donc être engagées avec l'ensemble de ses fournisseurs. Ainsi, l'acheteur doit définir ceux qu'il considère comme ses fournisseurs stratégiques (classe A, méthode ABC).

Nous pouvons donc dire que les relations transactionnelles entre " acheteur et fournisseur " définissent une relation d'affaires sur une période de temps limitée, selon des conditions précises définies par un contrat. Alors que les relations collaboratives entre " acheteur-vendeur " définissent une relation d'affaires sur le long terme, pendant laquelle les deux acteurs vont généralement coopérer, partager l'information et travailler ensemble à planifier et éventuellement modifier leurs objectifs pour atteindre la performance (Whipple et al 2009), notamment par des réductions de coûts et des améliorations des contraintes logistiques : réduction des temps de cycle, des temps de livraison, augmentation de la satisfaction du client final, de la flexibilité, etc. Daugherty et al (2006) ont également mis en évidence que les relations collaboratives contribuaient à la création de valeur et de performance par la grande visibilité d'information et le haut degré de qualité de service qu'elles engendrent.

Le plus important pour les entreprises réside peut-être dans le fait que, selon Kalwani et Narayandas (1995), lorsque l'on compare les entreprises utilisant les méthodes de relations transactionnelles et celles utilisant les méthodes de relations collaboratives avec leurs fournisseurs, ce sont ces dernières qui affichent les taux de vente et les marges les plus élevés. De plus, le concept de collaboration pour un avantage mutuel entre les fournisseurs et le service Achats renforce la compétitivité de l'entreprise (Houlihan 1989, Womak et al 1990, Christopher 1992, Lamming 1993, Harland 1996, Ellis Gibs 1998, Quinn 1999).

La figure 19 ci-dessous synthétise la vision de Saunders (1997), elle parait cohérente avec celle exposée précédemment. Il établit également deux types de relation acheteur – founisseur : adversariale et partenariale, que l'on peut assimiler à transactionnelle et collaborative.

Relations Adversariales	Partenariat
Court terme	Long terme
Communication formelle	Communication formelle et informelle
Manque de confiance	Attitude coopérative
Négociation agressive	Implication du fournisseur en amont
Focalisation sur le prix	Négociation gagnant-gagnant
Contrat à court terme	Relation de confiance

Figure 19 - Caractéristiques des relations adversariales et partenariales d'après Saunders 1997

SRM (Supplier Relationship management)

Nous avons vu précédemment que le type de management des fournisseurs varie avec l'importance stratégique de ceux-ci. Les pratiques courantes de SRM (Supplier Relationship management ou management de la relation fournisseurs) ou de SCM (Supply Chain Management ou management de la chaîne d'approvisionnement) encouragent à réduire de façon significative le nombre de fournisseurs avec lesquels les entreprises devront collaborer (Chen et Paulraj 2004, Kekre et al 1995, Li et al 2006, Prahinski et Benton 2004, Shin et al 2000). Dans ces circonstances, la réduction du nombre de fournisseurs est devenue une importante décision stratégique. En effet, les services Achats doivent engager des ressources considérables afin de développer des démarches de SRM performantes. Cela ne peut être fait qu'avec un nombre limité de fournisseurs (Krause 1999, Ogden 2006, Toni et Nassimbeni 1999). La question de savoir comment évaluer avec précision la performance des fournisseurs. La sélection des meilleurs fournisseurs est une question qui intéresse la recherche au plus haut point depuis quelques décennies dans les champs du Management des opérations et du Supply Management. L'évaluation de la performance fournisseur et des critères de sélection suggérés dans la littérature comprend non seulement des facteurs relatifs à la performance opérationnelle telle que la qualité, les coûts, les délais de livraison, mais aussi et surtout des facteurs liés à l'infrastructure organisationnelle comme entre autres, la

stabilité organisationnelle et financière, la technologie, les capacités de production (Shin et al 2009).

Les entreprises opèrent sur des secteurs d'industrie différents, sur des marchés différents, sur des segments différents, avec des exigences clients différentes. Elles appartiennent à des réseaux industriels et territoriaux spécifiques suivant des paradigmes variés (Camagni 1991, Kamann 1998). Elles font preuve d'une grande diversité de stratégies et établissent des règles de SRM spécifiques en fonction des particularités des environnements dans lesquels elles évoluent. Nous parlerons ici de théorie de la contingence (Lawrence et Lorsch 1967, théorie selon laquelle les organisations dont les structures internes répondent au mieux à la demande de l'environnement parviendront à une meilleure adaptation et donc à une meilleure performance) et de la théorie de la congruence (Nadler et Tushman 1979, théorie selon laquelle les organisations et l'environnement bénéficient d'une adaptation réciproque).

Ces influences théoriques affectent également la manière dont sont organisées les activités Achats d'une entreprise et expliquent pourquoi les comportements d'Achats sont parfois si distincts d'un secteur d'activité à un autre, notamment en termes de critères de sélection et de management des fournisseurs. La fonction Achat est considérée comme un élément majeur pour " utiliser " au mieux les fournisseurs comme force d'innovation et d'anticipation de la demande client. Cela signifie également que la stratégie globale d'une entreprise, sur la question " comment organisons-nous les choses ? ", est un point de départ pour une autre question : " comment allons-nous organiser les choses en Achats ? " (Kamann et Bakker 2004).

Selon une étude menée par Kamann et al en 2001, nous constatons que pour les consultants et managers Achats interviewés, la compréhension de la complexité des environnements et des produits, la volatilité des environnements, le degré d'innovation des entreprises, le choix des technologies sont des facteurs de compréhension particulièrement importants pour mener à bien une stratégie Achats. Dès lors, il devient une fois de plus crucial que les équipes Achats soient à même de comprendre, d'appliquer, voire d'anticiper les stratégies et visions à long terme déployées par leurs directions. D'où l'importance du " métacognitif " (" think different ") dans l'exercice du métier.

Reprenons leur exemple :

- A1 : Voici un acheteur traditionnel appelé A1. Il travaille dans les Achats depuis plus de 20 ans, et se définit comme un négociateur " sans pitié " qui aime jouer avec ses

" adversaires ". Il considère que son métier se résume à un dur marchandage pour obtenir les biens au prix le plus bas. Il estime la compétitivité de son fournisseur à sa faculté à lui présenter un prix toujours plus attractif. Il passe la majeure partie de son temps au téléphone à demander des prix et passer des commandes et reçoit ses fournisseurs dans son bureau. " Pourquoi irais-je vers eux ? ". Il aime faire le tour de l'offre fournisseur et change régulièrement de source d'approvisionnement.

- A2 : Un autre acheteur, appelé A2, a seulement deux ans d'expérience professionnelle, mais a obtenu récemment un diplôme BAC+5 en Achats. Par sa formation, il s'intéresse de près au coût total de possession (Total Cost of Ownership, TCO) et il réduit son comportement de négociateur " sans pitié " à un nombre réduit de fournisseurs. Il visite beaucoup ses fournisseurs afin de trouver sans cesse de meilleures rationalisations des processus et des améliorations constantes des produits. Il effectue régulièrement une analyse de son portefeuille afin de différencier les catégories de fournisseurs et d'adapter sa stratégie à l'évolution du marché ; il ne passe jamais de commande lui-même.

Ce sont deux cas extrêmes. Mais il est aisé d'observer que ces deux archétypes d'acheteurs paraissent très différents et qu'ils travaillent également de façon divergente. Par exemple, un retard de livraison d'un fournisseur sera puni par A1 avec des pénalités, des menaces ou un arrêt des transactions futures. A2, lui, tentera de comprendre la cause de ce retard et discutera des améliorations à apporter dans le processus de commandes et/ou logistique. Ces différences de positions résultent d'une divergence d'objectifs et de méthode dans la conduite de la relation fournisseur. Par exemple, la méthode d'analyse des portefeuilles proposées par Kraljic (1983) mène à une vision stratégique des diverses catégories de produits et services et par là-même des fournisseurs qui y sont associés (figure 20).

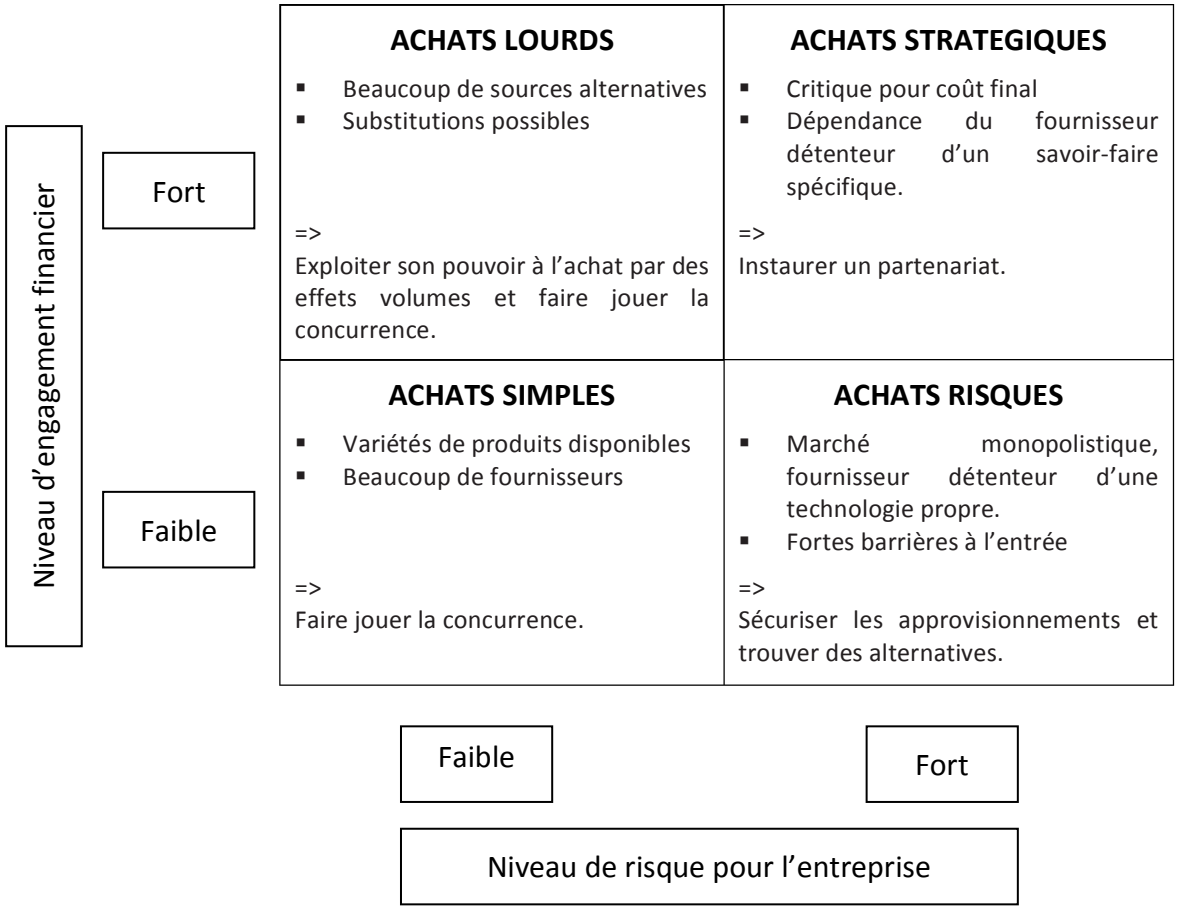


Figure 20 - Matrice de Kraljic, adaptée par Gelderman et Van Weele (2003)

3.2.3 Quelles compétences indispensables pour l'acheteur ?

Nous l'avons vu précédemment, de fortes réductions de coûts vont être, et sont déjà, nécessaires aux entreprises pour survivre (Weele et Rozemeijer 1996). En redéfinissant les stratégies et politiques Achats, trois compétences semblent désormais être au cœur d'une politique de recrutement efficiente :

- Le leadership : dans le passé, les équipes Achats ont eu à souffrir du manque de soutien de la direction. Cependant, ce manque de soutien n'est pas la raison du retard de développement de cette fonction. La vraie raison est souvent le manque de leadership et les nouveaux managers Achats doivent désormais développer leurs compétences pour améliorer les performances de leurs équipes.

- La motivation : au fil des ans, les procédures et techniques Achats ont été développées et mises en œuvre. Cependant, elles n'ont résolu que très peu de

problèmes. Il manque trop souvent aux équipes Achats une bonne compréhension des enjeux stratégiques, que ce soit au niveau global de l'entreprise, ou que ce soit pour ce qui concerne leur propre métier. Afin d'améliorer les prises de décision achat, les entreprises ont besoin de profils d'acheteur motivés capables de concourir à la performance globale de l'entreprise.

- Et enfin, la performance : il est clair aujourd'hui que les équipes Achats contribuent au résultat net de l'entreprise. Que la performance achat soit contrôlée et mesurée est un sujet très actuel. Le leadership et la motivation des équipes sont des pré-requis à l'amélioration de la performance achat.

Cela dit, la refonte des définitions des compétences Achats engagée par les organisations Achats ne se fait pas sans poser de problèmes. En effet, acquérir de nouvelles compétences, c'est aussi " désapprendre " les façons de faire existantes (Andersen et Rask 2003). Chaque jour, les activités Achats sont remplacées par des tâches de nature beaucoup plus stratégiques. Les acteurs de l'Achat doivent se concentrer sur la manière dont ils vont pouvoir créer de la valeur ajoutée pour leur entreprise et l'amélioration des processus. Nous soulignons à nouveau l'impact fort des aspects métacognitifs des compétences dans la réussite des missions, toujours plus stratégiques, qui incombent à l'acheteur.

Selon Whipple et al (2009) la figure 21 ci-dessous reprend les compétences nécessaires à l'acheteur pour produire performance et satisfaction. Ces critères de compétences ont été élaborés en fonction d'études bibliographiques.

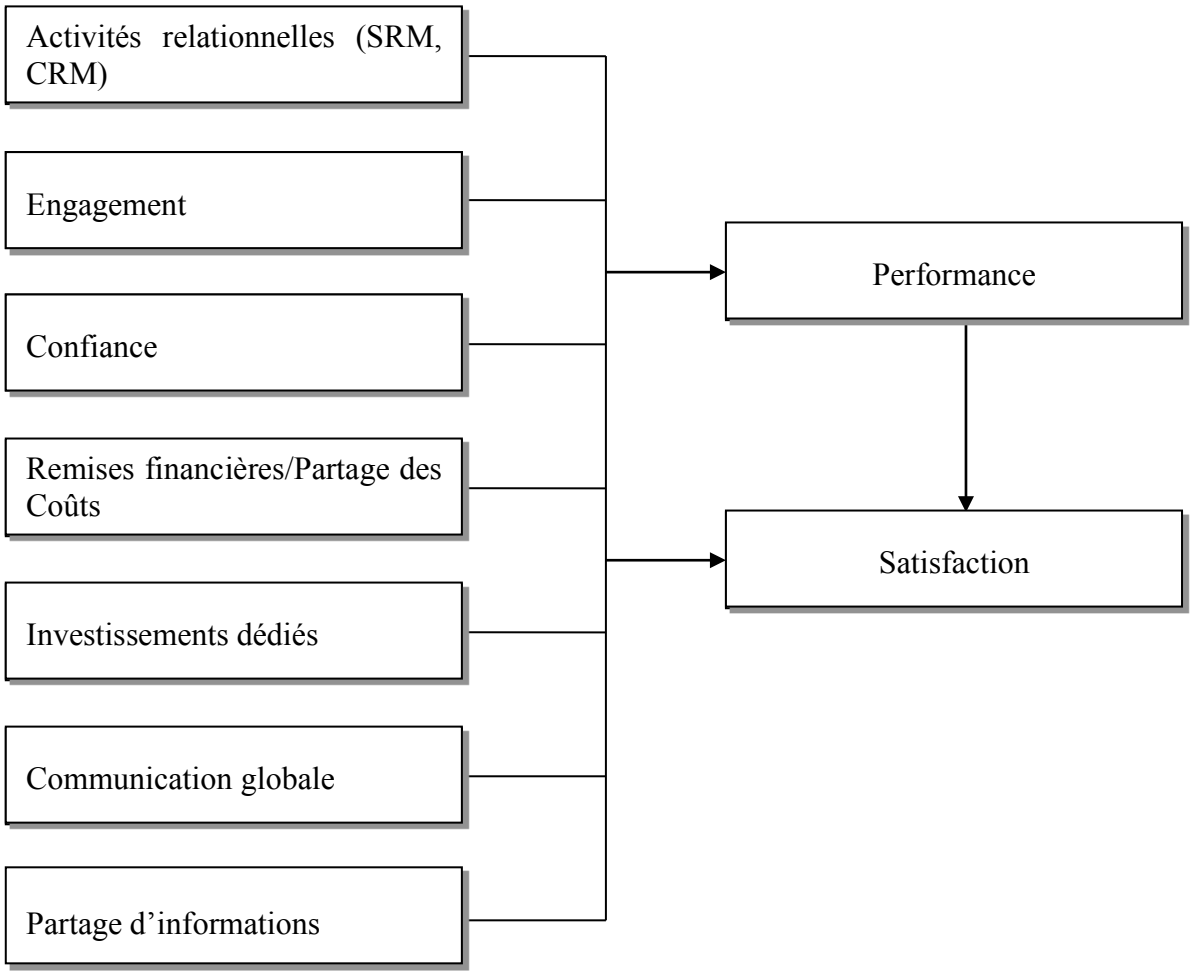


Figure 21 - Les compétences nécessaires à l'acheteur pour produire performance et satisfaction d'après Whipple et al 2009

Pour clôturer ce chapitre, nous nous aiderons d'une étude réalisée par Mulder et al (2005), dans laquelle ces auteurs divisent le métier de l'achat en quatre parties (tableau 7) :

1. Management des Achats : Développement des stratégies Achats, management des organisations Achats et des processus.

2. Information et Communication : Communication aussi bien en interne qu'en externe, maîtrise des technologies d'information et de mondialisation.

3. Processus aval : les spécificités des besoins en Achats, la sélection des fournisseurs et les contrats d'Achats.

4. Achats opérationnels : La commande des marchandises et des services, le suivi de l'achat traité, l'évaluation et le traitement administratif du processus d'achat.

Consolidation du profil de recrutement pour les professionnels de l'achat				
	MA	AS	A	AA
Management 1. Développer la politique achat	++	+	-	-
2. Gérer l'organisation achat	++	+	-	-
3. Améliorer l'organisation achat	++	++	+	+
Information et communication 1. Communication avec les prescripteurs internes	++	++	+	+
2. Communication avec les fournisseurs	+	++	+	+
3. Technologie de l'information	++	+	-	+
4. Mondialisation	++	++	-	--
Début du processus achat 1. Spécifier le besoin achat	-	++	-	--
2. Sélectionner les fournisseurs	-	++	+	--
3. Etablir les contrats	-	++	+	-
Achat Opérationnel 1. Commander les biens et les services	--	-	+	++
2. Contrôler le processus achat	--	-	++	++
3. Contrôler la livraison, évaluer les fournisseurs et conclure le processus achat	--	-	+	++
MA : Manager Achat, AS : Acheteur Senior, A : Acheteur, AA : Assistant Achat ++ : très important, + : important, - : peu important, -- : sans aucune importance				

Tableau 7 - Consolidation du profil de recrutement pour les professionnels de l'achat, d'après Mulder et al (2005)

Nous pouvons noter que les tâches managériales sont bien sûr plus importantes pour les Managers Achats que pour les autres métiers. Il en va de même pour les champs d'information et de communication. De même, plus les tâches sont opérationnelles, plus elles concernent les acheteurs et les assistants achat.

Le processus aval se décompose lui-même en 3 axes principaux : les spécificités des besoins en Achat, la sélection des fournisseurs et enfin les contrats (tableaux 8.1, 8.2 et 8.3).

8.1. : Les spécificités des besoins en Achat				
Tâches	MA	AS	A	AA
1.1. Soutenir et conseiller l'élaboration du cahier des charges technique et/ou fonctionnel du besoin d'achat avec le client interne.	x	x	x	x
1.2. Vérifier si ce qui a été acheté est conforme au cahier des charges technique et/ou fonctionnel.	x	x	x	x
1.3. Evaluer la pertinence des spécifications.		x	x	x
1.4. Déterminer les montants d'Achats		x	x	x
1.5. Conseiller et prendre part au processus de décisions concernant des axes d'Achats nouveaux ou stratégiques.	x	x	x	
1.5.1 Conseiller et prendre part au processus de décisions concernant les décisions de "faire" ou "faire-faire".	x	x	x	
1.5.2 Conseiller et prendre part au processus de décisions concernant l'achat ou la location.	x	x	x	
1.5.3 Conseiller et prendre part au processus de décisions concernant les investissements.	x	x	x	
1.5.4 Conseiller et prendre part au processus de décisions concernant les fournisseurs/concepteurs stratégiques.	x	x	x	
1.6. Contribuer à l'expertise d'Achats de nouveaux produits ou de processus pour le lancement de projets.	x	x	x	
1.7. Impliquer des fournisseurs potentiels dans un processus de nouveau développement de produit	x	x		
1.8. Faire un inventaire de l'expertise interne lié aux besoins spécifiques d'achat	x	x		
MA : Manager Achat, AS : Acheteur Senior, A : Acheteur, AA : Assistant Achat				

Tableau 8 .1 - Les spécificités des besoins en Achats, d'après Mulder et al (2005)

8.2. La sélection des fournisseurs				
Tâches	MA	AS	A	AA
2.1. Rechercher les nouveautés du marché concernant le marché des fournisseurs		x	x	
2.2. Etablir un inventaire des fournisseurs potentiels et conseiller leur intégration pour finaliser les besoins en achat		x	x	x
2.3. Vérifier que les fournisseurs puissent satisfaire aux critères formulés (respects des délais, fiabilité économique, continuité, service, service après-vente et aspects éthiques).		x	x	
2.4. Demander et comparer les offres.			x	x
2.5. Transformer les besoins en Achats en appel d'offres au niveau européen	x	x		
2.6. Evaluer si les biens ou services ont été achetés parmi la liste des fournisseurs référencés.		x		
2.7. Négocier avec les fournisseurs	x	x	x	x
2.8. Choisir ou conseiller le choix (travail en équipe) du fournisseur le plus approprié.	x	x	x	
MA : Manager Achat, AS : Acheteur Senior, A : Acheteur, AA : Assistant Achat				

Tableau 8.2 - La sélection des fournisseurs, d'après Mulder et al (2005).

8.3. Etablissement du contrat				
Tâches	MA	AS	A	AA
3.1. Spécifier par contrats les accords avec les fournisseurs.		x	x	x
3.1.1 Spécifier les prix et les conditions de paiements		x	x	x
3.1.2 Spécifier les conditions logistiques et la qualité		x	x	
3.1.3 Spécifier les conditions de pénalités.		x	x	
3.1.4 Spécifier les conditions de garanties.		x	x	
3.1.5 Spécifier les règlementations légales.		x	x	x
3.2. Contracter les fournisseurs.		x	x	
MA : Manager Achat, AS : Acheteur Senior, A : Acheteur, AA : Assistant Achat				

Tableau 8.3- Etablissement du contrat, d'après Mulder et al (2005).

Tableaux 8.1, 8.2 et 8.3 Ensembles des compétences nécessaires au processus aval des Achats selon la fonction, d'après Mulder et al (2005)

Nous pouvons constater que le métier de manager achat implique plus d'activités fonctionnelles qu'opérationnelles.

Enfin nous reprendrons un dernier tableau de Mulder et al (2005) relatif à une vue d'ensemble des différentes compétences des acteurs de l'achat (tableau 9) :

Compétence	Explication
1 Achat	L'acheteur est capable d'obtenir de la part du fournisseur sélectionné, les produits et services requis sur la base des spécifications communiquées par les clients internes.
2 Approche transversale	L'acheteur est capable de considérer tous les aspects et toutes les conséquences pour l'organisation liée à la prise de décision et à la mise en place d'actions.
3 Capacités d'analyse	L'acheteur a la capacité d'analyser efficacement les relations qu'il entretient (clients internes et fournisseurs) les causes et les résultats de situations, de décisions ou d'actions particulières.
4 Vue d'ensemble	L'acheteur est capable de tirer à partir d'actions ou de décisions spécifiques, des conclusions plus générales.
5 Gestion de l'information	L'acheteur est capable de récolter et de conserver un certain nombre d'informations nouvelles et utiles tout en les mettant à disposition d'autres collègues.
6 Gestion financière	L'acheteur est capable de prendre des décisions en prenant en compte la marge financière d'une mission, d'un projet ou d'un département.
7 Orientation client	L'acheteur est capable de déterminer les besoins du client interne, d'anticiper et de satisfaire ces besoins.
8 Négociation	L'acheteur est capable de communiquer efficacement ses arguments tout en mettant en évidence les points de vue et les intérêts communs de manière à faire adhérer tous les acteurs.
9 Conseil	L'acheteur est capable de fournir des conseils pertinents concernant les Achats.
10 Réseaux	L'acheteur est capable de développer et de maintenir un réseau formel et informel de contacts avec pour objectif la création de valeur ajoutée pour l'ensemble des acteurs.
11 Capacités de résolution de problèmes juridiques	L'acheteur comprend les aspects juridiques et utilise ces compétences et capacités pour résoudre les situations problématiques.

Tableau 9 - Vue d'ensemble des différentes compétences des acteurs de l'achat, d'après Mulder et al (2005)

Nous pouvons observer que sur 11 des compétences répertoriées, 6 font appel (2, 4, 5, 7, 9 et 10) aux compétences métacognitives par la remise en cause et les réflexions sur les stratégies Achats qu'elles impliquent. De même, la capacité à raisonner en " cycle de vie " (démarrage, naissance, maturité, déclin) pour toutes les activités, si importantes dans les environnements actuels, est de nature métacognitive.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons identifié, grâce à la littérature, les différents métiers possibles qu'un acheteur peut exercer tout au long de sa carrière.

Nous avons également tenté de définir le plus exhaustivement possible son rôle, notamment en analysant sa relation avec le fournisseur. Relation qui s'avère aujourd'hui capitale notamment par l'innovation et la compétitivité qui sont attendues de l'entreprise du fournisseur. Les compétences en jeu permettant le développement optimum de cette relation sont définies comme " soft " à l'inverse des compétences " hard " concernant la maîtrise des techniques et outils. Bien sûr le leadership, la motivation, la contribution à la performance de l'entreprise sont souvent cités comme des compétences essentielles, mais ne le sont-elles pas pour effectuer tous types de tâches et de métiers ?

Mulder et al (2005) dans le recensement des 9 compétences de l'acheteur (tableau 20) sont tout aussi intéressés par les compétences de savoir-faire (" hard ") que par celles de savoir-être (" soft "). Cependant, dans son approche, il n'est aucunement question de maîtriser une vision globale des Achats, d'être capable d'appréhender les difficultés où les défis de son entreprise. Et cela non seulement par rapport à l'entreprise elle-même, mais également par rapport à son client final, à ses concurrents, à son marché et à ses possibilités d'évolution futures.

Nous l'avons expliqué, le métier d'acheteur évolue.

Outre les compétences récurrentes citées par les auteurs, il nous semble que la littérature ne répond pas exactement à notre question de recherche. A savoir comment caractériser les compétences du " bon " acheteur, ainsi que leurs formes d'apprentissage compte tenu des évolutions récentes et actuelles des métiers d'Achats ?

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie consacrée au cadre conceptuel de notre recherche, nous avons présenté les différentes acceptions des notions clés de notre travail : les compétences (Chapitre 1), les Achats (Chapitre 2), et enfin le lien entre compétences et Achats (Chapitre 3). Nous pouvons désormais mieux comprendre et cerner le sens des principaux concepts mobilisés, notamment afin de confronter nos résultats empiriques à nos réflexions et propositions associées.

Afin de rationaliser leurs dépenses, les entreprises ont tendance à centraliser leurs Achats. C'est le cas en particulier des multinationales. Les acheteurs sont donc en relation avec les marchés et les fournisseurs du monde entier. Phénomène encore accentué par l'importance du marché européen et le développement de la mondialisation.
De plus en plus associée au pilotage de l'entreprise, la fonction achat est pluridisciplinaire, stratégique, au carrefour de toutes les fonctions de l'entreprise : marketing, production, recherche et développement, contrôle de gestion. Si les besoins se font surtout ressentir dans les directions Achats des grandes entreprises, les cabinets de conseil et prestataires de services recrutent eux aussi des profils acheteurs. Ces sociétés ont d'ailleurs le plus souvent été fondées par des anciens directeurs Achats de grands comptes.
Les profils standard recherchés, tant dans les entreprises que chez les prestataires, ressemblent bien souvent à des " moutons à cinq pattes " : 28 à 35 ans, avec au moins 2-3 ans d'expérience dans la fonction achat, possédant de fortes compétences relationnelles et titulaire d'un BAC+5. Résultat : un sous-effectif flagrant, comme par exemple dans le domaine de l'automobile, où la fonction achat tient une place particulièrement stratégique.
Pour combler ce sous-effectif, certaines organisations se font plus souples au regard du profil " idéal " et acceptent des jeunes – et moins jeunes - diplômés qu'ils forment sur le tas. Pour éviter une situation de carence, les entreprises vont aller jusqu'à s'intéresser aux candidats qui n'ont pas de parcours achat, mais une expérience forte de leur secteur.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, le métier de l'acheteur évolue. Il existe de nombreuses études sur les compétences que doivent désormais maîtriser les acheteurs, mais ces études restent trop classiques pour la plupart. Nous savons donc que les compétences

doivent changer mais ce que nous ne savons pas, c'est de quelle façon elles doivent changer (Andersen et Rask, 2003). En effet, en étudiant les tableaux de Mulder et al (2005), il est aisé de comprendre les enjeux de rentabilité et de performance liés à l'évolution du métier ainsi que les tâches qui incombent à l'acheteur. Mais aucune ouverture, en revanche, sur la caractérisation des compétences Achats lors d'un entretien de sélection ou bien même lors d'un entretien annuel d'évaluation.

- Comment savoir si notre acheteur est un acheteur performant ? Quelles doivent-être ses principales préoccupations ?

- Quelles sont réellement les compétences sur lesquelles il peut s'appuyer pour effectuer au mieux son métier ? Comment peut-il devenir performant ?

- Quels sont les moyens mis à sa disposition pour devenir plus performant et détecter son potentiel " métacognitif " ?

Car c'est bien cet aspect des compétences et de leur développement qui nous intéresse aujourd'hui : l'aspect métacognitif ou la capacité d'un acheteur à appréhender les problèmes et leurs solutions dans un ensemble cohérent incluant prise de recul, réflexion et proposition de solutions nouvelles.
La littérature, malgré la richesse des travaux des différents chercheurs, ne nous semble pas s'intéresser aux compétences nécessaires à la conduite d'un " bon " achat, ni même à la nature de ces compétences et à leur développement. De fait, il nous semble opportun d'aller " sur le terrain ".

La deuxième partie de ce travail sera dédiée à la présentation de notre démarche et de notre méthode de collecte et d'analyses de données ainsi qu'à la justification du choix des professionnels.
Nous exposerons ensuite dans une dernière partie, les résultats puis les préconisations élaborées à partir de nos données de terrain.

Deuxième partie
Le cadre empirique de la recherche

Introduction

L'objectif de cette seconde partie est d'organiser le travail de " terrain " par la description du contexte de collectes de données, la démarche et la méthodologie que nous avons mises en œuvre pour construire la réponse à notre question centrale de recherche.

Dans ce cadre nous avons mobilisé l'opinion de représentants de deux populations :

- les " experts "
- les acheteurs (séniors et juniors)

Notre objectif est de déterminer : d'une part la tendance d'évolution des métiers de l'Achat et les compétences essentielles et émergentes qui leur sont associées ; et d'autre part les modalités de développement de ces compétences.
Un certain nombre d'experts et d'acheteurs ont donc été choisis, tous secteurs industriels confondus, afin de lisser le plus possible les résultats et éviter que se dégagent des spécificités liées à un secteur particulier.
Nous verrons comment le métier de responsable pédagogique au sein du MAI s'est révélé déterminant non seulement dans le choix de notre démarche de recherche (notamment pour les choix des populations à rencontrer) mais aussi parce qu'il est le point de départ même du sujet de ce travail.
Dans un premier chapitre (Chapitre 4), nous décrirons le contexte de l'origine de notre problématique et de notre intervention sur le terrain. Nous étudierons la méthodologie de recueil et de collecte de données retenue. Le chapitre 5 précisera les méthodes utilisées pour l'étude de la population " experts ". Le chapitre 6 sera dédié aux méthodes utilisées pour l'étude de la population " acheteur ". Enfin, le chapitre 7 présentera notre méthodologie d'analyse des données pour ces deux populations.

Chapitre 4 : Le contexte de notre recherche

Introduction

Dans ce chapitre, nous décrirons le cadre initial de notre recherche (§ 4.1). C'est à partir de ce contexte que notre problématique de recherche s'est imposée. Nous préciserons le rôle du responsable pédagogique du MAI et son importance dans le déroulement de nos travaux (§ 4.2). Nous expliquerons ensuite le choix de la méthode sélectionnée pour conduire notre enquête sur le terrain à savoir une méthode de recherche qualitative (§ 4.3).

4.1 Le cadre initial de recherche

Travailler au Mastère Spécialisé de l'Institut du Management de l'Achat International (MAI) de BEM, c'est être au quotidien en relation très étroite avec trois types principaux de public : les entreprises, les candidats à la formation, et les cabinets de recrutement.
Les entreprises, tout d'abord, nous sollicitent à plusieurs titres :

- des propositions de stages pour les étudiants,
- des propositions de Volontariat International en Entreprises (VIE)
- des propositions d'emplois pour les anciens,
- des propositions de cours à donner aux étudiants,
- des demandes de formations intra et inter pour leurs équipes Achats….

Mais surtout, elles nous demandent des conseils pertinents et factuels à propos de nos étudiants et de nos anciens dans la perspective de recrutements potentiels (stages, emplois, VIE, contrats de qualification…)
Les candidats recherchés, sont également avides d'informations concernant :

- la sélectivité de notre Institut,
- les attentes des membres des jurys de sélection,

- les compétences recherchées dans ces mêmes jurys,
- le taux de placement en entreprise de notre Institut,
- les salaires d'embauches,
- les évolutions professionnelles possibles,
- le marché de l'emploi et ses évolutions….

Et enfin, les cabinets de consultants spécialisés en recrutement Achat. Ces derniers font appel à l'Institut essentiellement pour deux sujets :

- la diffusion de leurs offres d'emploi auprès d'une cible considérée par le marché comme privilégiée : nos Anciens,
- la confiance que ces cabinets de consultants et les indications que nous pouvons fournir concernant certaines candidatures aux postes demandés.

Aucun de ces trois publics n'est pour nous plus intéressant ou plus important qu'un autre. Au contraire, ils sont intimement liés.

Une entreprise fera appel à notre Institut parce qu'elle reconnait la qualité de nos étudiants et limite par là même le risque d'une mauvaise adéquation entre le poste recherché et le candidat. Le réseau très actif et très uni des Anciens et surtout sa proximité avec l'Institut, permet aux entreprises auxquelles ils appartiennent de bénéficier d'un service personnalisé de recrutement. Les recruteurs n'hésitent pas à joindre l'Institut pour avoir des informations supplémentaires sur les étudiants ou Anciens concernant leurs motivations, leurs résultats universitaires pour les plus jeunes, leurs comportements durant l'année de formation, leurs implications dans la vie de la promotion… Ils y recourent d'autant plus volontiers que ce service est gracieux.

L'étudiant potentiel est attiré par la qualité de la formation mais aussi par la reconnaissance du diplôme délivré par le dit Institut auprès des entreprises et les facilités qui en découlent pour pénétrer le monde du travail.

Les cabinets de recrutement spécialisés en Achats sont à l'interface de ces deux publics. Lorsque les entreprises font appel à leurs services, ils sont chargés de proposer des candidatures le plus en accord possible avec les définitions de poste, mais aussi avec la

culture de l'entreprise. L'Institut bénéficiant d'une forte reconnaissance auprès des entreprises dans le secteur achat, ils ne peuvent faire l'impasse sur notre réseau.

A ce stade de notre introduction il est sans doute utile de poursuivre par quelques lignes sur cet Institut et son environnement. Le MAI a été créé en 1976 pour répondre à un besoin crucial des entreprises. Ne pouvant plus demeurer compétitives par la seule gestion de leurs ventes, les entreprises se sont intéressées de plus en plus à leurs Achats. Un nouveau métier était né.

Les études au MAI ne constituent pas une simple année de formation académique supplémentaire, mais sont une véritable année charnière. Il s'agit de former des professionnels de l'achat rapidement opérationnels. Pour cela, les étudiants se trouvent confrontés à des conditions de travail proches de celles de l'entreprise, avec une responsabilisation, une autonomie et une certaine pression liée aux projets et travaux à réaliser (synthèses à élaborer dans un minimum de temps, présentation devant un jury assimilé à un comité de direction ...). Priorité est donc donnée dans toutes les méthodes pédagogiques, à la réflexion, à l'écoute, aux méthodes de synthèse et à l'expression orale.
Le management et le leadership des individus jouent également un rôle prépondérant. Le travail d'équipe, essentiel pour bien comprendre les relations humaines, apprend à définir des objectifs clairs, à répartir des tâches, à gérer des prévisions et prépare les étudiants à évoluer dans un contexte professionnel. Les cours se basent sur des cas réels d'entreprise, des travaux de groupe, des exposés, des exercices concrets d'application, des jeux de rôle, des rapports de synthèse...
Le MAI travaille étroitement avec des entreprises " benchmark " dans son domaine (Toyota, Nokia, Guinness…) et mène aussi des actions de recherche appliquée avec de grandes entreprises en France et en Europe. C'est en grande partie ce travail qui permet au MAI d'être à la pointe de la fonction Achats dans un contexte en pleine évolution. Le sérieux de ses actions fait qu'il est devenu une véritable référence en Europe dans son domaine.
Chaque année, environ 200 acheteurs sont formés par le MAI selon le mode plein temps ou le mode de l'alternance.
La formation plein temps, créée en 1976, se déroule à Bordeaux selon le rythme de 9 mois de cours et 6 mois de stage.
La formation en alternance, créée en 2007, se déroule à Paris durant 15 mois selon le schéma mensuel d'une semaine de cours et de trois semaines en entreprise.

L'Institut délivre un diplôme de Niveau I certifié par l'Etat.
Mon expérience de Responsable Pédagogique de ce programme depuis 10 ans est la base de ce travail de réflexion. Il nous a en effet permis de mettre à jour des évidences notamment grâce à :

- la possibilité de côtoyer quotidiennement des Directeurs Achats, des Responsables Achats, des acheteurs,
- l'accès à un réseau de professionnels des Achats constitué entre autres par un grand nombre de nos anciens étudiants,
- la réflexion permanente à propos de notre problématique commune : l'adéquation entre profil et poste.

Ces échanges ont présenté un intérêt essentiel par rapport à notre problématique de recherche. Ils ont été la base de notre projet de thèse. Ils nous ont par la suite permis de mener nos analyses et d'élaborer des préconisations pour une approche globale de la caractérisation des compétences et de leurs formes d'apprentissage. Nous avons mené cette réflexion en deux temps.
Nous avons tout d'abord sollicité une population dite " experte ". Cette expertise est relative à ses responsabilités. Elle est en charge de recrutement pour des postes en Achats (cette population est représentée par des Directeurs et Responsables Achats, Directeurs et Responsables des Ressources humaines Achats, Cabinets de consultants spécialisées en recrutement Achats). Nous pouvons penser que leurs expériences professionnelles leur permettent d'identifier, de repérer les compétences requises.
Par ailleurs, nous avons voulu associer aux jugements de ces experts, ceux d'une population d'acheteurs dite " junior ". En effet, comme nous l'avons précédemment expliqué (paragraphe 3.2.1), parmi les professionnels possédant parfaitement les techniques opérationnelles des Achats et sachant s'en servir de façon pertinente, certains seront objectivement plus efficaces que d'autres. Simplement parce qu'ils auront mieux intégré l'importance du savoir-être : communication inter personnelle, psychologie, écoute, multi culture mais également parce que les aspects métacognitifs seront mieux maitrisés.
Ce double point de vue nous permettra de mieux cerner les compétences nécessaires à la bonne conduite des différents métiers des Achats ainsi que leurs modalités d'acquisitions

4.2 Le métier de responsable pédagogique au sein du MAI

Après des études en Psychologie/Sociologie, j'ai pu intégrer BEM (Bordeaux Management School) en 1998 au poste de Responsable Pédagogique de l'Institut du Management International (MAI). Jusqu'alors, ce rôle était tenu par le Directeur du programme. Mais devant le nombre croissant d'étudiants annuels (les promotions sont passées en 5 ans de 35 à 90 étudiants), il s'est avéré indispensable de créer un poste spécifique afin de coordonner au mieux les attentes du marché et des entreprises (veille technologique) avec les besoins en formation des étudiants. Le Directeur de programme pouvant alors se consacrer au développement commercial, notamment par des échanges constants sur l'évolution du métier avec les Directeurs et Responsables Achats. Il a très vite fallu se familiariser avec un discours très orienté " industrie " et également très spécifique, lié à la nature du programme. Ce discours étant quelque peu éloigné de ma formation initiale, il s'est imposé également très rapidement la nécessité de suivre moi-même cette formation afin de déceler de " l'intérieur " les éventuels manques et/ou dysfonctionnements, les attentes des étudiants et les améliorations pouvant être apportées à la formation afin de conserver son statut de leader.
J'ai suivi la formation MAI durant l'année universitaire 2000-2001.
La scolarité au MAI se déroule en 4 phases :

- une première phase de remise à niveau concerne les fondamentaux (finance, stratégie d'entreprise, gestion des stocks, Ressources Humaines, macro-économie…) d'Octobre à Décembre,
- une seconde phase de Janvier à Mars est consacrée aux stratégies et politiques Achats,
- une troisième phase d'Avril à Juin permet d'aborder les outils Achats,
- et enfin une dernière phase de Juillet à Décembre consacrée au stage en entreprise.

A la fin de ma formation, en Octobre 2001, la création de poste de Responsable Pédagogique du MAI a été validée, budgétée et j'ai pu prétendre à intégrer cette fonction.

Les diverses préconisations qui ont pu être tirées de cette expérience sont de deux sortes :

1) des préconisations concernant le contenu des cours,

2) des préconisations concernant l'aide au développement personnel de l'étudiant.

Nous avons également modifié la pédagogie liée à la construction des cas. Les entreprises interviennent beaucoup plus en amont et les problématiques abordées au cours du processus de formation sont directement en phase avec leurs préoccupations actuelles. Nous avons également développé des possibilités pour l'étudiant de mieux se connaître et de se sentir plus à l'aise dans son environnement grâce notamment à des tests type MBTI ou HERMANN qui sont conduits par un service dédié de BEM. Nous recevons également chaque étudiant de manière individuelle, trois fois par an, afin d'anticiper les éventuels problèmes qu'il peut rencontrer pendant sa scolarité et de mieux le guider dans ses choix.

Cependant, si ces changements ont été importants pour les étudiants, ils l'ont été tout autant pour les " experts ", responsables en recrutement. Avant de décrire ces changements, il est nécessaire de préciser qu'une trentaine d'entreprises vient chaque année au MAI recruter sur place les acheteurs de leurs équipes de demain.

Le rôle de l'équipe du MAI, et notamment celui de la responsable pédagogique, devient important au moment où les experts recruteurs ont validé par divers tests les compétences techniques des candidats en relation avec les besoins des postes qu'ils proposent.

Généralement, un Responsable Ressources humaines ainsi qu'un Directeur ou Responsable Achats sont présents et croisent leurs résultats lors de la visite des entreprises au MAI (généralement 24 à 48 heures). Cependant, ils ne disposent d'aucun outil spécifique leur permettant de valider les compétences comportementales des étudiants. Ils ont alors besoin de notre opinion puisque nous les voyons évoluer sur une période de 9 mois aussi bien dans un contexte professionnel (présentation orale des cas d'entreprises) que parascolaire (activités sportives, organisations de soirées…). Notre opinion devient particulièrement utile en cas de doute de leur part. Notre travail ne consiste aucunement à leur faire la liste des qualités et défauts de chacun mais à nous assurer que le couple " étudiant-entreprise " sera le plus réussi possible en fonction des informations dont nous disposons. Ainsi par exemple, une entreprise reconnue pour son positionnement de leader durable sur son marché et au management réputé agressif (type FMCG) aura besoin d'un(e) candidat(e) capable de s'investir à 100% dans les dossiers et faisant preuve de beaucoup d'autonomie et de résistance au stress. Au contraire, une entreprise au management plus paternaliste (type secteur pharmaceutique) recherchera un étudiant aux capacités d'écoute et de synthèse développées.

La récurrence de ces actions et la diversité des secteurs d'entreprises nous ont permis de développer avec succès une expérience certaine dans ce type de conseil depuis 10 ans. Mais

nous tenons notre force de la durée de nos relations et interactions avec les étudiants (durant les 9 mois de formation).

Comment être sûr que la personne recrutée est la plus pertinente possible pour le poste défini ? Si des manques sont identifiés, comment faire évoluer cette personne vers le profil souhaité ? Qu'est-ce qu'un bon acheteur ? Est-ce que la réponse à cette question est différente en fonction de l'expert recruteur ? Est-ce que la réponse à cette question est susceptible d'évoluer dans le temps ? Si oui, de quelle façon ?
C'est une problématique qui nous concerne au quotidien, non seulement pour notre conseil auprès des entreprises mais aussi afin de mieux cerner notre besoin concernant les aptitudes des candidats, dès l'entretien de sélection pour l'entrée en formation au MAI.
L'examen de la littérature sur le sujet, ainsi que les retours d'expérience que nous avons pu obtenir lors de conférences ne nous ont pas apporté les réponses attendues. Nous pensons qu'une confrontation sur le terrain avec les acteurs de cette relation candidats/experts-recruteurs doit nous permettre de progresser dans notre recherche. Notre connaissance du milieu des Achats et le réseau de connaissance lié au MAI nous permettent d'identifier les experts les plus pertinents pour notre étude.

4.3 Généralités concernant les méthodes de recherche qualitatives

Traditionnellement, le quantitatif est associé à l'objectivité et le qualitatif à l'intuition (Hlady Rispal 2002). Hlady Rispal (2002) présente ces deux paradigmes sous forme de couples d'antonymes dans le tableau 10 suivant :

L'alternative Recherche Quantitative/ Qualitative des Principes	
• L'explication (se concentre sur les objets) • L'examen de la théorie • L'universalité • La cause • L'objectivité • La réduction	• Le " Verstehen " (se concentre sur les sujets) • La génération de théorie • L'idiosyncrasie (compréhension du sujet étudié dans son contexte) • L'interprétation • La subjectivité • L'analyse interprétative (interpréter la réalité dans sa globalité)

Tableau 10 - Des couples d'antonymes, d'après Hlady Rispal (2002)

Sur la question des méthodes, de la collecte et de l'analyse des données, les chercheurs ont également leurs avis que Hlady Rispal (2002) a synthétisés dans le tableau 11 suivant :

	Méthodologie	
Méthodes	**Recherche Quantitative**	**Recherche Qualitative**
Observation	Travail liminaire	Indispensable
Entretiens	Directifs	Non directifs ou semi-directifs
Enregistrements	Peu utilisés ou à des fins de vérification	Analyse de " la manière de dire "
Analyse textuelle	Fréquence d'apparition des unités d'enregistrement	Compréhension des catégories utilisées

Tableau 11 - Des méthodes partagées, des méthodologies distinctes, d'après Hlady Rispal (2002)

Nous ne ferons pas ici la comparaison entre les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives, mais nous expliquerons pourquoi la méthode qualitative est plus adaptée à notre problématique.

Les approches qualitatives se sont développées en privilégiant un autre point de vue que celui du nombre. La démarche n'est plus hypothético-déductive, comme dans les méthodes quantitatives, mais inductive. Elle n'analyse pas des corrélations statistiques mais les mécanismes sous-jacents aux comportements et à l'interprétation que les acteurs font de leurs propres comportements. Dans une démarche qualitative, le chercheur tente d'explorer le réel, sans hypothèses fortes de départ, mais après avoir déterminé un thème d'enquête préalable (Alami et al 2009). Aucun résultat n'est présupposé. Une démarche qualitative-inductive est une démarche où le chercheur va devoir explorer des résultats et des faits qui ne parlent pas d'eux-mêmes. Pour cela, il n'est pas nécessaire d'obtenir un grand nombre d'observations mais plutôt d'apporter un angle de vue particulier en fonction d'un panel choisi et retenu.
Les méthodes de recherche qualitatives peuvent être utilisées comme point de départ des méthodes de recherche quantitatives. En effet, dans un monde industriel, le service marketing a souvent besoin de cerner des tendances de marché et de pouvoir en tirer des conclusions et des décisions. Ces dernières peuvent être étayées par la suite par des investigations faisant appel à des méthodes quantitatives

Les méthodes de recherche qualitatives reposent souvent sur des échantillons réduits de personnes mais qui sont définis comme représentatifs d'une population dans son ensemble (Keegan 2009). Ces personnes sont interrogées sur un thème choisi par le chercheur afin de connaître ce qu'elles considèrent comme important, leur point de vue personnel sur la question. Le contexte dans lequel est recueilli l'avis des personnes interrogées, l'interaction entre le chercheur et le participant à l'enquête sont des éléments particulièrement importants à prendre en compte. Les participants à l'enquête sont encouragés à réfléchir sur les questions posées de façon holistique. Ces méthodes requièrent également un haut niveau d'interprétation et de synthèse de la part du chercheur car les données recueillies font références aux croyances, pensées, opinions et à l'affectif de chaque participant (Keegan 2009).

Le tableau 12 suivant est un extrait récapitulant les éléments constitutifs d'une recherche qualitative selon Paille (2009 : 218) :

Recherche Qualitative
• Mots clés : Compréhension, Profondeur • Approche ethnologique et de la communication • Logique de la découverte • A priori, tout peut être significatif • Contrôle des variables à postériori • Procédures variables • Compréhension et présentation de la complexité • Les données sont considérées comme étant riches

Tableau 12 - La recherche qualitative, d'après Paillé (2009)

La recherche qualitative, de type inductif notamment, vérifie toujours deux postulats :

- l'utilisation d'observations détaillées, proches du monde naturel de l'observateur,
- la volonté d'éviter un engagement à priori vis-à-vis de tout modèle théorique (Van Maanen 1982).

Appelé également étude de cas qualitative inductive (Hlady Rispal, 2002), ce type de recherche s'inspire des données de la " Grounded Theory " ou GT. Développée par Glaser et Strauss (1967), la GT traduit la réalité d'une approche terrain, reposant sur une méthode comparative constante des données. Selon Hlady Rispal (2002), la GT ou " Théorie enracinée " vise " la production d'une théorie relative à un phénomène étudié via des entretiens, une observation directe des faits et actes. "

Si nous ramenons ces définitions génériques au cœur de notre recherche, nous pouvons dire que la méthode qualitative a été choisie car elle permet de générer des données qui sont les plus naturelles possible. L'intérêt étant d'approcher au mieux les représentations des acteurs et d'éviter de les déposséder où d'influencer leurs représentations en y induisant des éléments qui ne leur appartiennent pas comme le suggèrent les méthodes structurées ou à priori (Thiétart 1999).

Conclusion

Nous avons décrit dans ce chapitre l'importance du rôle de Responsable Pédagogique dans le contexte initial de notre recherche. Nous avons également posé les premiers fondements de notre démarche méthodologique en expliquant pourquoi notre choix s'est porté sur une méthodologie qualitative et donc un nombre restreint d'acteurs.

Dans le chapitre 5, nous décrirons la méthode qualitative choisie pour le recueil et la collecte de nos données concernant la population d'experts choisie.

Dans le chapitre 6, nous décrirons la méthode retenue pour la population des acheteurs séniors et juniors.

Chapitre 5 : La méthode utilisée pour l'étude la population " experts "

Introduction

Dans ce chapitre nous expliquerons le choix de notre méthode qualitative d'analyses des données pour la population des experts (§ 5.1). Nous verrons ensuite comment nous avons choisi ces experts (§ 5.2). Nous traiterons enfin dans un dernier paragraphe de la collecte de données (§ 5.3).

5.1 La méthode Delphi

Dans ce chapitre nous examinerons tout d'abord les principes de la méthode (§ 5.1.1), les différentes étapes de sa mise en œuvre (§ 5.1.2), et enfin les limites et difficultés rencontrées (§ 5.1.3).

5.1.1 Les principes de la méthode

La méthode que nous préconisons est une méthode qui s'inspire de la méthode Delphi, également appelée " méthode des jugements d'experts ". Ce type d'approche nous a été suggéré par les lectures effectuées (Depelteau 2000, Quivy et Van Campenhoudt 1995) concernant les méthodes de recherche en sciences humaines et sociales.

Malgré une mise en œuvre relativement lourde, la méthode Delphi est en adéquation avec la façon dont nous souhaitions mener l'étude. Il s'agit d'une approche participative selon laquelle toute opinion au sujet d'une question complexe peut être exposée. Par approche participative, nous entendons une approche où la participation du public est active ; ce même public étant dépendant du sujet abordé. En règle générale, elle procède en trois phases : la planification, la mise en œuvre et l'évaluation (Slocum et al 2006). Le rôle de la méthode Delphi est de rassembler des synthèses d'opinions et d'en dégager une conclusion commune sur un sujet défini, notamment par le questionnement d'une population d'experts à l'aide de guide d'entretiens (Crochemore 2005). Elle est particulièrement appropriée pour un nombre

limité d'experts et s'inscrit donc davantage dans le cadre d'enquêtes qualitatives, ce qui est justement notre choix. Il est évidemment important dès le début de la méthode de cerner au mieux la cible d'experts à rencontrer et d'emporter leur adhésion quant à leur participation à l'enquête.

La méthode Delphi se définit essentiellement par deux règles importantes (Crochemore 2005) :

- l'anonymat des données et des experts participants : les réponses des experts sont rendues anonymes lors du traitement et de la restitution à l'ensemble des participants. Seul l'organisateur de l'étude dispose de l'intégralité des noms. L'anonymat est synonyme d'une plus grande liberté dans les réponses aux questions posées.

- l'indépendance des avis : chaque expert sollicité est interrogé individuellement afin que chacun s'exprime selon son avis sans être influencé par le discours ou la personnalité d'un autre.

Cependant, si la méthode Delphi a effectivement servi de guide concernant le choix de notre approche, les contraintes de cette enquête nous ont amenés à effectuer des aménagements méthodologiques (cf. § 5.1.3). Nous pouvons préciser qu'une des principales contraintes tient au caractère non exhaustif des réponses des experts (de par la nature même du guide d'entretien soumis). De fait les interprétations ne se prêtent pas à une comparaison aisée afin d'en dégager une solution collective.

5.1.2 Les différentes étapes de la méthode

Selon Crochemore (2005), 4 étapes principales doivent être suivies dans la mise en œuvre de la méthode Delphi :

1. la définition du périmètre de l'étude,
2. la recherche et la formation du panel,
3. la conception et la rédaction du guide d'entretien,
4. les entretiens, le recueil et le traitement des résultats.

L'adaptation de ces étapes à notre propre étude aboutit au déroulement suivant :

- Définition du périmètre de l'étude : lors d'une première étape, nous avons convenu qu'un tel sujet d'étude serait utile non seulement pour les professionnels Achats, mais aussi pour les populations étudiantes, et également pour les professeurs et intervenants du MAI. En résumé, toute personne susceptible d'intervenir dans la caractérisation des compétences utiles à la pratique du métier d'acheteur et à leurs modalités d'apprentissage. Au cours de notre activité professionnelle et des divers échanges auxquels nous avons participé, nous nous sommes aperçus qu'aucune démarche fiable ne faisait référence en termes de recrutement. Ainsi, l'adéquation candidat/poste/entreprise est parfois conduite de manière très aléatoire. En amont de notre recherche, nous avons pu participer à des entretiens et des séances de recrutements. Nous avons observé la manière dont les recruteurs identifiaient et évaluaient les compétences. Nous en avons également envisagé les modes d'apprentissage. Ces questionnements nous ont permis de définir plus précisément notre question de recherche, ainsi que de délimiter le panel d'acteur à solliciter.

- La recherche et la formation du panel : nous avons identifié et choisi les experts en fonction de leur vision " moderne " des Achats (vison stratégique du positionnement des Achats, implication en amont dès l'analyse du besoin et la conception du produit, mise en place d'une gestion pertinente de la relation fournisseur, etc.). Les experts retenus sont reconnus dans le milieu des Achats pour leur efficacité et leur capacité à recruter les " bons " candidats (cf. § 5.2).

- La conception et la rédaction du guide de l'entretien : lors de cette troisième étape, nous avons travaillé à la rédaction du guide d'entretien soumis aux experts. Comme la méthodologie choisie le demandait (cf. § 5.1.1.), l'important était de ne surtout pas influencer les réponses des experts par des questions trop orientées. Nous avons travaillé sur une méthode d'entretiens ouverts nous permettant d'obtenir davantage d'informations. Le but de ces entretiens était de recueillir l'avis des experts concernant : les compétences liées aux métiers de l'Achat, et notamment les éventuelles compétences spécifiques ; les compétences qui font défaut à la plupart des candidats ; les modes d'apprentissage associés aux compétences manquantes.

- Les entretiens, le recueil et le traitement des résultats : après rédaction du guide de l'entretien, les experts ont été approchés par mail ou par téléphone. Nous leur avons présenté un bref résumé de notre travail de recherche (titre, objectifs et méthodologie)

et leur avons proposé un entretien en face à face, voire téléphonique en fonction de leur emploi du temps. Tous les experts contactés ont activement et positivement collaboré. Après avoir demandé et obtenu leurs permissions d'utiliser un dictaphone, les réponses au guide d'entretien ont été enregistrées, puis retranscrites afin de procéder par la suite à leur analyse. Le contenu des retranscrits a été extrait sous forme de fiches de synthèse (cf. Chapitre 8). Enfin, nous avons procédé au codage du contenu (cf. § 7.1.1.2) afin de mettre en relation la matière des entretiens avec notre grille d'interprétation des résultats (cf. § 8.1).

La méthodologie d'analyse du contenu des réponses au guide d'entretien sera développée dans le chapitre 7. Les résultats de cette enquête seront traités dans la prochaîne partie (Partie III).

5.1.3 Les limites et les difficultés de la méthode

La méthode Delphi est le support que nous avons choisi pour expliquer notre approche de terrain. Cependant, comme nous l'avons déjà précisé, nous avons dû procéder à des ajustements afin que l'adéquation entre notre contexte et la méthode d'étude soit optimum.

L'une des premières limites observées est le caractère non exhaustif de notre l'étude. En effet, elle repose sur un échantillon de 18 personnes, ce qui exclut d'en tirer des conclusions " représentatives " au sens statistique. Toutefois, comme précisé au chapitre précédent, l'objectif de notre enquête n'est pas tant de rechercher une validité statistique que de faire émerger une pertinence de points de vue sur l'identification des compétences nécessaires aux métiers des Achats, les manques éventuels et leurs modes d'apprentissage. Nous nous sommes appuyés sur les avis des experts non seulement parce que nous les savons compétents dans leurs domaines mais aussi parce qu'ils sont reconnus de par les entreprises dans ou pour lesquelles ils exercent, comme des références en matière de processus Achats et de recrutements. Les échanges et interviews qui ont nourri notre étude sont source d'éléments représentatifs des changements à venir. Ils font état de comportements souvent avant-gardistes qui préfigurent les tendances évolutives des métiers de l'achat.

Le nombre d'itérations exigées par la méthode Delphi a constitué une autre limite à son déploiement in extenso. Crochemore (2005) souligne une étape de 4 tours de consultations, recueil et traitements des données. Dans notre cas, il nous est très vite apparu impossible de déranger les experts plus de deux fois pour le traitement du guide d'entretien. Les entretiens que nous avons menés ont une durée moyenne de 55 minutes. Cette durée relativement

longue nous a permis de valider en séance la bonne interprétation de leurs discours, d'en assurer la traçabilité, et d'en faire une restitution fidèle.
Par ailleurs, la qualité des rapports relationnels établis avec les experts nous a permis de les solliciter à nouveau par téléphone pour apporter des éclaircissements lorsque c'était nécessaire.
En raison du caractère ouvert des entretiens et les échanges approfondis qui en résultent, le point fort de la méthode réside en une approche participative qui permet une forte implication des experts au sein du projet.

5.2 Le choix des experts

Comme nous l'avons précédemment évoqué, exercer le métier de Responsable Pédagogique depuis une dizaine d'années aide au développement d'un réseau non négligeable dans le domaine des Achats. Les échanges récurrents avec tout type de recruteurs sur leurs besoins concernant les profils recherchés ont permis de séparer cette population en deux grandes catégories :

- celle qui pense " recrutement court terme " : elle se focalise sur les besoins du poste défini,

- celle qui pense " recrutement long terme " : même si les besoins actuels sont figés sur un acheteur junior, elles recherchent des profils capables d'adaptation et d'évolution rapides de carrière au sein de l'entreprise.

La manière de recruter dépend du type de recrutement choisi (long terme/court terme), mais aussi de la maturité du service Achats des entreprises. En effet, suivant le degré de maturité Achat de l'entreprise et de ses équipes, le rôle et les responsabilités de l'acheteur varient considérablement et ne requièrent donc pas les mêmes compétences.

Nous avons choisi les experts à interviewer dans la deuxième catégorie, car ils ont une vision plus stratégique de l'importance et du positionnement des métiers des Achats. Ainsi les profils recherchés sont moins opérationnels et plus orientés sur l'aspect métacognitif. Nous avons rencontré 14 experts exerçant des métiers divers en rapport avec le recrutement dans les Achats (Directeurs Achats, Responsables Achats, Directeur Ressources humaines Achats, Cabinets de Recrutements spécialisés en Achats, Directeur de formation en Achats) et issus d'entreprises et de secteurs variés. Cependant, tous se rejoignent sur la définition de ce que

doivent être ou de ce que devraient être les Achats (cf. § 2.1). Ils s'accordent en conséquence sur le rôle de l'acheteur et leurs procédés de recrutement. Leur vision des Achats fait de leurs propos une matière première particulièrement riche sur laquelle nous reviendrons dans une partie de la thèse dédiée à l'analyse des données. Nous avons souhaité que les principaux secteurs industriels soient représentés afin d'anticiper d'éventuelles spécificités sectorielles. Voici les secteurs choisis :

- aéronautique,
- automobile,
- pharmaceutique,
- banque/assurance,
- cosmétique,
- textile,
- services,
- agro-alimentaire.

Certains consultants experts approchés peuvent de par leur expérience représenter plusieurs secteurs

Les experts sollicités sont tous originaires de grands groupes ou effectuent un travail de recrutement pour des grands groupes. Excepté le Directeur du MAI, que nous avons considéré d'autorité comme expert vu son rôle actif dans la vision stratégique des Achats en entreprise.
La qualité et la fréquence de nos relations professionnelles ont permis à l'ensemble des experts de répondre favorablement à notre demande d'enquête.

Nous vous présentons ci-dessous le détail du profil des experts :

Experts / Secteurs	Directeurs Achats	Responsables Achats	Responsables Ressources Humaines Achats et/ou Cabinets de recrutement en Achats	Directeur Ecole	**Total**
Aéronautique	2				**2**
Automobile	1	1			**2**
Pharmaceutique	1				**1**
Banque/Assurance	1				**1**
Cosmétique	1				**1**
Services		1			**1**
Agroalimentaire	1				**1**
Textile	1				**1**
Divers secteurs			3	1	**4**
Total	**8**	**2**	**3**	**1**	**14**

Tableau 13 - Les experts sollicités et leurs origines

Nous détaillons ci-dessous la répartition des experts interrogés en termes de :

- métiers,
- genre,
- et secteurs

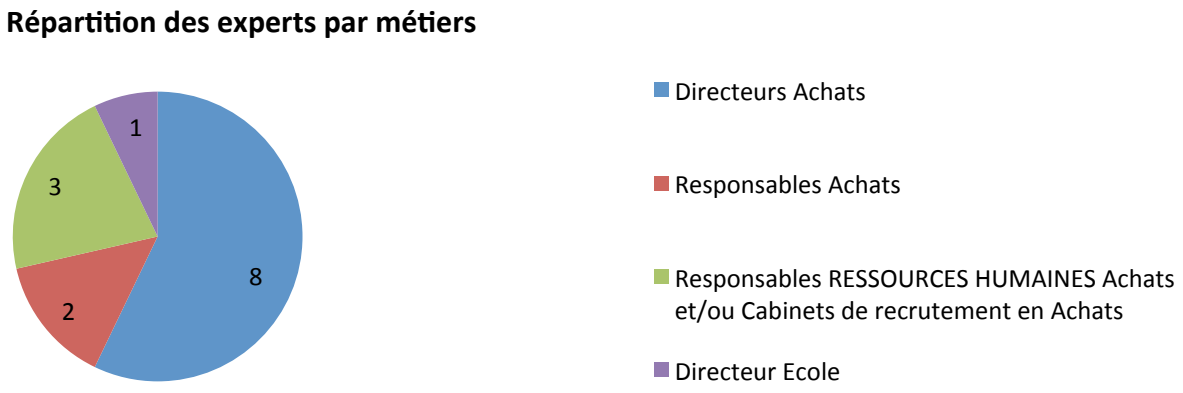


Figure 22 – Répartition des experts interrogés par métiers

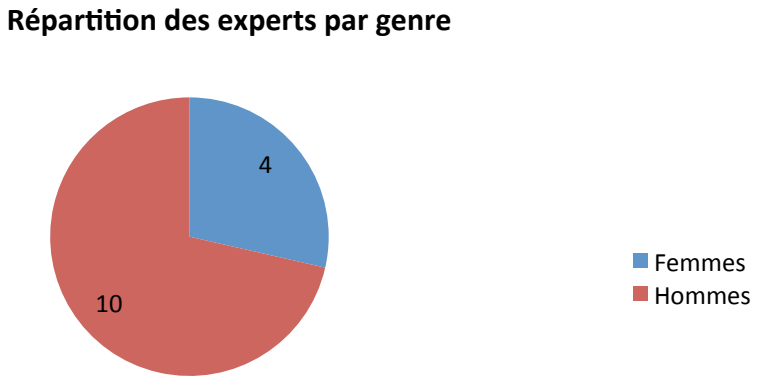


Figure 23 - Répartition des experts interrogés par genre

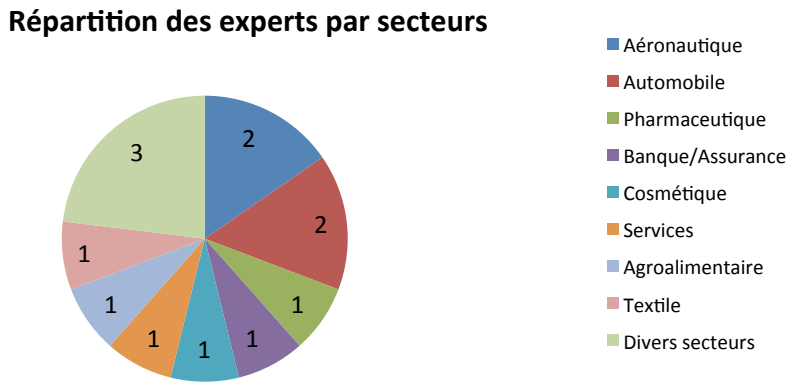


Figure 24 - Répartition des experts interrogés par secteurs

Les PME ont volontairement étaient laissées de côté car pour la plupart les services Achats manquent d'expérience et les attentes en terme d'embauche nous semblent moins appropriées à notre problématique.

5.3 La collecte des données

Comme nous l'avons précédemment évoqué, c'est à partir d'un guide d'entretien que nous avons pu recueillir l'ensemble des données nécessaires à notre étude. Dans cette section sera évoqué de quelle façon nous avons construit ce guide, son mode d'administration.

5.3.1 La construction du guide d'entretien

Construire un guide d'entretien est " sans doute la phase la plus délicate de la mise en œuvre d'une enquête " (Evrard et al 1997 : 253). Sa mise en forme implique que les questions posées soient comprises et provoquent une réaction. Charge à nous d'appréhender au mieux cette réaction et de la retranscrire fidèlement (Lécrivain 2011). L'idée étant de recueillir les éléments nécessaires pour passer du particulier au général (méthode inductive).

5.3.2 La rédaction du guide d'entretien

Plusieurs règles sont à respecter pour bien rédiger une question. Selon Lécrivain, nous devons tout d'abord :

- gérer au mieux la précision entre la question que l'on se pose et la question que l'on pose,
- utiliser le même vocabulaire que les experts sollicités, parler " le même langage ",
- éviter les formes négatives ou interro-négatives,
- émettre une seule idée par question,
- choisir des formules claires et concises,
- éviter la formulation implicite d'opinions,
- bien choisir le type de questions (ouvertes, fermées…)

L'entretien doit être concis, nous avons donc réfléchi aux principales étapes par lesquelles un recruteur devrait passer pour pré-choisir, entretenir, puis sélectionner un candidat et nous avons construit notre guide de l'entretien selon ce schéma.

Les questions posées dans le cadre de cette étude sont toutes de nature ouverte. Ainsi, l'expert avait la plus grande liberté d'expression. Même si les questions fermées peuvent en simplifier la compréhension, fixent le sens de la réponse et facilitent grandement la compilation des réponses, elles nous semblent, dans le cadre de notre étude, très peu adaptées. Nous avons en effet besoin que les possibilités de réponses de l'expert ne soient pas limitées ni même influencées. Le but de ce guide de l'entretien est notamment d'arriver à ce qu'il exprime ce que sont les compétences déterminantes pour eux.
Indépendamment d'une phase introductive concernant l'étude et ses objectifs, notre guide d'entretien se déroule en trois parties principales :

- une première partie de présentation de l'expert, dans laquelle nous l'amenons à se présenter brièvement, à nous indiquer le nombre d'années d'expérience acquises dans le domaine de notre étude, à préciser le secteur industriel dans lequel il exerce au moment de l'entretien,

- dans une seconde partie, nous abordons le déroulé de son processus de recrutement et d'identification des compétences,

- dans une dernière partie, nous le conduisons à s'exprimer sur les manques identifiés par rapport à ses attentes et, si possible, à ses propositions concernant les modes d'apprentissages associés.

- L'interviewé :
- Age :
- Sexe :
- Profil : Directeur Achats, Responsable Achats, Responsable Ressources Humaines Achats, Cabinet de Recrutement spécialisés en Achat:
- Entreprise :
- Localisation de l'activité :
- Description du contexte professionnel :
  (le travail, les clients…)
- Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt :
- Date et Durée de l'entretien :

Figure 25 – Première partie du guide de l'entretien " expert "

La première partie (cf. figure 25), décrit simplement l'expert interviewé et vise à qualifier ses spécificités. Ces informations générales seront utiles, notamment dans le cas où des similitudes de réponses interviendraient en fonction soit du métier, soit du secteur industriel soit encore de l'ancienneté. La question sur la localisation de l'activité de l'expert permet de prendre en compte les caractéristiques de recrutements nationaux vs internationaux ou même régionaux.

- Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?
- Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?
- Comment évaluer la motivation des candidats ?
- Compétences techniques versus compétences métacognitives ?
- Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?
  (Compétences de savoir-faire, compétences de savoir-être, compétences métacognitives)
- Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?
- Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?
- Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Figure 26 – Deuxième partie du guide de l'entretien " expert "

Cette seconde partie du guide d'entretien est centrée sur les compétences du candidat et la manière dont l'expert les valide et avance dans son processus de décision (cf. figure 26). Une précision importante est à apporter à ce stade du guide de l'entretien. Le terme de compétences métacognitives est étranger voire difficilement compréhensible à la plupart des experts sollicités. Même s'ils sont implicitement conscients de la différence avec les compétences de savoir-être, ils ont parfois du mal non seulement à se les représenter mais aussi à les formuler. C'est pourquoi nous avons prévu avant de poser cette question de proposer une brève parenthèse orale dans laquelle nous définissons les 3 aspects des compétences que nous avons identifiés (aspect des compétences en savoir-faire, aspect des compétences en savoir-être et aspect des compétences métacognitives, § 1.2.2). Dans le schéma du processus de recrutement que nous avons travaillé, la première étape nous a semblé être l'étude du cv. Nous sommes actuellement dans une période très intense pour les recruteurs du fait de l'instabilité de l'environnement économique. Pour un poste proposé, un nombre très important de cv est envoyé (une offre d'acheteur junior en frais généraux datant de Septembre 2011 a retenu l'attention de 75 candidats qui ont envoyé leurs références, Source Cabinet de Recrutement spécialisé en Achats : Karisma). Il faut pouvoir sélectionner

rapidement un cv afin de se concentrer sur les activités à forte valeur ajoutée que sont les entretiens. Malgré un marché pléthorique de candidats potentiels, les experts ont parfois du mal à satisfaire leurs exigences. Nous reviendrons sur cette idée dans la partie de notre travail dédiée à l'analyse des données.

Une fois le candidat retenu pour l'entretien, la nature des questions porte essentiellement sur les compétences à identifier et le processus de caractérisation mis en place par les experts. Nos questions tentent ici de définir le plus précisément possible ce qu'ils considèrent comme essentiel pour la sélection d'un postulant et d'en déduire par la même occasion ce qui leur semble plus superficiel. C'est à ce stade que commence réellement pour nous la richesse du contenu.

- Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?
- Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?
- Quelles sont les propositions que je peux faire pour pallier ces manques ?
- Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?
- Quelles sont les compétences de demain que vous y associez ?
- Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées (initiale, continue, etc.)?

Figure 27 – Troisième partie du guide de l'entretien " expert "

Dans la dernière partie du guide de l'entretien (cf. figure 27), toujours composée de questions ouvertes, nous avons souhaité mettre l'accent sur les manques repérés par les experts lors des procédés de recrutement, notamment pour des compétences qui étaient selon eux indispensables. Nous leur demandons également de nous faire part de leurs constats et de leurs visions à moyen-terme concernant :

- les évolutions constatées dans le métier,
- les compétences émergentes,
- les formations adéquates envisageables.

Etant donné que les aspects émergents des compétences sont capables de modifier des métiers existants, nous considérons cette dernière partie comme stratégique pour notre étude.

5.3.3 Les précautions prises

Une fois la réflexion menée à son terme concernant le guide de l'entretien, nous avons concentré notre attention sur la fiabilité du recueil des données. L'objectivité et la neutralité du chercheur sont les clés d'un guide de l'entretien réussi. Nous avons donc veillé à faire abstraction de nos préférences personnelles et à ne pas considérer que les choses " allaient de soi ". Le choix de poser des questions ouvertes favorise le fait de tenir compte au mieux de la vision de l'expert. Même si le traitement des données recueillies s'en trouve plus laborieux. Mais l'objectivité du chercheur est aussi indispensable dans la manière qu'il aura de présenter son guide de l'entretien. L'expert ne doit faire l'objet d'aucune influence afin que le guide de l'entretien garde toute sa valeur scientifique. Il est aussi important de souligner que lorsque le chercheur rencontre celui qu'il interroge, toutes les étapes de l'entretien ont déjà été ordonnées et ces étapes seront identiques pour chacun des entretiens effectués (Fowler 1993).

Cela précisé, nous avons pensé qu'une étape de pré-test d'entretien nous permettrait de détecter d'éventuelles maladresses ou erreurs avant de présenter le guide de l'entretien aux recruteurs. Nous l'avons ainsi présenté à divers membres de l'équipe du MAI, de BEM et à des relations extérieures : la responsable des stages, le directeur du programme, la responsable des relations en entreprises, une directrice d'un cabinet de recrutement spécialisé en Achats et enfin un Directeur Achats d'un groupe d'aéronautique. Ces différents avis nous ont permis d'effectuer d'ultimes corrections de forme avec les trois premières personnes et enfin de tester le guide de l'entretien sur le terrain avec les deux dernières. L'objectif était de vérifier que :

- la présentation du sujet était clairement définie,
- la présentation du chercheur aussi,
- le temps de ces deux présentations était cohérent avec le temps total estimé,
- le langage retenu était un langage adapté et compréhensible,
- la formulation des questions était claire,
- l'ordre des questions était pertinent,
- l'intérêt de chaque question était démontré,
- l'intérêt pour les experts était congruent,

- la durée du guide d'entretien était adaptée,
- nous avions couvert la totalité des thèmes que nous souhaitions aborder.

Ce pré-test nous a aussi permis un entraînement notamment pour les termes introductifs, la présentation, l'attitude, le choix de ton et de mots. Avant la validation finale, nous avons tenu compte des différentes remarques suggérées. Nous avons apporté plusieurs modifications :

- l'ordre de certaines questions a été inversé afin de garantir la fluidité et la logique du guide d'entretien,
- à la définition du concept de " compétences métacognitives " ont été ajoutées celles de compétences de savoir-être et de savoir-faire pour éviter toute mauvaise compréhension ou confusion,
- le vocabulaire de présentation du travail de thèse a été revu et présenté dans un contexte plus professionnel afin que les recruteurs puissent davantage se l'approprier.

Dans ce dernier stade de modifications, nous avons souligné que notre travail doit aussi déboucher sur des préconisations ou des actions concrètes. Nous avons alors choisi de souligner cette partie de la présentation en insistant sur l'intérêt que la démarche pourrait apporter aux experts concernés. De fait, se sentant plus impliqués, nous pensons renforcer la qualité de la réflexion pendant les entretiens.

5.3.4 Le choix du mode d'administration du guide de l'entretien

Il existe plusieurs modes d'administration d'un guide de l'entretien : la voix postale, le face à face, le téléphone et la voie électronique (courrier électronique et site internet). Le tableau suivant, issu des travaux de Baumard et Ibert (2001), recense les principaux apports et inconvénients de ces différents types d'administration en termes de coût, de contrôle de l'échantillon et de temps de réalisation.

	Mode d'administration			
	Postal	**Face à Face**	**Téléphonique**	**Electronique**
Coût	Moyen, coûts postaux et coût de production	Elevé	Elevé	Quasi nul
Contrôle de l'échantillon	Faible	Elevé	Elevé	Faible
Temps de réalisation	Assez court, sauf en cas de relance	Très dépendant de l'échantillon et du nombre d'enquêteurs	Très dépendant de l'échantillon et du nombre d'enquêteurs	Assez court, sauf en cas de relance

Tableau 14 – Les caractéristiques des divers modes d'administration, d'après Baumard et Ibert (2001)

Dès le départ, nous savions que le mode d'administration du guide de l'entretien se ferait autant que possible en face à face. Cela nous a semblé la meilleure façon d'obtenir une interactivité et une souplesse appréciable dans le recueil des données. Les entretiens ont eu lieu en fonction des possibilités de chacun des experts, soit sur leur lieu de travail, soit dans les locaux du MAI.

L'alternative choisie en cas de difficulté de rencontres a été l'entretien téléphonique.
Chaque expert a été contacté en amont de la démarche d'entretien afin de valider dans une première étape leur intérêt pour une participation à entretien. Selon les évènements, ces experts ont donné leur accord de principe entre 3 et 9 mois avant le lancement de l'étude. Nous devons souligner ici que chaque expert approché a fait preuve d'un grand enthousiasme tout d'abord puis d'une grande disponibilité pour ce projet.

Avant tout entretien, en face à face ou téléphonique, un mail explicatif a été adressé aux experts leur donnant les éléments suivants :

- le titre de l'étude,
- l'objectif de l'étude,
- le plan de l'étude,
- la partie du plan dans laquelle ils intervenaient,
- les préconisations que susciteraient leurs réponses au guide de l'entretien
- la durée approximative de l'entretien.

Il n'a pas été nécessaire de nous présenter puisque comme expliqué auparavant, le MAI et la responsable pédagogique sont connus de la cible ainsi que les grandes lignes de l'étude.

Nous leur laissions ensuite le choix du lieu et du mode d'administration du guide d'entretien (face à face ou téléphonique) en fonction de leurs contraintes respectives. Tous ont dans un premier temps favorisé le face à face. Cependant le mode téléphonique a dû parfois être privilégié quand les entraves liées à leurs activités professionnelles s'avéraient trop importantes. La figure 29 reprend la part des entretiens ayant eu lieu en face à face et celle ayant eu lieu par téléphone.

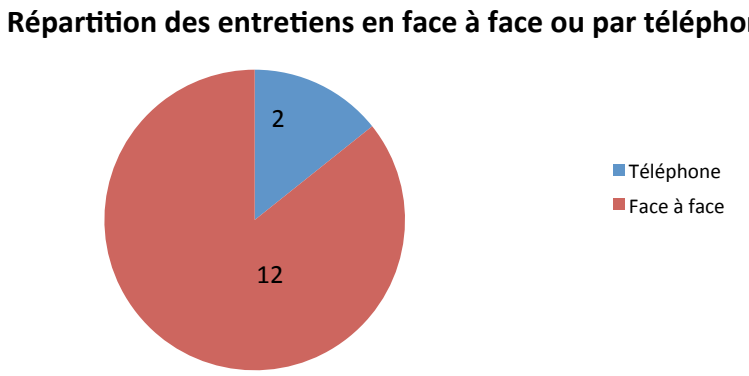


Figure 28 - La répartition des entretiens d'experts ayant eu lieu en face à face ou par téléphone

Le tableau 15 liste de manière plus approfondie les avantages et inconvénients de l'administration d'un guide de l'entretien en face à face ou par téléphone et ce de manière assistée, d'après Lécrivain (2011).

Méthode assistée	Avantages	Inconvénients	Commentaires
Par téléphone	- rapidité d'obtention des réponses - coût modéré - large ouverture géographique	- conditions peu agréables pour le répondant - le guide de l'entretien ne doit pas être trop long ni trop impliquant - vérification de l'identité	- peut nécessiter des prises de rv préalables
En face à face	- convivialité et relationnel pouvant servir une communication d'entreprise - guide d'entretiens longs possible - possibilité de montrer ou de faire tester	- risque d'influence de l'enquêteur - logistique lourde -coûteux	- possibilité d'exploiter des supports, visuels par exemple - le face à face nécessite le recours à des enquêteurs professionnels

Tableau 15 – Avantages et inconvénients des méthodes d'administration de guide de l'entretien en face à face ou par téléphone.

Une fois le mail explicatif adressé et le mode d'administration choisi, nous convenions d'un jour et d'une heure pour procéder à l'entretien. Après l'avoir accueilli, nous lui demandions si nous pouvions l'enregistrer à l'aide d'un dictaphone. Cela pour deux raisons. La première est que l'enregistrement de l'entretien permet au chercheur de se focaliser sur le discours de l'expert (en prenant quelques notes ainsi que les temps auxquels se repérer lors des réécoutes). Cela nous permet de palier la difficulté de noter l'intégralité du contenu des réponses.

La seconde parce que l'expert sent le chercheur plus à l'écoute, il soigne donc d'avantage la richesse de ses propos. De plus, c'est selon nous, un gage de sérieux pour une future retranscription. Cependant, l'expert doit savoir dans quelle mesure et de quelle manière l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Il doit aussi savoir qu'il peut avoir accès à tout moment à l'intégralité de son enregistrement.

Trois types d'entretiens sont répertoriés. En voici ci-dessous un récapitulatif dans le tableau 16 :

	Non directif	Semi-directif	Directif
Contrôle			oui
Vérification		oui	oui
Approfondissement	oui	oui	
Exploration	oui	oui	

Tableau 16 - Récapitulatif des types d'entretiens

L'entretien directif vise à coller au plus près du guide d'entretien et laisse peu d'initiatives à l'expert. Les questions sont posées dans l'ordre de conception du guide d'entretien. L'entretien semi-directif permet de laisser l'expert s'exprimer tout en ayant la possibilité de le recadrer par rapport à la question d'origine et les questions ne sont pas forcément posées dans l'ordre prévu. L'entretien non directif vise à faire jouer un rôle très actif à l'expert que nous avons reconnu comme particulièrement capable de s'exprimer sur le sujet proposé.
Notre mode d'administration du guide d'entretien s'inspire des 3 méthodes d'entretien à la fois.

Nos experts sont sollicités pour leur expérience et leurs points de vue novateurs en matière de recrutement. Mais notre rôle est aussi de veiller à ce que l'ensemble des questions soit traité en les ramenant si besoin au cœur du sujet. De plus, pour ce guide d'entretien, la cohérence veut que chaque question soit traitée dans l'ordre établi initialement.
Avant la fin de l'entretien, il est souvent utile d'en résumer les grandes lignes. Cela permet à l'expert de pouvoir modifier, nuancer, clarifier, confirmer ses réponses. Nous lui demandons ensuite si, selon lui, des questions importantes auraient été omises et lui proposons de s'exprimer. Nous cherchons également à savoir comment il a réagi à cet entretien. Quelles sont les questions pour lesquelles il a éprouvé des difficultés, pourquoi, et au contraire celles pour lesquelles il a trouvé le plus de facilité à s'exprimer. Dans une ultime phase, nous prenons congés en le remerciant pour sa collaboration et l'à-propos de son discours tout en validant la possibilité de revenir vers lui si nécessaire pour compléter quelques informations.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'établir de la manière la plus exhaustive possible la méthodologie de notre étude en limitant les biais dus aux professionnels, au type d'entretien préconisé et au chercheur lui-même. Nous avons aussi mis en avant la qualité des experts choisis pour répondre à nos questions car nous sommes certains que la qualité des conclusions que nous obtiendrons est intimement liée à la composition du panel désigné. De même, la qualité des relations que nous avons avec les experts, toute intégrité gardée, conditionne la qualité des réponses.

Cependant, afin que notre étude soit plus complète, nous ne nous sommes pas uniquement limités à étudier les points de vue des experts. Certes, leur regard et la représentation qu'ils se font du métier d'acheteur sont capitaux mais il nous a semblé judicieux d'interroger également les acheteurs eux-mêmes sur la perception de leur métier. Quelles sont les compétences qu'ils pensent mobiliser et selon eux, qu'elles en sont les modalités de développement ? Ce nouvel élément sera l'objet du chapitre 6.

Chapitre 6 : La méthode utilisée pour l'étude de la population " acheteur "

Introduction

Dans ce chapitre, nous verrons comment nous avons collecté les avis des acheteurs eux-mêmes. Il nous a paru cohérent de les interroger sur la manière dont ils vivaient leurs métiers de même que sur les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer au quotidien. En effet " être un bon acheteur " pour les experts est-il entendu de façon identique par les acheteurs ? Sont-ils conscients des mêmes défis, des mêmes manques, des mêmes évolutions par rapport au métier ? Afin d'expliquer au mieux l'intérêt d'analyser ces points de vue, nous avons scindé la population ciblée en deux parties. Les acheteurs dits " juniors " et les acheteurs dits " séniors ".

La première section de ce chapitre sera dédiée au sens que nous donnons aux métiers d'acheteur junior et d'acheteur sénior (§ 6.1). Dans les sections suivantes, nous étudierons la méthode choisie pour le recueil des données (§ 6.2), la collecte des données (§ 6.3) et nous terminerons par le choix de la cible (§ 6.4).

6.1 " Acheteur junior " versus " Acheteur sénior "

Nous allons tenter de convenir de ce que représentent pour nous les notions d'acheteurs juniors et d'acheteurs séniors.

6.1.1 L'acheteur junior

Prenons l'exemple de la formation plein temps au MAI : à la fin de son cycle de formation, une année après le niveau M1, l'étudiant doit s'acquitter d'un stage de 3 à 6 mois en entreprise. Ce stage lui ouvre les portes du monde professionnel et lui permet enfin d'associer la théorie à la pratique. Ici, nous entendrons par stage, la première expérience professionnelle dans les Achats post-formation. Même si de nombreuses écoles favorisent une pédagogie autour d'études de cas en groupe, rien ne remplace l'expérience personnelle et

professionnelle. Avant d'accéder à ce poste d'acheteur junior, l'étudiant a dû satisfaire à un minimum de 3 entretiens ayant porté pour l'essentiel sur ses compétences techniques, ses compétences linguistiques et ses compétences comportementales. Avant de signer son contrat, il s'est assuré que les valeurs véhiculées par l'entreprise étaient compatibles avec les siennes mais il n'en reste pas moins un débutant à son arrivée. Nous entendons par là que cet acheteur n'est pas rompu aux pratiques sociales de son entreprise, ne connait pas ses collègues, ne connait pas les processus Achats en place ou du moins ne les a pas expérimentés. Il n'en est pas encore à se questionner sur les meilleures pratiques de management, il tente seulement de comprendre au plus vite les modes de fonctionnement et les processus de décisions associés. Il ne sait pas exactement non plus ce qui l'attend et la sensation d'inconnu domine : par quoi, par où commencer et avec qui ?

De manière générale, nous pouvons décomposer ainsi les principales activités d'un acheteur junior :

- analyser les besoins auprès des clients internes pour son portefeuille,
- déterminer la quantité et le type de produits nécessaires à la bonne marche de son entreprise pour son portefeuille,
- élaborer un cahier des charges,
- analyse des offres fournisseurs,
- présélection et sélection des fournisseurs,
- négocier et renégocier les prix et les délais d'approvisionnement,
- assister l'établissement des contrats et en suivre l'exécution,
- évaluer les fournisseurs,
- prospecter de nouveaux fournisseurs.

Nous pouvons nous rendre compte que ces activités sont très opérationnelles et interviennent souvent en binôme avec un acheteur plus expérimenté le temps de son adaptation. Il n'y a à ce stade peu ou pas d'activités d'encadrement que ce soit avec des membres de l'entreprise ou avec des fournisseurs.

La période pendant laquelle un acheteur est dit junior varie en fonction de plusieurs paramètres : les aptitudes de l'acheteur lui-même, la capacité de son supérieur hiérarchique direct à le valoriser, la culture de l'entreprise. Certaines entreprises sont plutôt frileuses dès qu'il s'agit de responsabiliser les débutants et multiplient les " pare-feux " hiérarchiques.

D'autres, au contraire sont partisanes d'un apprentissage rapide et autonome afin d'apprécier leur nouveau collègue dans le feu de l'action. Ces différentes appréciations de la gestion des premiers temps en entreprise sont souvent liées au secteur. Plus l'entreprise aura à faire face à des cycles de vie produits courts et plus les acheteurs devront être réactifs, autonomes, intuitifs. Le monde des Achats s'accorde à évaluer cette période entre 2 et 5 ans.

6.1.2 L'acheteur sénior

L'acheteur sénior est un acheteur confirmé voire expérimenté. C'est une personne qui selon le dictionnaire (Le Grand Robert de la langue française) " a acquis par l'expérience, par la pratique une grande habileté ". Selon le dictionnaire des sciences cognitives, " l'expertise s'acquiert progressivement après de nombreuses années d'études et de pratique….et est limitée à un domaine particulier ". Dans le cadre de notre recherche, ce domaine particulier est celui des Achats.

Dans un cadre général, les principales activités d'un acheteur sénior reprennent celles déjà étudiées pour l'acheteur junior. Cependant les différences résident dans :

- le management d'une équipe,
- la reconnaissance de son savoir-faire en interne,
- la crédibilité que lui attribue son ancienneté,
- des activités spécifiques Achats plus stratégiques telles que la gestion de crise en cas de rupture de la chaîne d'approvisionnement, les contrats-cadres, la gestion de projet, l'élaboration des budgets annuels, la veille soit technologique soit pour la recherche de nouveaux fournisseurs, le recrutement…

Ses années d'expérience en entreprise lui confèrent une maturité professionnelle et des données fiables sur les bonnes conduites à adopter en fonction des situations professionnelles rencontrées. Il a intégré dans son quotidien la place prépondérante qu'occupent les relations humaines dans le management des Achats.

Au cours de sa carrière, il est amené à se former régulièrement pour approfondir ses connaissances managériales, juridiques, linguistiques… De nombreux séminaires sont aussi organisés entre professionnels afin d'échanger de bonnes pratiques d'Achats (benchmark).

Une autre façon de doper sa carrière est également de changer d'employeur et d'intégrer une entreprise de plus grande taille afin d'acquérir toujours plus de crédibilité et de confiance. Un acheteur sénior justifie d'une expérience entre 5 et 10 ans sur un domaine d'Achats particulier.

6.1.3 L'acheteur junior versus l'acheteur sénior

A travers les entretiens menés, nous avons cherché à caractériser les compétences de l'acheteur et leurs contextes de mobilisation au cours des missions d'Achats. L'intérêt pour nous était d'arriver à cerner les compétences qui définissent l'acheteur sénior pour trouver ensuite par quelles modalités d'apprentissage ces compétences pouvaient être, le plus rapidement possible, accessibles à l'acheteur junior.

Nous avons donc mené une étude qualitative auprès des deux cibles d'acheteurs précédemment identifiées, à savoir :

- les acheteurs séniors ou confirmés dans l'exercice de leur métier,
- les acheteurs juniors ou débutants.

Ces entretiens nous ont permis d'identifier les compétences qu'un bon acheteur doit posséder ainsi que leurs modalités de développement.

Nous avons pu à ce titre :

- mettre en évidence la spécificité des compétences qui font la différence entre un acheteur sénior et un acheteur sénior,

- disposer d'un recueil de perceptions non exhaustif que les acheteurs peuvent avoir concernant les modes d'apprentissages et/ou de développement associés.

Ainsi, nous avons travaillé sur les représentations que se font les acheteurs des compétences nécessaires à la bonne pratique du métier. En cas de manque, ils ont pu aussi s'exprimer sur les modes d'acquisition adaptés en fonction des situations auxquelles ils étaient confrontés. Nous avons tenté de comprendre ce qu'un acheteur devait avoir en tête et à défaut de dire ce qu'il est, peut être dire ce qu'il n'est pas. Nous avons cherché ce qui rapprochait les acheteurs juniors des acheteurs séniors, quels étaient leurs objectifs et à quoi ils devaient penser pour les atteindre.

6.2 La méthode choisie

De la même façon que pour le paragraphe concernant les experts, notre méthode de base s'est inspirée de la méthode Delphi. Rappelons brièvement que le principe de la méthode Delphi est de rassembler des synthèses d'opinions et d'en dégager une conclusion commune sur un sujet défini, notamment par le questionnement d'une population d'experts à l'aide de guide d'entretiens (Crochemore 2005).

Quatre étapes principales doivent être suivies dans sa mise en œuvre :

- la définition du périmètre de l'étude,
- la rédaction et la diffusion du guide d'entretien,
- les entretiens, le recueil et le traitement des résultats,
- la recherche et la formation du panel.

Concernant le détail des principes, étapes, limites, difficultés et adaptation à notre étude de la méthode Delphi, de même que pour la définition du périmètre de l'étude nous vous renvoyons au paragraphe 5.1 du chapitre 5.

Adaptées à notre étude, ces phases ont tout d'abord permis un travail approfondi pour définir avec rigueur et précision son objet. Nous avons pu ensuite nous intéresser à collecte des données en entreprenant la construction du guide de l'entretien, en choisissant son mode de diffusion et en identifiant la population à laquelle nous l'adresserons.

6.3 La collecte des données

6.3.1 La rédaction du guide de l'entretien

Outre une partie introductive où nous présentons les buts et objectifs de notre étude, le guide de l'entretien s'est divisé en 4 parties :

- une première partie consacrée à la présentation de l'acheteur dans laquelle nous l'amenons brièvement à nous indiquer le titre exact de sa fonction, le nombre d'années d'expérience acquises dans le métier concerné et le secteur industriel dans lequel il exerce au moment de l'entretien. Nous indiquerons par la suite, le lieu, la date et la durée de l'entretien.

- La seconde partie du guide d'entretien est dédiée à son cursus universitaire. Quel est son niveau de formation, a-t-il un diplôme dans les Achats, de quel niveau ?

- Nous lui demandons ensuite de parler de son métier au quotidien et l'amenons à s'exprimer sur les compétences qu'il juge nécessaire de posséder pour mener à bien son rôle et ses missions.

- Dans une dernière partie, nous abordons les compétences à acquérir pour évoluer, les modalités d'apprentissage de ces compétences et les difficultés éventuelles rencontrées pour y parvenir. Nous reprenons aussi une question qui nous semble essentielle, déjà posée aux experts, afin d'enrichir notre matériau de réflexion et de pouvoir confronter les différents points de vue. Cette question concerne les compétences qu'un bon acheteur doit posséder selon eux.

- L'interviewé :
- Age :
- Sexe :
- Profil : Acheteur junior, Acheteur sénior
- Intitulé exact de la fonction :
- Année d'expérience dans la fonction d'intérêt :
- Secteur de l'entreprise :
- Localisation de l'activité :
- Lieu de l'entretien :
- Date et durée de l'entretien :

Figure 29 - Première partie du guide de l'entretien " acheteur "

Pendant cette introduction (cf. figure 29), nous brossons un bref portrait de notre cible. Nous nous intéressons principalement à son profil induit par le nombre d'années d'expérience indiqué dans la fonction d'intérêt. De la même façon que pour les entretiens d'experts, nous pensons que le secteur de l'entreprise est une donnée importante car elle peut mettre en exergue des problématiques communes. Trois possibilités existent pour le lieu de déroulement de l'entretien :

- dans les locaux du MAI, à Bordeaux ou à Paris,
- dans le bureau de l'acheteur,
- par téléphone dans les bureaux du MAI.

- Quel est votre niveau de formation ?
- Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?
- De quel niveau universitaire ?
- Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?
- Effectuez-vous des Achats de production ou de hors production ?

Figure 30 - Deuxième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Cette seconde partie (cf. figure 30) est consacrée au profil universitaire de l'interviewé. Il nous a semblé opportun de connaître son niveau de formation générale mais aussi dans le domaine qui nous intéresse aujourd'hui. Nous souhaitions savoir, pour les acheteurs séniors notamment, si travailler dans les Achats était un choix ou une possibilité qui s'était présentée durant leur carrière professionnelle. La matière des réponses concernant les compétences fondamentales à l'exercice du métier nous a paru fortement corrélée à cet élément. Il en va de même à notre avis, selon que l'acheteur effectue des Achats de production ou de hors production.

- Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?
- Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?
- Quelles sont les rôles et misions que vous assumez au quotidien ?
- Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?

Figure 31 - Troisième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Nous amenons ici les acheteurs dans le vif de notre étude (cf. figure 31). Nous cherchons à savoir comment ils se représentent leur métier, non seulement au sein de leur service mais au sein même de l'entreprise. A travers la description de leurs activités quotidiennes, ils s'expriment sur leur présent et génèrent des informations souvent très personnelles, mais surtout très " spontanées " à propos des compétences sur lesquelles ils s'appuient pour les effectuer.

Les différences de réponses en fonction de leur ancienneté dans le métier sont particulièrement pertinentes pour la suite de notre étude.

- Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?
- Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?
- Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?
- Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?
- Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?
- Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?
- Que doit-il avoir en tête ?

Figure 32 - Quatrième partie du guide de l'entretien " acheteur "

Dans cette dernière partie du guide d'entretien (cf. figure 32), ce qui nous intéresse c'est d'étudier leur aptitude à se projeter dans l'avenir. Nous voulons savoir s'ils ont déjà réfléchi à un " état des lieux " de leurs compétences et nous nous attachons particulièrement à celles qu'ils souhaitent acquérir pour une éventuelle évolution de carrière. Par ces capacités d'anticipation, d'adaptation et de prise de recul, nous pourrions également démontrer que les compétences métacognitives sont au cœur d'une démarche visant à devenir un bon acheteur. Nous profitons, notamment pour les acheteurs juniors, du fait que les apports des formations soient récents pour identifier d'éventuels dysfonctionnements dans les cursus. Nous terminons par une question sur la représentation qu'ils se font de la personne qui exerce ce métier d'acheteur, d'eux mêmes en quelque sorte. Les réponses à cette question, déjà posée aux experts, devraient nous permettre de savoir si les deux populations se rejoignent dans leurs définitions du métier et en tirer des préconisations adaptées.

6.3.2 Les précautions prises

De la même façon que pour les interviews d'experts (voir section 5.3.3 Chapitre 5), nous nous sommes efforcés de garantir la neutralité et la régularité du chercheur pendant les entretiens.

Il est cependant clair que la problématique de la " fiabilité " des données récoltées peut être soulevée. Nous ne sommes pas forcément en mesure d'identifier l'éventuel imaginaire du contenu des réponses. C'est-à-dire qu'il est parfois difficile de séparer la représentation que se fait l'acheteur ou l'expert du métier, de ce qui constitue effectivement la réalité. Il est

également difficile de séparer ce qui relève du discours convenu et contrôlé, de ce qui constitue effectivement la réalité. Dans quelle mesure les réponses sont-elles vraiment le reflet de ce qu'ils pensent ? Nous ne pouvons pas confronter toutes les réponses aux faits.
Il nous semble difficile de pouvoir évaluer et palier tous ces effets mais il nous semble cependant important d'en avoir conscience. Selon nous, un des moyens d'en minimiser la portée est d'avoir recours à un nombre d'entretiens suffisant, de multiplier les sources mais en continuant à se positionner dans une logique de méthode qualitative.
Cela dit, la rigueur méthodologique adoptée, que ce soit dans le choix des personnes rencontrées ou dans le déroulement des entretiens, nous autorise à espérer l'obtention de données " fiables ", c'est-à-dire des informations correspondant à la réalité des deux populations approchées.
Nous avons également procédé à une étape de pré-test d'entretien nous permettant d'identifier de potentiels défauts ou imperfections dans notre démarche avant de présenter le guide de l'entretien à notre échantillon cible. Nous l'avons ainsi présenté à divers membres de l'équipe du MAI, de BEM et à des relations extérieures : la responsable des stages, le directeur du programme, la responsable des relations en entreprises, un acheteur sénior du secteur textile et un acheteur junior du secteur des transports. Ces différents avis nous ont permis d'effectuer d'ultimes corrections de forme avec les trois premières personnes et enfin de tester le guide de l'entretien sur le terrain avec les deux dernières. L'objectif était de vérifier que :

- la présentation du sujet était clairement définie,
- la présentation du chercheur aussi,
- le temps de ces deux présentations était cohérent avec le temps total estimé,
- le langage retenu était un langage adapté et compréhensible,
- la formulation des questions était claire,
- l'ordre des questions était pertinent,
- l'intérêt de chaque question était démontré,
- l'intérêt pour les acheteurs était congruent,
- la durée du guide d'entretien était adaptée,
- nous avions couvert la totalité des thèmes que nous souhaitions abordés.

Ce pré-test nous a surtout permis de trouver le ton juste pour mener ces entretiens. Il nous a aussi aidés à nous familiariser avec le rôle du chercheur-enquêteur et à nous façonner une

attitude adéquate. En effet, les acheteurs juniors représentent notamment une population très jeune par définition. Cela nécessite un cadrage précis durant l'exercice.

Avant la validation finale, nous avons tenu compte des différentes remarques suggérées. Nous avons apporté plusieurs modifications :

- l'ordre de certaines questions a été inversé afin de garantir la fluidité et la logique du guide d'entretien,
- des questions ont été rajoutées notamment concernant la définition de ce que devrait être un bon acheteur pour exercer son activité, car nous avions des difficultés à obtenir une information précise avec le nombre de questions initial,
- le vocabulaire de présentation du travail de thèse a été revu et présenté dans un contexte plus opérationnel afin que les acheteurs puissent davantage se l'approprier.

6.3.3 Le choix du mode d'administration du guide d'entretien

Dès le départ, nous savions que le mode d'administration du guide de l'entretien se ferait autant que possible en face à face. Cela nous a semblé la meilleure façon de générer des informations sur leurs représentations du métier, même si cela impliquait un caractère très personnel des réponses. Les entretiens ont eu lieu en fonction des possibilités de chacun des acheteurs, soit sur leur lieu de travail, soit dans les locaux du MAI.
L'alternative choisie en cas de difficulté de rencontres a été l'entretien téléphonique.
Chaque acheteur a été contacté en amont de la démarche d'entretien afin de valider dans une première étape leur intérêt pour une participation à un entretien. Il nous semble important de préciser ici que nous n'avons essuyé aucun refus de la part des acheteurs. Au contraire, chacun d'entre eux a manifesté beaucoup d'intérêt pour le projet et nous a même remerciés d'avoir été sollicité.

Avant tout entretien, en face à face ou téléphonique, un mail explicatif a été adressé aux acheteurs leur donnant les éléments suivants :

- le titre de l'étude,
- l'objectif de l'étude,
- le plan de l'étude,
- la partie du plan dans laquelle ils intervenaient,

- la dichotomie entre acheteurs juniors et acheteurs séniors,
- les préconisations que susciteraient leurs réponses au guide d'entretien
- la durée approximative de l'entretien.

La présentation du chercheur s'est faite très sommairement. De par son rôle de Responsable Pédagogique au MAI, la plupart de la population approchée le connaissait.

Nous leur laissions ensuite le choix du lieu et du mode d'administration du guide de l'entretien (face à face ou téléphonique) en fonction de leurs possibilités. Contrairement à la population d'experts précédemment décrite, la population d'acheteurs a eu parfois plus de mal à justifier un déplacement dans nos locaux. Nous entendons par là que les experts, en raison de leurs fonctions et responsabilités, sont sur place lors des recrutements, ou des cours dispensés aux étudiants. Ils sont donc présents dans les locaux du MAI. Cela a bien sur favorisé le face à face comme mode d'administration du guide de l'entretien. La population d'acheteurs et spécifiquement d'acheteurs juniors, est moins décisionnaire de la gestion de son temps professionnel. Elle a donc été interviewée davantage par téléphone ou a nécessité le déplacement du chercheur sur les lieux de son travail.
Par contre, pour chaque entretien d'acheteur, le supérieur hiérarchique a été informé et nous avons demandé son accord avant de procéder à l'interview. Nous avons choisi cette façon d'opérer dans le souci de ménager toutes les susceptibilités. Nous rappelons que le réseau des Anciens MAI est très dense et que tous se connaissent par l'organisation de nombreux évènements les rassemblant. C'est un réseau professionnel que nous sollicitons fréquemment pour des jurys de sélections, des témoignages ou bien encore des réunions de veille professionnelle. A ce titre, nous souhaitions que chacun soit informé de la même façon et nous avons tenu à ce que la participation à notre enquête ne suscite pas d'incompréhensions.
Le schéma ci-dessous (cf. figure 33) reprend la part d'entretiens ayant eu lieu en face à face et celle ayant eu lieu par téléphone.

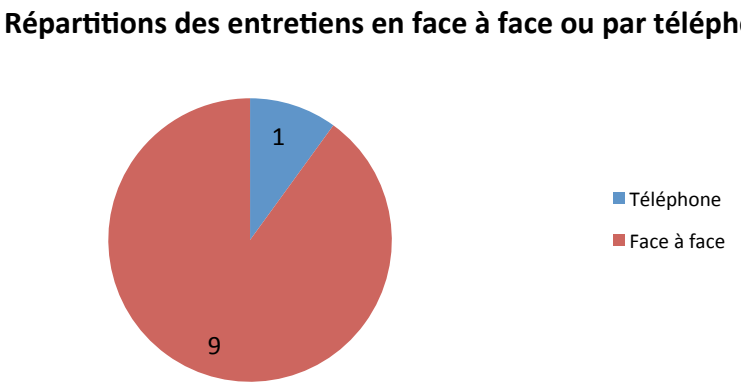


Figure 33 - La répartition des entretiens en face à face ou par téléphone pour les acheteurs

Une fois ce mail explicatif envoyé et le mode d'administration choisi, nous convenions d'un jour et d'une heure pour procéder à l'entretien. Après l'avoir accueilli, nous lui demandions si nous pouvions l'enregistrer à l'aide d'un dictaphone. Nous informions ensuite l'acheteur des conditions de l'anonymat et de la confidentialité de l'entretien ainsi que de la possibilité d'accéder à tout moment à l'intégralité de son enregistrement.

Avant la fin de l'entretien, nous résumons les grandes étapes. Cela permet à l'acheteur de revenir sur certaines de ses réponses et de les affiner par exemple. Nous lui demandons ensuite si, selon lui, des questions importantes auraient été omises et lui proposons de s'exprimer. Nous cherchons également à savoir comment il a réagi à cet entretien. Quelles sont les questions pour lesquelles il a éprouvé des difficultés, pourquoi et au contraire celles pour lesquelles il a trouvé le plus de facilité à développer des arguments. Dans une ultime phase, nous prenons congés en le remerciant pour sa collaboration et son argumentation tout en validant la possibilité de revenir vers lui si nécessaire pour compléter de potentielles informations.

6.3.4 La démarche générale

Notre mode d'administration du guide de l'entretien s'inspire de la méthode semi-directive. Nous sommes particulièrement à l'écoute des réponses des acheteurs sélectionnés. Cela dit, notre rôle est aussi de veiller à ce que l'ensemble des questions soit traité en les ramenant si besoin au cœur du sujet. De plus, pour ce guide de l'entretien, notre choix a été que chaque question soit traitée dans l'ordre initialement prévu.

Pour le recueil de ces données d'acheteurs, comme d'ailleurs pour le recueil des données des experts, nous nous sommes basés sur des entretiens individuels à tendance semi-directive. Ce type d'entretien est considéré comme l'un des plus adaptés dans l'appréhension des représentations des acteurs (Wacheux 1996). Nous avons pu ainsi travailler une matière riche et à caractère souvent très personnel sur le métier d'acheteur en fonction de la perception des divers acteurs interviewés. Nos interventions au cours de ces entretiens se limitaient à des relances fondées sur des éléments déjà exprimés ou à un approfondissement des éléments discursifs déjà énoncés (Thiétart 1999). Nous avons ainsi formulé des questions ouvertes suscitées par le discours de nos interlocuteurs. Nous justifions ici cette implication par le besoin de rassembler le plus grand nombre d'informations. De ce fait, comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), les données peuvent être considérées comme coproduites.

6.4 Le choix de la cible

Nous avons choisi la population d'acheteurs à interviewer en fonction de plusieurs critères :

- le temps écoulé entre la fin de la formation et l'obtention d'un emploi,
- leur ancienneté dans le métier (moins de 5 ans pour les juniors et plus pour les séniors),
- la notion stratégique du portefeuille sur lequel ils travaillent,
- la recommandation de certains experts,
- le secteur industriel auquel ils appartiennent.

Nous avons rencontré 10 acheteurs issus de diverses entreprises et d'âges divers. Leur vision des Achats fait de leurs propos une matière première particulièrement riche sur laquelle nous reviendrons dans la partie de la thèse dédiée à l'analyse des données (Chapitre 3). Nous avons souhaité que chacun des principaux secteurs industriels identifiés ci-dessous soient représentés afin d'anticiper d'éventuelles spécificités développées par ces derniers. En voici la décomposition :

- aéronautique
- électronique
- pharmaceutique
- transports

- agroalimentaire
- textile
- services.

Les acheteurs sollicités sont tous originaires de grands groupes.

Ci-dessous le détail du profil des acheteurs :

Acheteurs / Secteurs	Acheteurs séniors	Acheteurs juniors	**Total**
Aéronautique	2		**2**
Electronique	1		**1**
Pharmaceutique		1	**1**
Transports		1	**1**
Agroalimentaire	1		**1**
Textile	1	1	**1**
Services		2	**2**
Total	**5**	**5**	**10**

Tableau 17 - Les acheteurs sollicités et leurs origines

Nous avons repris sensiblement les mêmes secteurs que pour les entretiens d'experts toujours dans le but de lisser le plus possible le résultat des réponses et éviter les particularités liées à un type de secteur.

Nous aborderons maintenant ci-dessous la répartition des acheteurs interviewés en terme de :

- professions,
- et secteurs.

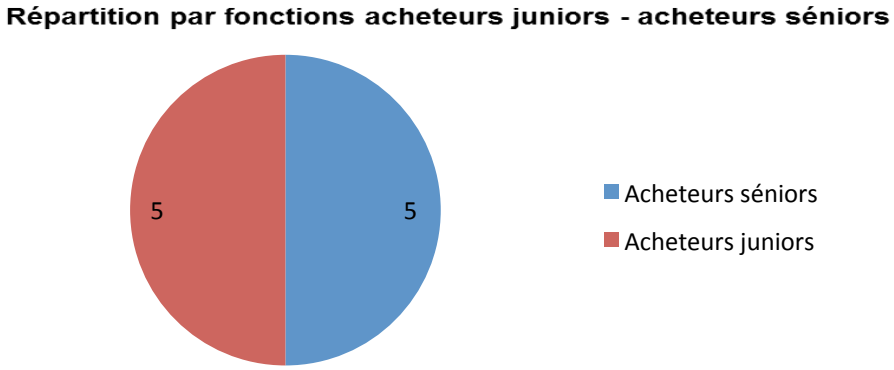


Figure 34 - Répartition par fonctions : acheteurs juniors/acheteurs séniors

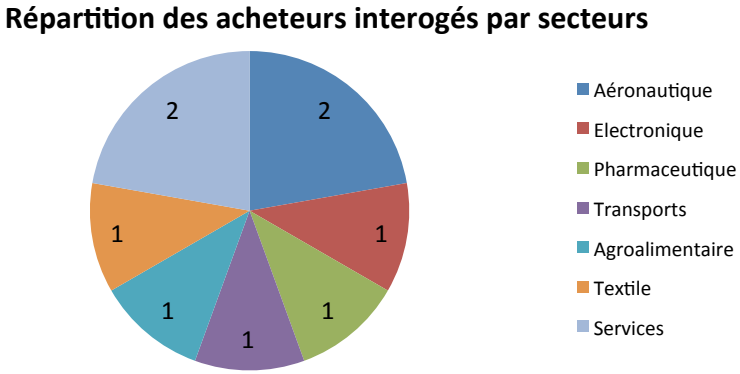


Figure 35 - Répartition des acheteurs interrogés par secteurs

Un autre critère peut être déterminant dans la définition de ce qu'est un bon acheteur, c'est la notion d'Achats de production et d'Achats hors production.

Dans la répartition ci-dessous, nous évaluerons le pourcentage d'acheteurs entretenus pour chacune des deux distinctions.

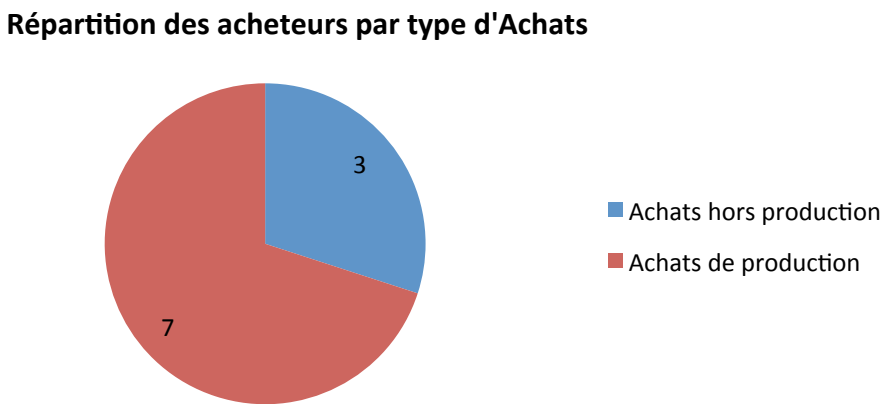


Figure 36 - Répartition des acheteurs interrogés par type d'Achats

Les PME ont volontairement été laissées de côté car pour la plupart les services Achats manquent d'expérience et les attentes en termes d'embauche nous semblent moins appropriées à notre problématique. En effet travailler dans une PME implique souvent une diversification des tâches effectuées et par la même ne facilite pas une forte spécialisation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons discuté de l'importance d'aller sur le terrain rencontrer des acheteurs juniors et séniors afin de mettre en exergue le différentiel qui fait le " bon " acheteur. Cela par les gens même qui exercent ce métier au quotidien.

La valeur des résultats étant conditionnée par la composition du panel désigné nous pensons avoir optimisé la qualité de notre échantillon en choisissant avec précaution les acheteurs interviewés.
Nous avons aussi expliqué la manière dont nous avons sélectionné la méthode, la construction du guide de l'entretien, le déroulement des entretiens et le choix de la cible.
Nous pensons de ce fait, associé aux réponses des experts, obtenir un matériau de travail riche et divers à partir duquel nous avons mené notre étude définie comme qualitative.

Dans le prochain chapitre, nous parcourrons les méthodes et outils utilisés pour gérer au mieux l'analyse des données (chapitre 7).

Chapitre 7 : La méthode d'analyse des données

Introduction

L'analyse des données est considérée comme une étape aussi décisive que complexe dans une démarche de recherche. Notre choix d'analyse s'est porté sur une analyse qualitative de données qualitatives pour les différentes raisons exposées lors du précédent paragraphe. Mais plus précisément une analyse qualitative des données est une analyse où les données (paroles, mots ou concepts) sont analysées directement par l'entremise d'autres mots ou concepts sans qu'il y ait forcément recours à une opération numérique. Elle débouche également sur un récit ou une théorie (Paillé, 2009).

Selon Miles et Huberman (2003) " la création, la vérification et la révision de méthodes d'analyse pratiques et efficaces doivent être pour les chercheurs qualitatifs une priorité absolue ".

Nous exposerons dans ce chapitre les différentes techniques d'analyses de données sur lesquelles nous avons fondé notre travail (§ 7.1) ainsi que les précautions méthodologiques qui ont été les nôtres durant cette étape d'analyse (§ 7.2).

7.1 Les techniques d'analyse de données

La recherche qualitative peut recouvrir des méthodes extrêmement variées mais, selon Miles et Huberman (2003), trois éléments composent l'analyse qualitative : la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des données.

Ci-dessous (cf. figure 37) nous reprenons pour illustration le schéma des composantes de l'analyse des données et le modèle de flux selon Miles et Huberman (2003).

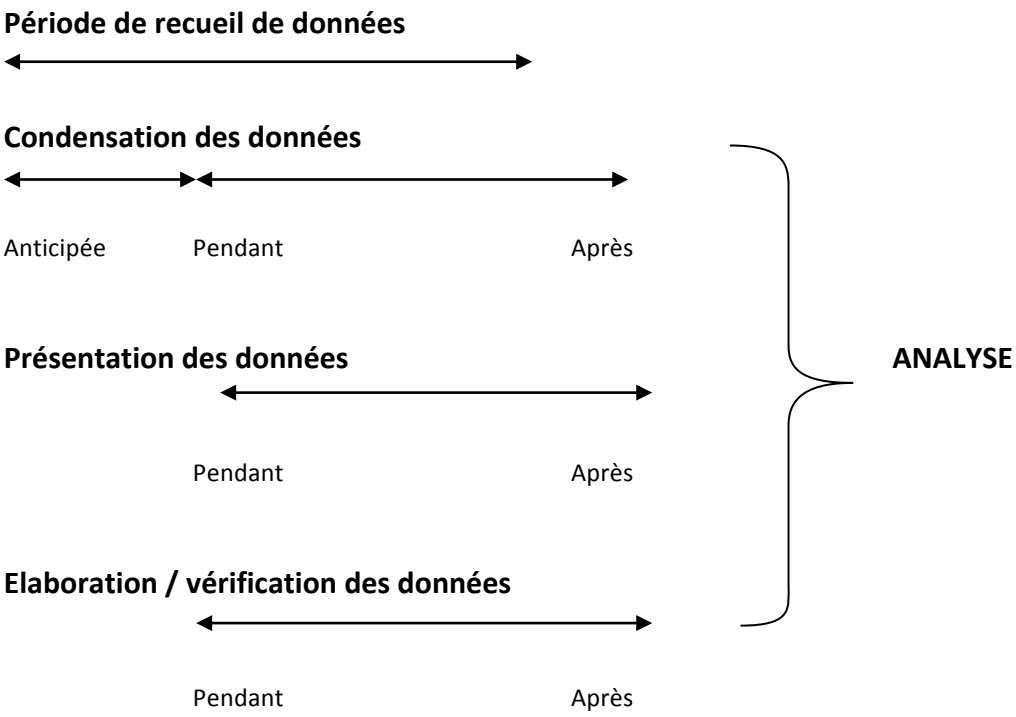


Figure 37 - Composantes de l'analyse des données : modèle de flux selon Miles et Huberman (2003)

Dans un premier temps, nous rendrons compte selon le plan préconisé par Miles et Huberman de notre démarche d'analyse concernant la condensation (§ 7.1.1), la présentation (§ 7.1.2) et enfin l'élaboration et la vérification des conclusions (§ 7.1.3).

7.1.1 La condensation des données

La condensation des données ne peut être dissociée de l'analyse. Elle en fait partie. Miles et Huberman (2003 : 29) la définisse comme " l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les transcriptions des notes de terrain ". Selon ces auteurs la condensation intervient dès le début et même tout au long de la démarche de recherche. Le choix du cadre conceptuel, de la question de recherche, de la méthode de collecte des données en est l'illustration frappante. La condensation est une forme d'analyse qui consiste à " élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions finales et les vérifier ".

Ils suggèrent de nombreuses techniques pour effectuer cette condensation de données. Deux nous ont semblé particulièrement adaptées à notre démarche :

- les fiches de synthèse (§ 7.1.1.1)

- l'analyse du contenu (§ 7.1.1.2).

Suivant leurs recommandations, nous avons fait en sorte que la création et l'utilisation de ces outils soient les mêmes pour les deux types de populations rencontrés, à savoir les experts et les acheteurs (séniors et juniors). Cette méthodologie commune nous permettant une comparaison des différentes sources entre elles.

7.1.1.1 Les fiches de synthèse

Chaque interview a fait l'objet, nous l'avons indiqué, d'un enregistrement ainsi que d'une retranscription écrite (hormis les interruptions dues aux communications téléphoniques par exemple). Le volume des informations ainsi collecté est immense et ne favorise pas un travail d'analyse. Chaque retranscription est donc transformée en fiche de synthèse selon les recommandations de Wacheux (1996 : 231) car " ce système de réduction, par la synthèse, répond en partie à la nécessité de limiter le volume des documents accessibles ". Le but de la fiche de synthèse est d'économiser, d'écrire, et relater l'essentiel du contenu des interviews. Par ce biais, nous pouvons immédiatement repérer les informations qui nous semblent importantes.

A partir des préconisations établies par Miles et Huberman (2003), nous avons déterminé les points qui selon nous devaient composer l'ensemble de la fiche de synthèse. Nous les avons recensés ci-dessous :

- les spécificités indispensables de l'entretien (nom de la personne interrogée, nom de l'entreprise, date, lieu et durée de l'entretien, s'il s'agit d'un expert ou bien d'un acheteur sénior ou junior, l'âge, l'ancienneté) ;

- les principaux sujets et questions primordiales abordés lors de l'entretien. Cela nous permettant une première condensation et orientation d'analyse des données, notamment par rapport aux compétences jugées essentielles pour exercer le métier d'acheteur et les modalités de développement de ces compétences mais aussi par rapport à ce que l'acheteur doit constamment voir en tête ;

- les points étonnants, novateurs ou concordants avec les entretiens déjà synthétisés ;

- les interrogations nouvelles éventuelles à soulever lors des entretiens à venir.

Ce premier exercice de condensation des données, à mesure de l'avancement de notre travail, nous a permis de clarifier le contenu des entretiens et nous a permis d'anticiper une poursuite pertinente du recueil des données en l'adaptant aux diverses contraintes survenues. Parallèlement à cela nous avons pu classer les réponses à ces fiches de synthèse par ordre d'importance de discours en fonction des questions posées, toujours dans le souci de déceler au plus vite l'information.

7.1.1.2 L'analyse de contenu

La méthode de l'analyse de contenu nous a semblé la plus adaptée afin d'appréhender, à partir du discours de nos deux populations, leurs représentations sur le métier d'acheteur concernant ses principales préoccupations, les compétences nécessaires au bon exercice de son métier ainsi que les modalités d'apprentissage et/ou de développement des compétences définies comme défaillantes.

Le tableau ci-dessous, adapté de Mucchielli (2006) nous a semblé représentatif de l'illustration de notre choix :

Processus intellectuels fondamentaux	**Analyse de contenu**
Comparaison : Echantillonnage, constitution du corpus, délimitation et recueil des cas, délimitation du champ des observations à faire, recherche d'analogie par ressemblance-dissemblance, repérage des éléments ayant quelque chose en commun.	Choix des documents. Lecture du corpus pour dégager les dissemblances et ressemblances des unités d'enregistrement pour la constitution ou l'application des catégories.
Catégorisation : Procédé de comparaison-généralisation menant à des catégories, repérage de constantes sous-tendant les phénomènes, thèmes redondants ayant un sens par rapport à la question de recherche et à sa résolution. Formulation de la ressemblance des éléments structuraux du tout en généralisant ce que les éléments ont en commun. Comparaison des échanges récurrents se ressemblant par analogie. Catégorisation-vérification. Généralisation des propriétés de faits multiples, extraction des éléments fondamentaux généraux constituant l'ossature des phénomènes, extraction des propriétés signifiantes d'une classe d'objet. Vérification de la catégorisation.	Opération de catégorisation des éléments du corpus, constitution des indicateurs, vérification.
Processus intellectuels fondamentaux	**Analyse de contenu**
Mise en relation : Recherche des relations, dégager des relations entre les catégories, recherche de totalité, recherche de causalité circulaire, mise en relation des activités communicationnelles, recherche des configurations de relations dans une configuration d'ensemble. Vérification de la mise en relation	Codage, comptage des unités d'enregistrement et de numération. Traitement des données.
Synthèse compréhensive ou invention de forme et de sens : Formulation de l'analyse, résultat explicatif global concernant le fonctionnement du phénomène, abstraction généralisante.	Interprétation et inférence des résultats

Tableau 18 - Les processus intellectuels sous-jacents aux méthodes qualitatives et à l'analyse du contenu d'après Mucchielli (2006)

Miles et Huberman (2003) ont pareillement mis en garde le chercheur qualitatif contre le volume des données et le surcroît des mots du fait de l'accumulation de notes, de retranscription des entretiens et de la rédaction des fiches de synthèses. Ils suggèrent, tout comme Mucchielli, l'utilisation d'un système de codage. Ils définissent ainsi les codes comme étant des étiquettes attachées à des segments de texte de taille variable (mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers) en vue d'une classification.

Le codage de l'information permet alors d'identifier des variables et des relations, de retrouver les mots les plus significatifs, de retenir des segments qui vont ensemble et de réduire la masse d'informations en unités immédiatement analysables. Le codage se présente donc comme un processus de séparation et de catégorisation de données en vue de les condenser et de les ordonner. Il constitue une phase clé de l'analyse dont nous présentons ici les principales étapes :

- la création des codes,
- les règles et la fiabilité du codage.

La création de codes est utile pour une analyse systématique de l'information, encore faut-il savoir à l'avance comment le texte va être découpé. Tesch (1990) parle de " décontextualisation " de l'information car des parties d'entretiens ou des épisodes d'observation sont physiquement détachés de leur tout originel et regroupés par thèmes. Il faut découper le texte en unités comparables, catégoriser pour analyser.
Lincoln et Guba (1985, cités par Allard Poesi, 2003) évoquent l'existence de deux critères primordiaux pour le découpage en unités comparables. Ces unités se doivent d'assister le chercheur à bien cerner son thème de recherche, nous les définissons comme heuristiques. Elles doivent aussi être la plus petite unité d'information faisant sens en elle-même. Allard Poesi (2003) évoque à partir des travaux de Lincoln et Guba une nouvelle sous-classification pour les unités comparables. Elle parle d'unité textuelle ou temporelle et d'unité de sens. Le but de notre recherche est de caractériser et de comprendre les compétences qu'un acheteur doit posséder pour exercer au mieux son métier et les modalités d'apprentissage de ces dernières. Nous privilégierons donc l'unité de sens. En effet, il nous faudra pouvoir comparer, dans le codage du discours, le sens des mots mais également celui de phrases, ou d'éléments de phrases (Allard-Poesi et al 1999). Notre analyse se veut de fait résolument thématique puisqu'il s'agit d'identifier puis d'agencer des éléments de significations (Bardin 2003).

L'analyse thématique peut être considérée comme un outil d'analyse des unités comparables qui sont ensuite classifiées en opinions, attitudes, stéréotypes (Negura 2006).

Miles et Huberman (2003) ont également travaillé sur la création de codes et dénombrent 3 méthodes différentes pour y parvenir :

- la première se base sur la définition d'une liste de thèmes préalablement à la collecte des données. Cette liste fait référence au cadre conceptuel et à la question de recherche ;

- la seconde, de nature plus inductive, renie cette pré-codification et favorise au contraire son élaboration au moment de l'analyse afin de davantage rendre compte des spécificités du contexte ;

- la dernière méthode se situe à mi-chemin des deux précédentes. Elle consiste à la création d'un plan général de codage nommant les thèmes essentiels dans lesquels les codes seront inductivement conçus.

Notre démarche s'inspire principalement de cette troisième méthode. De nature plutôt inductive, elle se conçoit malgré tout à partir d'un cadre conceptuel afin d'encadrer la collecte des données du terrain. Nous n'avons pas dès le départ crée une liste de codes définis mais nous avons cependant distingué des thèmes généraux à partir de la littérature et de notre question de recherche. Cela nous a ensuite permis d'y intégrer les codes générés durant le processus de codage.

Dans la figure ci-dessous (cf. figure 38) nous présentons les diverses distinctions des thèmes généraux :

1. Les Experts
    - Profil
    - Vision du métier
    - Adéquation entre marché et besoins
    - Compétences identifiées
    - Compétences non négociables
    - Compétences manquantes
    - Modalités de développement des compétences
    - Problèmes rencontrés
    - Compétences de demain
    - Que doit avoir en tête un acheteur ?
2. Les Acheteurs (séniors/juniors)
    - Profil
    - Formation et expérience
    - Rôle et missions
    - Compétences identifiées
    - Compétences à acquérir pour évoluer
    - Modalités de développement des compétences
    - Problèmes rencontrés
    - Compétences de demain
    - Que doit avoir en tête un acheteur ?

Figure 38 - Les catégories initiales pour le processus de codage

Dans un second temps, nous avons complété cette liste de catégories initiales en tenant compte de la technique du codage thématique de Miles et Huberman (2003). Cette technique consiste à identifier des thèmes significatifs pour l'analyse des données en effectuant des procédures d'extension et des procédures de liaison. La procédure d'extension consiste à regrouper certains éléments dans des catégories plus larges ou au contraire à distinguer de nouveaux thèmes en essayant de construire une structure globale permettant de faire sens (Allard-Poesi 2003). La procédure de liaison renvoie à la confrontation de la liste des codes à la littérature.

Miles et Huberman (2003 : 438) définissent ces thèmes significatifs comme des thèmes récurrents, des régularités " qui englobent de nombreux fragments de données épars ". L'analyse thématique de nos données terrains nous a permis d'identifier trois " patterns " significatifs pour notre recherche : Les principaux rôles et missions de l'acheteur, les compétences associées et les modalités de développement envisagées. Chaque thème est subdivisé en sous thèmes et éventuellement en sous-sous-thèmes. La liste définitive des codes thématiques est présentée dans le tableau 19 qui suit :

Thèmes	**Sous thème : capacité à maîtriser :**	**Code**	**Définition**
Principaux rôles et missions de l'acheteur	Processus Achat	PRM-PA	Cet axe renvoie à l'ensemble des grandes étapes du travail d'acheteur de l'expression du besoin à la contractualisation
	Vision globale	PRM- VG	Cet axe renvoie aux éléments permettant la compréhension des enjeux de l'entreprise et à la capacité à les décliner pour son activité propre. Mettre l'accent sur le principe d'holisticité.
	Clients internes/clients externes	PRM-CI/CE	Cet axe renvoie à la notion de service vis-à-vis des prescripteurs internes, voire des fournisseurs.
	Développement des compétences	PRM-DC	Cet axe renvoie aux dynamiques favorisant l'apprentissage et le développement des compétences au sein des équipes Achats.

Thèmes	Sous thème	Code	Définition
Compétences	Aspects techniques : les compétences techniques que l'acheteur mobilise dans l'exercice de son métier	COMP-TEC	Exemples : Maîtrise du processus achat : analyse du besoin, analyse de la valeur, marketing achat, capacité à développer une stratégie achat sur son portefeuille, gestion des appels d'offres, maîtrise et décompositions des coûts, négociation, contractualisation, gestion de la relation fournisseurs (SRM),.gestion de la performance achat, maîtrise des langues étrangères….
	Aspects comportementaux : les compétences comportementales que l'acheteur mobilise dans l'exercice de son métier.	COMP-COM	Exemples : Compréhension et adhésion aux enjeux économiques de l'entreprise sens du relationnel de l'écoute et du service, rigueur, leadership, éthique, résistance au stress, dynamisme, capacité à travailler en équipe, attitude positive…
	Aspects métacognitifs : les compétences métacognitives que l'acheteur mobilise dans l'exercice de son métier.	COMP-META	Exemples : Capacité à proposer de nouvelles solutions, anticipation et pro activité, prise de recul, créativité, intelligence relationnelle, intelligence des situations, capacité à évoluer dans un environnement multiculturel…
Modalités de développement des compétences	Formation initiale	MDC-FI	Formation générale ou spécialisée, niveau requis en fonction des responsabilités (L/M),
	Formation alternance/continue	MDC-FC	Formation générale ou spécialisée, niveau requis en fonction des responsabilités (L/M), mix formation théorique/formation pratique
	Autres modalités	MDC-AM	Autodidacte, formation par tutorats, formation par modules courts…

Tableau 19 – Le codage thématique

Les règles et la fiabilité du codage sont l'autre étape de l'analyse de contenu.

Tout d'abord pour éviter l'ambigüité du discours et le manque de vigilance du chercheur dans le processus de codage et la fiabilité de l'analyse (Allard-Poesi et al 1999), nous avons mené cette étape de codage conformément aux règles recommandées par Miles et Huberman (2003). De plus, nous avons retenu comme unité d'analyse l'unité du sens. Par conséquent c'est la signification même des mots qui nous a semblé pertinente et non les mots eux-mêmes. Cette méthodologie limite selon nous les risques liés au manque d'attention potentielle du

chercheur par le caractère plus global de l'analyse. Ces différents " patterns " codés n'ont fait l'objet d'une analyse qu'à partir du moment où ils ont été mentionnés par au moins une des personnes interviewées puis affirmés par une autre ou jugés recevables par des collègues ayant une problématique proche de la nôtre.

Nous tenons également à préciser que les données codées ne l'ont été que par nos soins. Les analyses et résultats relèvent donc uniquement de notre propre interprétation. Toutefois, afin de limiter les biais pouvant émaner d'un travail effectué par un seul analyste et conformément aux préconisations de Miles et Huberman (2003), nous avons établi des définitions claires et précises pour chacune des catégories recensées de façon à les codifier le plus distinctement possible tout au long du processus de codage. Nous avons choisi une nomenclature (nom abrégé du pattern associé au nom abrégé du sous thème) qui soit la plus proche possible de la notion qu'il décrit afin de faciliter la transition entre le code et la notion d'origine lors de l'analyse (cf. tableau 19).

Miles et Huberman (2003 : 128) conseillent au chercheur d'effectuer ce processus de codage en plusieurs temps. Ils alertent l'analyste sur le fait que " tenter d'effectuer le codage d'une seule traite incite le chercheur à devenir brouillon, amer, fatigué et partial, ce qui nuit à la qualité des données. Cette attitude altère la robustesse des données et la qualité de l'analyse. " Ils conseillent également au chercheur de pratiquer des annotations sur des paragraphes du texte, parallèlement au codage, afin d'entretenir sa vigilance et de découvrir potentiellement de nouvelles pistes en vue d'une analyse plus fine que ne permet pas toujours un simple codage.

Nous tenons à préciser ici que nous n'avons pas eu recours à un logiciel spécialisé dans le traitement des données qualitatives pour le codage et l'analyse de nos données. Nous avons uniquement utilisé notre ordinateur. Deslauriers (1991 : 75) parle de codage par ordinateur, que nous pourrions aussi appeler codage quasi artisanal. Selon une logique de découpage en unité de sens expliquée précédemment puis d'une classification et enfin de l'attribution d'un code, toutes les informations sont retranscrites à l'aide d'un ordinateur doté d'un outil de traitement de texte qui permet par la fonction tri, de classer et regrouper les données plus facilement. Cette méthode, compte tenu du nombre de nos entretiens, nous a permis une finesse d'analyse, notamment liée aux annotations, qui nous a paru plus pertinente.

7.1.2 La présentation des données

La présentation des données est une étape déterminante de l'activité analytique selon Miles et Huberman (2003 : 29). Cela permet non seulement d'organiser les différentes informations recueillies mais aussi d'en " tirer des conclusions et de passer à l'action ". De nombreuses formes de présentation des données qualitatives sont recensées : matrices, graphiques, diagrammes, tableaux. Toutes sont conçues pour favoriser un accès rapide à l'information afin de la synthétiser au mieux puis d'en dégager des résultats. " Dis-moi ce que tu présentes et je te dirai ce que tu sais " (Miles et Huberman 2003 : 30). Cependant, aucune de ces présentations n'est reconnue à l'unanimité par les chercheurs qualitatifs. Il appartient au chercheur de privilégier des types de présentations plutôt que d'autres en fonction de leurs cohérences avec le traitement de la question de recherche.

Adaptée à notre étude, nous avons choisi une présentation narrative des résultats. Nous avons pu ainsi rendre compte de l'ensemble des fiches de synthèses et procéder à une analyse détaillée des données après codage, pour en tirer nos préconisations. Nous l'avons cependant enrichie de divers tableaux et schémas personnels dans le but de faciliter la compréhension de nos propos.

7.1.3 L'élaboration et la vérification des conclusions

L'élaboration et la vérification des conclusions forment la troisième étape de l'activité analytique précédemment décrite par Miles et Huberman (2003). Les trois courants d'analyse de données présentés (la condensation des données, la présentation des données et enfin l'élaboration et la vérification des conclusions) sont intimement liés, le chercheur jonglant entre ces trois étapes au fur et à mesure des entretiens. Ils peuvent être schématisés comme suit (cf. figure 39) :

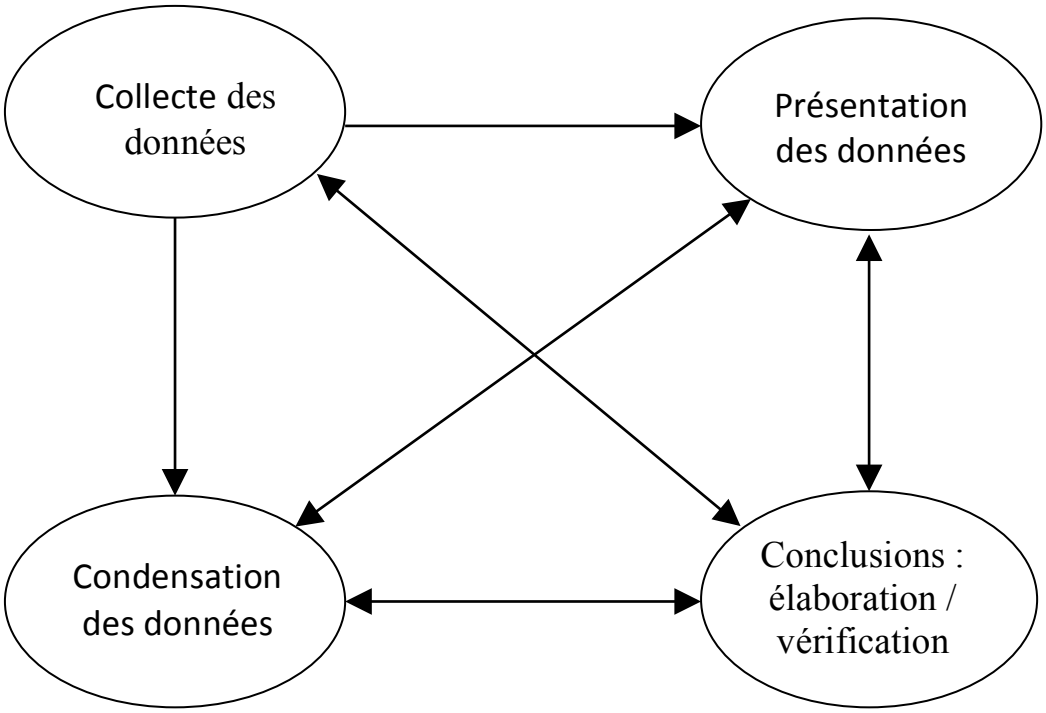


Figure 39 - Composantes de l'analyse des données : modèle interactif selon Miles et Huberman (2003)

Ces auteurs ont répertorié 13 tactiques d'interprétation et 13 tactiques de vérification des données.

Dans un premier temps, nous exposerons quelles tactiques d'interprétation des données parmi les treize citées sont applicables à notre étude (§ 7.1.3.1). Dans un second temps, nous examinerons quelles tactiques de vérification des données nous avons retenu (§ 7.1.3.2). Enfin, nous évoquerons les critères de qualité des conclusions (§ 7.1.3.3).

7.1.3.1 Les tactiques d'élaboration ou d'interprétation des données

Dégager du sens par rapport aux informations collectées, les interpréter de façon rigoureuse est un exercice complexe qui doit permettre au chercheur de prendre du recul par rapport aux données pour favoriser l'émergence de propositions. Parmi l'ensemble des tactiques proposées par ces auteurs, nous allons approfondir celles que nous avons utilisées pour notre étude :

- repérer les " patterns ", les thèmes : cette technique nous a permis de rassembler les diverses données acquises pour procéder à des codages

thématiques majeurs (principaux rôles et missions des acheteurs, compétences requises pour exercer au mieux le métier, et leurs modalités de développement) ;

- regrouper : cette technique nous renvoie à la procédure de codage précédemment décrite (§ 7.1). Elle regroupe les thèmes essentiels dans lesquels les codes seront ensuite ajoutés ;

- compter : cette technique nous a permis d'effectuer des pourcentages précis quant à la récurrence d'apparition de certains sous thèmes. Par exemple, pour le thème des compétences, la notion de vision globale est particulièrement citée. Nous avons voulu savoir précisément combien de fois, par qui et si la spécificité du secteur était en jeu ;

- établir des contrastes ou comparaisons : l'élaboration du codage et de nos résultats reposent largement sur cette technique ;

- subsumer le particulier sous le général : cette technique, liée à celle du regroupement, signifie le rassemblement des éléments qui " vont ensemble " (Miles et Huberman 2003). C'est une entreprise théorique et conceptuelle visant à rassembler les données brutes dans des catégories plus générales ;

- construire une chaîne logique d'indices et de preuves : cette technique nous a permis de construire nos résultats au fur et à mesure de l'analyse de données en les modifiant et les affinant au besoin. Nous avons recueilli des exemples nombreux et variés allant tous dans la même direction avant d'en tirer des conclusions. Miles et Huberman parlent " d'induction par énumération " ou " centration progressive ".

Nous avons autant que possible utilisé ces différentes techniques d'interprétation des données dans notre étude mais nous avons aussi, grâce à notre ancienneté dans le métier, tenu compte de notre expérience et logique pour manipuler les données récoltées.

7.1.3.2 Les tactiques de vérification des résultats

De la même façon que pour l'interprétation des données, nous allons à présent détailler parmi les tactiques proposées par Miles et Huberman (2003), celles que nous avons particulièrement travaillées :

- contrôler la représentativité : comme nous l'avons évoqué dès le départ dans le choix de nos experts et acheteurs (§ 5.2 et § 6.4), nous avons favorisé le plus possible leur diversité : secteurs industriels, profils, ancienneté, etc.) ;

- trianguler : cette technique n'a pas été appliquée pour tous les entretiens mais lorsque nous avons pu, nous avons corroboré les données des experts recruteurs avec les données des acheteurs, juniors ou séniors, membres de leurs équipes ;

- pondérer les données : nous avons naturellement considéré certaines données comme meilleures que d'autres, notamment de par la crédibilité que nous attribuons à la personne interrogée ou sa façon de s'exprimer. Miles et Huberman nous mettent cependant en garde contre les tentatives des répondants pour préserver ou privilégier les apparences ou masquer l'ignorance et les partis-pris ;

- traquer les faits surprenants : certaines phrases des personnes interviewées ont suscité des surprises de notre part et ont permis de remettre en cause des idées implicites ou des hypothèses toutes faites ;

- vérifier les explications rivales : nous avons mis de côté les explications qui semblaient aller dans le sens contraire de nos conclusions puis nous les avons particulièrement travaillées pour en trouver la raison ;

- solliciter les réactions des informateurs : la restitution des résultats à l'ensemble des experts et acheteurs est une pratique que nous avons choisie d'effectuer même si elle est peu mise en application en recherche qualitative. Nous avons organisé des réunions ou experts et acheteurs étaient conviés et nous avons sollicité en retour leurs avis sur nos conclusions.

Le suivi des différentes tactiques proposées est pour nous un gage de qualité et de fiabilité de notre étude, mais cela ne suffit pas.

7.1.3.3 Les critères de qualité des conclusions

Miles et Huberman (2003) précisent qu'une recherche qualitative est souvent difficile à évaluer. Les problèmes liés à la qualité, la véracité et l'authenticité des résultats ne sont pas vraiment possibles à cerner. Pour en minimiser l'impact, la méthodologie doit être très rigoureuse mais il est également nécessaire de réfléchir aux cinq points suivants (Miles et Huberman2003 : 503) :

- l'objectivité/confirmabilité : le chercheur doit faire preuve d'impartialité par rapport à son sujet et aux personnes rencontrées.
- la fiabilité/sérieux/auditabilité : le chercheur doit se poser la question de la précaution et de la réflexion apportées à sa recherche.
- la validité interne/crédibilité/authenticité : le travail du chercheur doit être perçu comme authentique et honnête par le panel des personnes interrogées.
- la validité externe/transférabilité/intégration : les conclusions du travail du chercheur doivent pouvoir se généraliser à des sujets plus étendus.
- l'utilisation/application/prescription : le travail du chercheur doit répondre à un intérêt des personnes interrogées et des autres chercheurs. En quoi ce travail peut-il permettre l'amélioration d'une situation ?

Nous pouvons noter que Martine Hlady Rispal (2002) rejoint sous d'autres appellations le système de contrôle de Miles et Huberman.

Une fois l'ensemble de ses points validés, il subsiste néanmoins un dernier sujet à aborder : les précautions méthodologiques.

7.2 Les précautions méthodologiques

Mucchielli (1994) met en avant une méthodologie " éthique " concernant le contexte des recherches qualitatives. Plusieurs biais peuvent interférer le travail de recherche notamment par :

- le lien entre le chercheur et sa recherche (§ 7.2.1),
- le lien entre le chercheur et les participants à la recherche (§ 7.2.2),
- le lien entre le chercheur et ses données de recherche (§ 7.2.3).

7.2.1 Le lien entre le chercheur et sa recherche.

Le chercheur, en recherche qualitative " est à lui seul une machine de recherche : il définit le problème, établit les échantillonnages, conçoit les instruments, recueille les informations, les réduit, les analyse, les interprète, en fait un compte rendu. Une véritable activité de monopole. " (Miles et Huberman 2003 : 471). Une telle démarche nécessite beaucoup de recul de la part du chercheur, cependant il peut demeurer un risque de non exhaustivité.

Il est alors nécessaire de ne négliger aucune information recueillie. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons enregistré tous nos entretiens. Nous avons ainsi minimisé la perte de données. Miles et Huberman (2003 : 472) ont défini ce biais comme " l'illusion holiste ".

Nous devons également être vigilants par rapport à l'importance accordée aux propos de certaines personnes sollicitées. Ce biais peut être diminué par la diversité des profils interrogés tant au niveau des secteurs industriels que des niveaux hiérarchiques. Miles et Huberman (2003 : 472) définissent ce second biais comme " le biais d'élite ".

Un troisième biais selon Miles et Huberman (2003 : 472) est à identifier : le biais de " la sur-assimilation ". Le chercheur peut perdre son sens critique et se laisser influencer par les idées des experts ou/et acheteurs. Nous avons tenté de relativiser ce biais puisque nous n'avons pas eu de rapports continus avec nos populations interrogées.

7.2.2 Le lien entre le chercheur et les participants à la recherche.

Le public sollicité pour les entretiens a tout pouvoir d'orienter ses réponses dans le sens qui lui convient, voire même de ne dévoiler qu'une partie de ses arguments (Girin 1989). Cependant les relations de confiance instaurées entre le chercheur et les participants, la méthode d'entretien choisie et la triangulation des données, limite selon nous l'impact de ce dernier biais.

7.2.3 Le lien entre le chercheur et ses données de recherche.

Les données recueillies lors des entretiens ont été traitées de façon anonyme. Nous nous étions engagés à cette confidentialité auprès des publics sollicités. Cette contrainte a d'ailleurs été un important facteur de sincérité et d'honnêteté dans leurs réponses. La retranscription des réponses a donc nécessité une attention particulière afin de respecter nos engagements.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons traité des choix de nos méthodes d'analyses de données largement influencés par l'ouvrage de Miles et Huberman (2003). Nous expliquons ainsi le procédé mis en place, étape après étape, nous ayant permis l'interprétation des données recueillies.

Les résultats de cette analyse, les préoccupations de notre population d'experts, les visions du métier d'acheteurs décrites par les acheteurs eux-mêmes, les compétences mobilisées pour mener à bien leurs missions ainsi que leurs modalités de développement font l'objet du prochain chapitre.

Conclusion de la deuxième partie

Les différents entretiens menés et la rigueur apportée à l'exploitation des données qui en ont résulté nous ont permis d'extraire des informations qui nous semblent d'un intérêt certain pour répondre à notre question de recherche qui pour rappel est " Comment caractériser les compétences et leurs formes d'apprentissage dans le milieu des Achats ".

Nous avons détaillé l'étude de notre panel de personnes interrogées et tenté d'expliquer avec soin le choix de ces personnes ainsi que les différentes étapes de la méthodologie d'extraction des données acquises du contexte de la collecte de données à la démarche et la méthodologie suivies. Nous avons ensuite défini la méthodologie qualitative utilisée et exposé les précautions méthodologiques prises.

La présentation de l'ensemble de ces étapes a pour but de mettre en évidence de façon claire, les trois patterns les plus significatifs pour notre travail de recherche. A savoir :

- les principales préoccupations des experts
- les compétences requises pour le bon déroulement des missions principales du métier d'acheteur,
- les modalités de développement de ces compétences.

Cette analyse et ces résultats font l'objet de la troisième partie de notre travail dans le but d'en extraire des recommandations.

Troisième partie
Présentation et analyse des résultats de la recherche

Introduction

Les interactions entre la littérature et le travail de terrain nous ont permis de bâtir cette dernière étape de notre recherche. Nous allons ici présenter nos conclusions et préconisations relatives à notre sujet de thèse : "Comment caractériser les compétences du " bon " acheteur et leurs formes d'apprentissage ?".

Dans un premier chapitre (Chapitre 8), nous présenterons les résultats de nos analyses de contenu. La matière des différents entretiens menés est déclinée au travers des trois thèmes définis dans le tableau des codages thématiques (Chapitre 7, tableau 19) :

- principaux rôles et missions de l'acheteur,
- compétences,
- modalités de développement des compétences.

Nous pourrons grâce à cette analyse, caractériser les différentes compétences dans le milieu des Achats, toujours selon notre distinction de départ : aspect technique, comportemental et métacognitif, mais aussi identifier les modalités de développement les plus appropriées.

Dans le dernier chapitre (Chapitre 9), nous proposerons les solutions qui nous semblent répondre au mieux aux questions posées dans notre travail de recherche :

- celles à destination des recruteurs, recherchant la performance et l'adéquation entre le poste et le candidat,
- celles à destination des acheteurs, recherchant la progression et l'atteinte des objectifs fixés,
- et enfin celles dédiées aux organismes de formation qui sont parties prenantes dans le processus de développement des compétences.

Chapitre 8 : Présentation et analyse des enseignements issus du terrain : caractérisation des compétences et modalités de développement

Introduction

Ce chapitre a pour objet de rendre compte des résultats empiriques obtenus grâce aux trois populations choisies pour répondre au questionnaire, à savoir :

- les recruteurs (experts),
- les acheteurs confirmés,
- les acheteurs juniors.

Quel est le rôle de l'acheteur aujourd'hui vu par ces trois populations, pourquoi est-on considéré comme un bon acheteur et comment le devient-on ?

Il nous a semblé pertinent de diviser notre panel car la maturité professionnelle comme le début d'une carrière peuvent conduire les individus concernés à mettre en exergue certains éléments que l'une ou l'autre des populations choisies auraient écartés.
Nous pouvons ainsi apprécier l'évolution des compétences requises et considérées comme primordiales au cours "d'une vie d'acheteur".
Nous étayerons nos résultats de recherche par l'insertion de verbatim issus des différents entretiens.

A partir des données recueillies, nous présenterons une synthèse du tableau de codage thématique selon les trois thèmes définis (Chapitre 7, tableau 19). Celui-ci permettra de vérifier l'interprétation qui en est faite par les différentes populations notamment au travers du détail de l'analyse des sous thèmes (§ 8.1, § 8.2, § 8.3) :

- principaux rôles et missions de l'acheteur
- compétences mobilisées
- modalités de développement des compétences.

8.1 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les experts :

Thème	Sous thème : capacité à maîtriser	Code	Initiales des experts entretenus	% (Nombre de personnes ayant cité le sous-thème/ Nombre de personnes totales)
Principaux rôles et missions de l'acheteur	Processus Achat	PRM-PA	MC/APL/JP/LF	28,6%
	Vision globale	PRM- VG	DW/PYB/APL/PP/JP/DT/ JPV	50%
	Clients internes/clients externes	PRM-CI/CE	GC/APL/PP/JP/LF	35,7%
	Internationalisation	PRM-I	DW/GoC/LF/LJ/APL/CB	42,8%
	Développement des compétences	PRM-DC	DW/PYB/CB/MD/APL/PP/JP/DT/ JPV	64,3%
Compétences	Aspects techniques	COMP-TEC	GC/MC/PP/JP/APL/DT	42,8%
	Aspects Comportementaux	COMP-COM	DW/PYB/CB/GC/MC/GoC/MD/ PP/DT/JPV	71,5%
	Aspects métacognitifs	COMP-META	DW/PYB/CB/GC/MC/GoC/MD LJ/PP/JP/DT/JPV	85,7%
Modalités de développement des compétences	Formation initiale classique	MDC-FI	DW/PYB/CB/GC/MC/GoC/MD LJ/PP/DT/JPV	78,6%
	Formation continue classique	MDC-FC	DW/GC/MC/GoC/LJ/PP/JP/DT LF	64,3%
	Autres modalités	MDC-AM	DW/JP/CB/APL/DT	35,7%

Tableau 20 – La synthèse du tableau de codage thématique pour les experts

8.1.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les experts

Un terme revient souvent dans les entretiens pour définir idéalement le rôle de l'acheteur : celui de "chef d'orchestre" ou chef de projet. Les experts recruteurs attendent d'un acheteur qu'il ait une vision globale des problématiques de l'entreprise et pas seulement des problématiques "Achats". Même si les Achats restent sa spécialité, sa mission est de contribuer à la performance globale de l'entreprise notamment par l'apport de l'innovation.

> *" Un bon acheteur c'est un chef de projet : il détient des capacités managériales, une vision transversale, sait construire des stratégies appropriées à son projet, calcule la performance… " (expert APL, secteur banque/assurance).*

> *" Les Achats sont un centre de profit, pas de coûts. Ils pilotent la création de valeur en apportant l'innovation des fournisseurs à leurs entreprises " (expert CB, secteur cosmétique).*

Il doit certes maîtriser le processus Achats mais de la même façon que pour l'analyse des compétences techniques, cette maîtrise est un prérequis. Plus de 70% des experts n'y font pas référence dans leurs réponses tant elle leur semble naturelle. Ils sont davantage focalisés sur la participation de l'acheteur à la performance globale de l'entreprise. Pour cela, ils suivent de très près leurs équipes et lorsque des profils particulièrement intéressants sont repérés, des plans de développement de compétences leurs sont rapidement proposés. Deux raisons à cela : la première est qu'il faut " challenger " un bon acheteur en lui fixant des objectifs ambitieux pour éviter qu'il ne s'ennuie ; la seconde tient à la nécessité de lui donner une vision à court/moyen terme de son avenir professionnel dans l'entreprise pour éviter qu'il n'en parte trop vite.

> *" Les objectifs sont aujourd'hui tellement ambitieux qu'il est impossible de les atteindre seul. C'est le collectif qui prime. On va promouvoir des gens qui ont cette capacité naturelle à partager l'information, à travailler en équipe. " (expert DT, secteur aéronautique).*

Les Directeurs Achats sont ainsi très attentifs à la question du développement des compétences en association avec les directions des Ressources humaines car ils ont compris l'intérêt pour l'entreprise de motiver leurs équipes.

Cependant le point de vue des Cabinets de recrutement est différent :

> " *De toutes façons, les entreprises ne peuvent pas tout prévoir, alors lorsqu'elles ont un besoin immédiat, elles recrutent et pour ce qui est de l'évolution et du développement des compétences, elles se disent : on verra ! " (expert GC)*
>
> *" En temps de crise, il faudrait beaucoup de chances pour que les désirs d'évolution des candidats soient synchronisés avec les propositions des employeurs. Quoiqu'il en soit, aujourd'hui, tout le monde a la frousse et ne bouge pas " (expert GC).*

8.1.2 Les compétences mobilisées selon les experts

Il s'agit ici, de repérer les compétences citées qui caractérisent le mieux un " bon " acheteur. L'analyse des données empiriques confrontée à la littérature nous a conduits à retenir trois aspects des compétences :

- les aspects techniques,
- les aspects comportementaux
- les aspects métacognitifs.

Ces trois déclinaisons permettent de brosser un portrait relativement exhaustif de l'acheteur idéal en croisant les différentes données. Nous tenons cependant à préciser que la frontière entre ces trois aspects n'est pas toujours simple à définir, tant ils peuvent être intimement liés. Par exemple, une écoute approfondie du besoin du client interne peut permettre des propositions inédites de la part de l'acheteur et une nouvelle validation technique. Une situation professionnelle mobilise souvent les trois aspects décrits.

8.1.2.1 Les compétences à dominante technique

Les compétences à dominante technique peuvent être décrites comme celles incluant les savoirs et savoir-faire liés à l'exercice du métier. Il s'agit de connaître, comprendre et appliquer les mécanismes du processus Achats. Ces compétences requièrent la maîtrise de la technologie associée au processus Achats ainsi que tout ce qui l'entoure : les dimensions linguistiques, financières, méthodologiques.

Exepté CB (expert, secteur cosmétique) qui est très clair sur la recherche d'un minimum de compétences techniques lors de ses recrutements, les autres experts s'accordent à privilégier davantage la détection des compétences métacognitives ou du moins comportementales.

> *" Je me fous des compétences techniques " produits ". J'ai besoin de gens malins. " (expert DW, secteur automobile)*
>
> *" Les compétences techniques existent mais ne m'intéressent pas à ce stade. Je vérifie que la personnalité du candidat cadre avec l'ADN de l'entreprise. " (expert PYB, secteur pharmaceutique)*
>
> *" Les compétences techniques s'acquièrent, les compétences métacognitives et de savoir-être sont plus délicates à intérioriser. " (expert MD, secteur public)*

Cette citation est en résumé, la conclusion des experts. Les compétences techniques sont certes importantes mais elles s'acquièrent lors des formations et au cours de l'expérience professionnelle. En effet pour certains :

> *" Un bon acheteur doit être capable de maîtriser les techniques et outils de la gestion de projets. " (expert DT, secteur aéronautique).*

Il s'agit donc d'être crédible face au discours du technicien/client interne et de parler le même langage que lui. Cependant, un acheteur travaille souvent en binôme avec un spécialiste du produit qu'il est chargé d'acheter. Cela lui permet d'être concentré sur son métier. De plus, posséder une certaine naïveté sur la technicité du produit peut se révéler être un atout. Elle amène à poser des questions sur le fonctionnement et l'utilité de certains composants et par là même à en remettre en cause la nécessité.

Ce qui fera la différence pour l'acheteur, c'est sa capacité à anticiper les besoins de son entreprise, à gérer la relation fournisseur et bien sûr à communiquer avec aisance avec sa Direction et ses pairs.
La pratique d'une langue étrangère se situe dans le même registre. Ils parlent " mondialisation " et " recherche fournisseurs " ce qui implique la maîtrise d'une langue étrangère. La maîtrise de la langue anglaise est désormais considérée obligatoire pour la pratique de ce métier, cependant la maîtrise des langues allemandes, espagnoles, chinoises et russes est de plus en plus appréciée.

8.1.2.2 Les compétences à dominante comportementale

Les aspects comportementaux sont ceux faisant référence au savoir- être de l'acheteur lors de situations professionnelles. Ils permettent la réussite des actions grâce à la mise en œuvre d'attitudes adaptées aux circonstances aussi bien avec le client interne qu'avec les fournisseurs.
L'écoute, l'humilité, l'éthique et l'intégrité mais aussi la facilité à communiquer sont les compétences comportementales les plus évoquées par les experts.

> *" Vous avez deux yeux, deux oreilles et une seule bouche ! Il vous faut donc deux fois plus écouter et percevoir que parler pendant un entretien d'embauche en général puis dans votre métier en particulier ! " (expert GC, Cabinet de Recrutement)*

> *" Le métier d'acheteur ce n'est pas d'acheter un produit mais de vendre son besoin. Cela nécessite une forte capacité à se mettre dans la peau de l'autre. Il va faire en sorte que les fournisseurs viennent le voir parce qu'il aura compris comment ils fonctionnaient. On a du mal à trouver des gens qui se mettent à la hauteur de leurs objectifs et non pas de leur pouvoir. Je parle d'intelligence sociale. Dans le secteur automobile, un acheteur perçu comme bon est un acheteur " saigneur ". Il faut cependant qu'il puisse être également un acheteur " seigneur. " " (expert DW, secteur automobile)*

Vendre son besoin plutôt qu'acheter un produit ou un service est une vision du métier d'acheteur qui renvoie aux qualités évoquées ci-dessus. Convaincre est un terme essentiel et il nécessite des attitudes adaptées sur lesquelles les experts ne peuvent transiger. Il en va de la réussite des projets et de l'intégration de l'acheteur au sein des équipes.

> *" Le sens de l'organisation et l'écoute. L'acheteur est quelqu'un qui travaille beaucoup mais qui doit toujours avoir 5 minutes pour bavarder, pour écouter, c'est primordial. Le sens de la négociation est également très important en interne comme en externe de même que la capacité à se remettre en cause, la combativité savoir se battre contre soi-même. Il doit aussi savoir prendre du recul. Certains acheteurs achètent des boulons, d'autres la Tour Eiffel. Il sait créer du lien. " (expert PP Recruteur consultant).*

L'acheteur est également très sollicité par les fournisseurs. Certains ne reculent devant rien pour obtenir un marché et assurer la pérennité de leur entreprise. De fait, toutes invitations, cadeaux ou flatteries des fournisseurs acceptés par l'acheteur le lieront de manière implicite aux fournisseurs en question. L'éthique et l'intégrité prennent ici tout leur sens. L'acheteur ne doit en aucun cas mettre en péril son entreprise en favorisant l'attribution d'un marché à un fournisseur pour des raisons personnelles.

> *" Je veux des acheteurs irréprochables, de la transparence car c'est un métier dangereux. " (expert APL, secteur banque/assurance).*

8.1.2.3 compétences à dominante métacognitive

Les compétences à dominante métacognitive sont identifiées comme les compétences permettant à la personne de considérer de façon critique ses représentations mentales.

Les compétences métacognitives les plus citées sont :

- la vision globale,
- la capacité à identifier ses propres compétences,
- la prise de recul,
- l'assertivité,
- l'empathie,
- la pro-activité,
- l'esprit de synthèse,
- la capacité d'influence,
- le leadership.

Tous s'unissent pour témoigner que c'est le Directeur Achats qui va déteindre sur ses équipes, qui va porter ses collaborateurs et leur permettre d'évoluer. D'où l'importance des compétences managériales et d'adaptation dans le rôle de l'acheteur.

> *" Etre capable de sortir du moule pour contenter le client interne. " (expert GC, cabinet de recrutement)*

" C'est pouvoir adapter son discours et sa façon de penser en fonction du client. Une des qualités primordiales est l'assertivité par rapport à ses patrons. Mais aussi savoir vendre ses solutions " (expert JP, secteur Défense)

Etre capable d'influencer est une qualité récurrente chez les acheteurs de haut niveau. C'est une alternative à la prise de pouvoir et un gage d'évolution rapide.

8.1.3 Les modalités d'apprentissage selon les experts

Les recruteurs sont unanimes sur le niveau de la formation requis pour des postes d'acheteurs. L'importance de la fonction pour la compétitivité et la rentabilité de l'entreprise les amène à recruter à un niveau BAC+5 avec une spécialité Achats.

" Je demande plus que de simples connaissances en Négociation. Je souhaite que mes acheteurs puissent prendre du recul sur leurs dossiers et proposer de nouvelles solutions. " (expert MD, secteur public).

" Je travaille principalement avec des acheteurs possédant un BAC+5 spécialisé dans les Achats. Ils sont capables d'anticiper et d'intérioriser les changements dans les entreprises. " (expert GC, Cabinet de recrutement).

Les formations plein temps retiennent leur attention à plus de 78% car selon eux, les jeunes acheteurs ont pris leur temps pour acquérir et maîtriser toutes les notions complexes qu'il leur faudra utiliser. De plus, la formation plein temps est perçue comme favorisant l'ouverture d'esprit et la réflexion au contraire de la formation continue ou en alternance où l'acheteur se retrouve immergé dans la même entreprise tout le long de son apprentissage et risque la monoculture.
Cependant, la formation en alternance est tentante pour les entreprises car cela leur permet d'étoffer leurs équipes Achats sans augmenter leur budget salaire :

" *La formation en alternance niveau BAC+5 est un bon moyen pour les entreprises d'avoir des acheteurs qualifiés à moindres coûts. " (expert LF, secteur Aéronautique).*

La renommée de l'Ecole qui dispense la formation est un critère important pour les recruteurs et notamment pour les cabinets de recrutement qui sont tributaires des cahiers des charges des entreprises clientes.

> *" Pour les postes en Achats dont je m'occupe, c'est un BAC+4 minimum qui est requis. Pour moi peu importe le mode de formation mais c'est plutôt la renommée de l'Ecole et sa reconnaissance par les entreprises qui m'importent. " (expert MC, cabinet de recrutement).*

Certains experts, comme Monsieur JP, expert issu du secteur Défense, préconisent de mixer les équipes d'acheteurs en fonction de leur ancienneté professionnelle et des compétences qu'ils possèdent.

> " *Je favorise la transversalité ainsi que la complémentarité des équipes. Les qualités des uns finissent par déteindre sur les autres ".*

Ou bien encore Monsieur DW, expert issu du secteur Automobile qui favorise l'échange entre les acheteurs de son équipe :

> " *Je fais présenter à chaque acheteur de façon mensuelle, un récapitulatif de son travail aux autres. Ainsi chacun peut apprécier le niveau de ses collègues* ".

Comme dans ces deux témoignages, 35,7% des experts interrogés tendent à privilégier le travail par l'exemple, voire le mimétisme. En partant du principe que chaque acheteur a le désir de s'améliorer et suffisamment de recul et d'autocritique dans l'appréciation de son propre travail, nous considérons qu'il aura à cœur de faire siennes les meilleures pratiques d'Achats.

C'est notamment le cas pour les tuteurs d'apprentissage qui sont les référents prenant en charge le suivi des étudiants dans le cadre d'un contrat de professionnalisation ou d'un contrat d'apprentissage au titre des formations en alternance. Dans cette relation tripartite, l'Ecole se charge d'enseigner les fondamentaux théoriques à l'étudiant. L'entreprise, par le biais du tuteur, s'engage à le guider et à lui inculquer les bons automatismes professionnels. Ce tutorat est aussi bénéfique à l'étudiant qu'au tuteur. Il permet au premier d'enrichir et de développer ses compétences et au second d'améliorer ses capacités d'encadrement et d'atteinte des objectifs.

Cependant, si les experts sont favorables au tutorat sénior/junior, ils le sont davantage dans un contexte d'organisation de leurs équipes que dans un contexte d'apprentissage. Au-delà de l'aspect financier que représente ce gain de main d'œuvre, la formation en alternance est extrêmement chronophage pour le tuteur qui s'y engage. Les experts s'interrogent parfois sur les bénéfices de cette pratique pour des membres de leurs équipes qui sont déjà débordés. Ils

vont donc privilégier des recrutements d'acheteurs juniors à des recrutements d'apprentis acheteurs. La différence résidant dans une meilleure connaissance immédiate (même si elle peut rester théorique) du fonctionnement général d'une entreprise, du métier et des enjeux des Achats pour la rentabilité de l'entreprise. L'opérationnalité doit être la plus rapide possible.

> " *Je recherche des jeunes gens qui puissent être opérationnels rapidement. Quitte à les faire travailler en binôme dans un premier temps, ils doivent être très vite capables d'appliquer ce qu'ils ont étudié en cours et le confronter à la réalité du terrain. Le métier s'apprend sur le terrain, il faut donc avoir acquis tous les fondamentaux au préalable. " (expert LJ, secteur Textile)*

> *" Il faut apprendre son métier avec patience. " (expert JP, secteur Défense)*

Nous pouvons noter que le développement des compétences pour les experts est seulement interprété comme le développement des compétences pour les acheteurs. Aucun d'eux n'envisage devoir soi-même bénéficier d'un complément de formation ou d'un approfondissement particulier dans le domaine des Achats ou le Management. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait qu'en tant que membres de comités de direction, ils considèrent avoir atteint le sommet de la reconnaissance dans le monde universitaire ainsi qu'un réel savoir-faire. Ils ont d'ailleurs été choisis et identifiés comme tels pour répondre à nos interrogations.

8.2 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs séniors :

Thème	Sous thème : capacité à maîtriser	Code	Initiales des acheteurs séniors entretenus	% (Nombre de personnes ayant cité le sous-thème/ Nombre de personnes totales)
Principaux rôles et missions de l'acheteur	Processus Achat	PRM-PA	VR/FA/JBC/DM/AM	83,5%
	Vision globale	PRM- VG	VR/FA/JBC/FG	66,5%
	Clients internes/clients externes	PRM-CI/CE	FA/JBC/FG/DM/AM	83,5%
	Internationalisation	PRM-I		0%
	Développement des compétences	PRM-DC	VR/FA/FG/AM	66,5%
Compétences	Aspects techniques	COMP-TEC	JBC	16,5%
	Aspects Comportementaux	COMP-COM	VR/FA/FG/DM/AM	66,5%
	Aspects métacognitifs	COMP-META	VR/FA/FG/DM/AM	66,5%
Modalités de développement des compétences	Formation initiale classique	MDC-FI	FA/JBC/DM	50%
	Formation continue classique	MDC-FC	VR/FG/AM	50%
	Autres modalités	MDC-AM		0%

Tableau 21 - La synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs séniors

8.2.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les acheteurs séniors

Outre la maîtrise du processus Achats, les acheteurs confirmés ou séniors définissent leur rôle comme très transversal. Ils sont l'interface entre les besoins internes et les propositions des fournisseurs. A ce titre, leur rôle est aussi important en interne qu'en externe selon eux. Leur mission principale étant de contenter leur client interne et de sécuriser la chaîne d'approvisionnement. Sur cette question ils s'écartent de ce que pensent les experts-recruteurs qui voient plutôt leur rôle lié à la compétitivité de l'entreprise. Pour les acheteurs, la collaboration à la compétitivité de l'entreprise n'arrive qu'en seconde position. C'est la résultante de la satisfaction du client interne.

" Etre au service des clients internes et les aider au mieux à définir le juste besoin " (acheteur sénior DM, secteur aéronautique).

" Je développe une stratégie Achats sur 5 ans et je dois mettre en place une stratégie de SRM notamment pour favoriser l'innovation chez mes fournisseurs " (acheteur sénior FA, secteur pharmaceutique).

Un pourcentage peut paraître surprenant : aucun d'entre eux ne mentionne ni ne verbalise l'internationalisation de leur travail. Et pourtant lorsqu'ils relatent leur quotidien, ils évoquent la recherche de fournisseurs dans toutes les parties du globe, et notamment en Asie. Cela implique la maîtrise de la langue anglaise mais plus sûrement une reconnaissance tacite, presque inconsciente que la mondialisation est leur quotidien.

Le développement des compétences est un réel enjeu pour eux. Ils ont conscience que les techniques mais aussi l'environnement économique évoluent très vite. Ils ont besoin d'une formation adaptée qui va rassurer l'ensemble des intervenants du processus Achats et les crédibiliser.

" La formation spécialisée en Achats à ce niveau d'études (BAC+5) me légitime auprès de mon équipe et des clients internes " (acheteur sénior AM, secteur Electronique).

Les conditions de marché et les pratiques des vendeurs changent si vite qu'un acheteur non vigilant peut se trouver très vite affaibli.

8.2.2 Les compétences mobilisées selon les acheteurs séniors

Plus de 66% des acheteurs interrogés sont convaincus de l'importance des compétences comportementales et métacognitives.
Les compétences comportementales plébiscitées sont avant tout le sens du service, l'écoute, l'humilité, la patience et la curiosité.

" Savoir poser la question Pourquoi ? Tout le temps, à chacun des prescripteurs. Il faut être à la fois ferme et flexible ! " (acheteur sénior VR, secteur agro-alimentaire)

L'organisation est aussi citée par 66% des acheteurs car c'est un métier très prenant et savoir prioriser les tâches est la condition de l'atteinte des objectifs. Ces compétences leur

permettent de gérer les équipes projets en interne et d'exposer aussi leur solution sans les imposer, même si cela reste le but final.
Concernant les compétences métacognitives, outre la vision globale du paysage économique et la prise de recul, ce sont le leadership, le management du changement et la pro-activité qui leur semblent le plus appropriés pour une évolution professionnelle rapide. L'empathie pouvant être reliée à ce qu'ils nomment le sens du service et qui revient dans 100% des réponses.
Rester en état de vigilance et cultiver son esprit critique sont consubstantiels à la fonction Achats.

> " *Il faut développer l'agilité de l'esprit qui permet d'appréhender au mieux les situations pour atteindre les objectifs. " (acheteur sénior FG, secteur Aéronautique).*

Tous ont également remarqué que la manière dont ils communiquent avec leurs collègues et leur hiérarchie est capitale pour leur avenir dans ce métier mais aussi dans l'entreprise.
Les aspects techniques des compétences, de la même façon que l'internationalisation de leur métier, ne sont pratiquement pas cités. Ils sont perçus comme implicites à l'exercice de leur profession et même si la maîtrise des outils est capitale pour réussir l'acte d'achat, ils ne jugent pas indispensable de le spécifier tant cela leur semble évident.

8.2.3 Les modalités de développement des compétences selon les acheteurs séniors

Il semble que pour 50% des acheteurs séniors, la formation continue soit la plus adaptée. Elle permet en effet de se former aux nouvelles techniques mais surtout d'appréhender la stratégie des entreprises et les bases du management tout en conservant son emploi. Elle est ensuite un tremplin vers des fonctions de management dans les Achats mais le plus souvent dans une autre entreprise que celle d'origine. En effet, un acheteur aura du mal à imposer son nouveau rôle et ses nouvelles responsabilités dans un environnement qu'il a toujours connu à un certain niveau hiérarchique. Les collaborateurs peuvent éprouver de la difficulté à reconnaître les changements de statut, même après une formation reconnue. Un changement d'entreprise peut s'envisager afin d'en retirer tous les bienfaits.

> " *J'ai privilégié la formation continue car elle me permettait de pouvoir appliquer en direct les concepts appris pendant les cours. De plus mon activité ne me permet pas de m'absenter pendant une année. " (acheteur sénior FG, secteur Aéronautique).*

Pour 50% des autres cependant, la nécessité d'une formation plein temps dite classique est préférable. Ces acheteurs souhaitent s'extraire de leur environnement quotidien et profiter au mieux des échanges avec les intervenants et les autres étudiants. Ils se consacrent uniquement à la formation. Cela leur permet une meilleure intégration dans la promotion mais également d'agrandir le spectre des opportunités en matière de recrutement futur. Les grandes écoles de commerce organisent chaque année pour leurs étudiants " classiques " des forums où de nombreuses entreprises sont présentes tant pour recruter que pour se faire connaître. Cela implique une solide remise en question de la part des acheteurs séniors et un désir fort de progression par l'immersion.

> " *J'ai eu besoin de confronter ma vision des choses avec des personnes de milieu, d'âge, de sensibilité différentes. Pouvoir quitter l'entreprise pendant un an et la retrouver avec des yeux neufs a été une grande chance pour moi et la vision de mon travail. " (acheteur sénior DM, secteur Aéronautique).*

De la même façon que pour les Experts, la formation dite " sur le tas " ne leur semble pas ajustée à des futures fonctions de Direction. Car c'est le but avoué d'un investissement souvent lourd (temps, organisation, cumul du travail en entreprise et du travail lié à la formation) pour les acheteurs séniors : une formation reconnue BAC+5 leur amène une légitimité et une crédibilité qui pouvait leur faire défaut. Cette crédibilité et cette légitimité doivent être amenées par l'extérieur pour être totalement reconnues. Elles conduisent à gravir les échelons de la hiérarchie et à pouvoir exercer des fonctions d'encadrement.

Cette décision est souvent délicate à prendre pour ce public. Il s'agit pour la plupart d'une reprise d'études après de nombreuses années d'immersion dans le milieu professionnel. Il faut donc ré-adopter les réflexes propres aux étudiants : rester plusieurs heures assis pour assister à un cours, prendre des notes et accepter d'être plus passif qu'actif du moins pendant les cours magistraux. C'est le rôle des services des Ressources humaines de proposer à l'acheteur sénior la formation la plus adaptée à sa personnalité et ses potentialités mais aussi à ses aspirations d'évolution.

8.3 Présentation de la synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs juniors :

Thème	Sous thème : capacité à maîtriser	Code	Initiales des acheteurs juniors entretenus	% (nombre de personnes ayant cité le sous-thème/ Nombre de personnes totales)
Principaux rôles et missions de l'acheteur	Processus Achat	PRM-PA	FM/ML/SE/XC	100%
	Vision globale	PRM- VG	ML/SE/XC	75%
	Clients internes/clients externes	PRM-CI/CE	ML/SE/XC	75%
	Internationalisation	PRM-I		0%
	Développement des compétences	PRM-DC	XC	25%
Compétences	Aspects techniques	COMP-TEC		0%
	Aspects Comportementaux	COMP-COM	FM/SE/XC	75%
	Aspects métacognitifs	COMP-META	SE	25%
Modalités de développement des compétences	Formation initiale classique	MDC-FI	XC/SE	50%
	Formation continue classique	MDC-FC	FM/ML	50%
	Autres modalités	MDC-AM		0%

Tableau 22 - La synthèse du tableau de codage thématique pour les acheteurs juniors

8.3.1 Les principaux rôles et missions de l'acheteur selon les acheteurs juniors.

Les acheteurs juniors considèrent leur rôle comme un rôle charnière dans l'entreprise. Ils traitent non seulement l'entrée de l'information (les informations liées aux prescripteurs internes) mais aussi la sortie de cette information (les retours des prescripteurs aux fournisseurs ainsi que des préconisations pour améliorer la performance).

" *C'est un rôle pivot. " (acheteur junior XC, secteur public).*

" Je suis un pont entre les Achats et la R&D. " (acheteur junior SE, secteur Textile).

" C'est une fonction support. Je sers de relais pour un certain nombre de projets. " (acheteur junior FM, secteur Transports).

Suivant la maturité du service Achats des entreprises, ils sont également à l'origine des éléments permettant la construction de la stratégie Achats.
100% d'entre eux citent le respect du déroulement du processus Achats comme important dans leur métier. Cela peut sans doute s'expliquer par une expérience professionnelle peu riche encore et que le respect des procédures rassure. De plus, la formation théorique reste très proche et ils ont encore un peu de mal à s'en affranchir. Nous pouvons également remarquer que le sous-thème de " la vision globale ", si cher aux experts, se retrouve désigné par 75% d'entre eux.
Leurs missions sont très opérationnelles : définition du besoin, sourcing, construction d'appel d'offres, négociation, suivi des contrats… La plupart d'entre eux ont une activité professionnelle intense et avouent avoir du mal à prendre du recul sur certains dossiers.

" Il faut sans cesse prioriser les tâches pour éviter de se noyer ! " (acheteur junior XC, secteur public).

L'internationalisation du métier est naturelle en ce qui les concerne. Ils utilisent chaque jour une voire deux langues étrangères et leur terrain de jeux pour la recherche des fournisseurs est mondial. Ils travaillent tous pour des multinationales. Les Directions se trouvent parfois à l'étranger et l'ensemble des comptes rendus doit se rédiger en Anglais.
Les compétences managériales constituent les principaux objectifs qu'ils souhaitent développer dans l'évolution de leur carrière, que ce soit par le biais de la formation ou par le biais de l'expérience professionnelle.

8.3.2 Les compétences mobilisées selon les acheteurs juniors.

Les compétences techniques sont importantes pour les acheteurs débutants : elles les rassurent. Maîtriser les outils de négociation, de décomposition des coûts leur parait être des atouts lors des sessions de recrutement.
A la différence des acheteurs séniors, qui par l'expérience professionnelle ont acquis non seulement la maîtrise des outils Achats mais également l'adaptation de ces outils en fonction des situations, l'acheteur junior doit surtout penser à intérioriser chacune des étapes du processus Achats pour éviter les erreurs. Elles ne représentent toutefois pas de difficultés

particulières dans l'exercice de leur fonction : ils les ont apprises en formation et savent que seule une application récurrente les émancipera du doute.
Comme les acheteurs séniors, ils pensent que l'intégrité, l'humilité, l'organisation, une bonne communication, l'écoute sont des compétences comportementales inhérentes au métier.
C'est plus complexe pour eux en termes de compétences métacognitives. L'empathie, la prise de recul, la pro-activité et un sens aigu de l'adaptation sont des compétences qu'ils essaient de mettre en pratique au quotidien sans pour autant s'en rendre compte. Ils découvrent le monde de l'entreprise et les comportements qu'il induit. C'est en réfléchissant à ce qu'ils mettent en pratique tous les jours que les mots viennent.

> *" Je dois avoir le même langage qu'eux (les clients internes) pour qu'ils me comprennent. " (acheteur junior ML, secteur de Services).*

> *" Il doit avoir une vision globale de l'entreprise et de son environnement. Il doit savoir communiquer auprès de sa Direction générale pour faire connaître le travail des Achats. " (acheteur junior ML, secteur de Services).*

8.3.3 Les modalités de développement des compétences selon les acheteurs juniors.

Nous parlerons dans un premier temps du mode de formation que les acheteurs juniors ont privilégié pour leurs études. Les choix de la formation en alternance ou à plein temps sont sensiblement les mêmes que pour les acheteurs séniors. Evidemment, le facteur financier est un élément majeur dans le choix de la formation en alternance puisque les frais de scolarité sont à la charge de l'entreprise mais ce n'est pas l'unique critère. Certains jeunes acheteurs ont toujours eu besoin d'appliquer de manière rationnelle ce qu'ils apprennent en cours. Ils ont toujours favorisé la formation en alternance car elle leur a permis de se confronter aux réalités de l'entreprise et de combiner la théorie avec la pratique en temps réel.
La formation plein temps est plutôt plébiscitée par les jeunes acheteurs ayant favorisé le temps de la réflexion et l'assimilation des concepts théoriques avant le passage aux cas concrets.
Les modalités de développement des connaissances ne les concernent pas vraiment. Ils sont dans une phase d'application des théories apprises en formation. C'est le début de leur carrière. Ils anticipent les besoins futurs, notamment en termes de Management, mais cela reste plutôt abstrait pour eux. Cela évoluera en fonction des prises de responsabilités.

> *" J'ai besoin de savoir piloter des gens et de savoir optimiser au maximum les ressources que l'on possède. " (acheteur junior SE, secteur Textile).*

En revanche, ils s'accordent tous pour penser que l'apprentissage sur le tas n'est pas un mode de formation adapté à leur métier. Ils ont besoin de développer leur esprit critique et leurs connaissances économiques dans des environnements stimulants et diversifiés que peuvent leur apporter les grandes écoles de commerce.
De plus, les Ecoles spécialisées en Achats leur offrent pour la plupart un réseau d'Anciens non négligeable sur lequel ils peuvent ensuite s'appuyer, ne serait-ce que pour des conseils.
Ils ont également intégré la notion de mobilité pour propulser leur carrière :

> *" Je ne suis pas sûr que l'on puisse acquérir toutes les compétences manquantes dans la même entreprise. Je pense qu'il faut changer d'environnement, savoir se mettre en danger pour accélérer le processus d'apprentissage. " (acheteur junior XC, secteur des Services).*

Cependant, comme le précisait l'expert Monsieur CB, pour évoluer plus vite il est bénéfique d'établir des contacts étroits entre un acheteur confirmé, reconnu pour ses mérites et un acheteur junior afin que les bonnes pratiques puissent être aisément repérées et appliquées. L'acheteur confirmé prend ici le rôle de l'exemple à suivre.

8.4 Analyse et comparaison des trois tableaux

Dans cette section nous allons analyser les différences et/ou les similitudes entre les réponses de nos trois populations interrogées concernant les principaux rôles et missions de l'acheteur, les compétences mobilisées pour l'exercice du métier et les modalités de développement des compétences.

8.4.1 Analyse et comparaison des réponses concernant les principaux rôles et missions de l'acheteur

Une première différence se remarque dans la maîtrise du processus Achat. En effet, il est important pour 28,6% des experts que l'acheteur maîtrise le processus. Mais 100% des acheteurs juniors en considèrent la maîtrise comme primordiale. Cela peut s'expliquer par le fait que tout débutant a besoin de se sentir rassuré par les codes et procédures mis en place dans les entreprises. C'est une sorte de " garde-fou " qui limite dans un premier temps les

erreurs et les prises de risques inconsidérées. En revanche, les experts, de par leur expérience professionnelle, ont appris à s'affranchir des procédures et à les adapter à leurs contraintes.
Privilégier une vision globale est perçu par la majorité comme un élément déterminant dans l'exercice du métier. Cela notamment par les acheteurs juniors qui viennent de finir leur cursus universitaire. La vision systémique est souvent une méthode d'apprentissage reconnue et employée dans les écoles de commerce, cela peut en partie expliquer le fort pourcentage (75%) d'acheteurs juniors s'y référant.
La notion de " clients internes et clients externes " respectivement le prescripteur et le fournisseur est un sous-thème bien identifié pour les acheteurs qu'ils soient séniors ou juniors. C'est un élément essentiel pour un métier dont le rôle est d'être la meilleure interface possible entre les fournisseurs et les besoins de l'entreprise. Cependant, cette notion n'est partagée que par 35,7% des experts. Cela peut sans doute s'expliquer par les responsabilités moins opérationnelles des experts qui sont par définition plus orientés vers la stratégie et le management.

Le sous-thème de l'internationalisation n'est cité par aucun des acheteurs, séniors ou juniors, alors qu'il intéresse presque 43% des experts. Nous pouvons sans doute l'expliquer par le fait que l'internationalisation est induite pour les acheteurs de la nouvelle génération. Ils ont appris à travailler avec les règles de la mondialisation et considèrent le monde entier comme un marché. Les formations en Achats vont également dans ce sens en leur apprenant les règles du sourcing à l'international par exemple ou bien encore le management multiculturel.

Le développement des compétences est quant à lui surtout une préoccupation d'acheteurs séniors (66,5%) et d'experts (64, 3%). Pour les premiers il semble opportun après 5 ans et plus d'expérience sur le terrain de souhaiter évoluer. Le rôle même des experts dans le management des équipes sensibilise également cette population au développement des compétences de ses équipes.
Quant aux acheteurs juniors, venant de terminer leur cursus universitaire, nous pouvons penser qu'ils ont hâte de mettre leurs savoirs en pratique. Cela pouvant expliquer le faible pourcentage d'acheteurs y accordant de l'importance (25%).

8.4.2 Analyse et comparaison des réponses concernant les compétences mobilisées

Nous pouvons remarquer que plus nous montons dans le niveau de responsabilité hiérarchique, plus la maîtrise des compétences techniques semble importante (42,8 % pour les experts contre 0% pour les acheteurs juniors). En fait, il nous semble plutôt que l'acheteur junior a encore peu de recul sur ce que représente la technicité de son métier. Il a pour l'heure simplement pu s'exercer sur des outils Achats lors de ses différents stages ou bien lors d'études de cas effectuées en cours. Il sait que la pratique des tableaux Excel, des logiciels SAP, des différents tableaux de bord sera son quotidien. Mais c'est davantage son intégration et la reconnaissance de ses qualités en interne qui le préoccupent. Même s'il ne mentionne pas de façon concrète l'aspect technique des compétences, nous pensons qu'il est conscient de son importance. Mais à ce moment-là de sa vie professionnelle, ce n'est pas une priorité.

En revanche, la maîtrise des aspects cognitifs des compétences est reconnue prépondérante pour les acheteurs séniors (66,5%) et les experts (85,7%). Chacune de ces deux populations a assimilé par son expérience professionnelle, l'importance de prendre du recul par rapport aux situations. Cela afin d'appréhender l'ensemble des contraintes et de proposer des solutions durables et adéquates. Les propositions devant s'établir dans un langage clair et précis, adapté aux prescripteurs internes, aux managers ou bien encore aux fournisseurs.

8.4.3 Analyse et comparaison des réponses concernant les modalités de développement des compétences

Les acheteurs séniors et juniors ont compris l'intérêt d'une formation supérieure reconnue dans les Achats afin de pouvoir évoluer professionnellement.

Cela dit, que ce soit un rythme plein temps ou une alternance leur importe peu.
Nous pouvons cependant ajouter que les acheteurs juniors semblent avoir aujourd'hui une prédilection pour la formation en alternance car les frais de scolarité souvent élevés sont à la charge de l'entreprise.

78,6% des experts privilégient la formation à plein temps comme moyen de développer les compétences. Ils considèrent l'enseignement plus riche, plus approfondi, plus à même de développer le potentiel comportemental et métacognitif de l'acheteur.

Une partie d'entre eux (35,7%) pensent également que la formation " sur le tas " ou en binôme est une alternative appropriée.

Cette possibilité n'est en revanche pas retenue par les acheteurs, qui souhaitent valider leur expérience par des diplômes reconnus par l'Etat et donc par le monde des entreprises.

8.5 Analyse et enseignements des résultats

Lors de notre entretien avec l'expert Gordon Crichton, il est rapidement apparu qu'il souhaitait ouvrir le débat concernant le rôle et la caractérisation des compétences de l'acheteur de demain. Nous avons donc prolongé l'entretien lors d'un rendez-vous ultérieur. Nous nous appuierons en partie sur ce dernier échange pour analyser les résultats que nous enrichirons par ailleurs d'apports de la littérature spécialisée en Achats.
Gordon Crichton est à la tête du MAI de BeM, programme BAC+5 spécialisé dans les Achats depuis 20 ans. Le programme, à l'image de son Directeur, jouit d'une sérieuse reconnaissance dans le monde des entreprises. Ces 15 dernières années, Gordon Crichton a travaillé à la réorganisation des structures Achats des plus grandes entreprises (Renault, Reckitt Benckiser, L'Oréal, Snecma, Air France…). Plus récemment, ses activités de formation se sont spécialisées sur les sujets suivants : les processus internes de prise de décision, les processus de fusions-acquisitions, les organisations Achats multi-sites, et surtout le Supplier Relationship Management et les Achats responsables. Il est également à la tête d'un programme de recherche portant sur l'impact des Achats sur la création de valeur durable pour les entreprises. Dans une première section, nous définirons sa vision des Achats (§ 8.5.1), puis nous décrirons le profil de l'acheteur idéal (§ 8.5.2).

8.5.1 Que deviennent les Achats ?

Pour mieux appréhender le type de compétences recherchées aujourd'hui dans le métier des Achats, il faut commencer par définir les différents domaines possibles d'intervention.

Les Achats peuvent se décomposer de trois façons :

- les Achats non stratégiques, qui pèsent pour 90% des Achats dans une entreprise,
- et les Achats dits stratégiques qui concernent environ 10%.

A cela s'ajoute un nouveau domaine d'intervention prenant de plus en plus d'importance dans les entreprises : la sous-traitance ou l'externalisation des Achats non stratégiques.

Ce n'est généralement pas la même personne qui va se charger de ces trois domaines.

Pour prendre l'exemple de l'Oréal, sur 25 000 fournisseurs en Europe, 50 seulement représentent 38% du chiffre d'affaires Achats. La manière dont l'acheteur va travailler au quotidien avec ces 50 fournisseurs va nécessiter des savoir-faire, des savoir-être particuliers et impliquer des conséquences sérieuses pour l'entreprise en cas d'échec.

Les Achats non stratégiques ne sont pas moins importants pour l'entreprise, il est donc essentiel de les traiter avec le même professionnalisme. Cependant, il s'agit de la mise en place d'outils (spendmapping, sourcing, présélection et sélection des fournisseurs, décomposition des coûts…). Ce ne sont pas les mêmes compétences qui sont mises en avant.

L'externalisation est un des thèmes majeurs sur lequel œuvrent aujourd'hui les services Achats. C'est une opération qui consiste pour une entreprise à confier à un tiers la réalisation de certaines tâches auparavant réalisées directement par les employés de l'entreprise. Elle vise à recentrer les salariés sur leur cœur de métier et à optimiser les coûts financiers en confiant des portefeuilles spécifiques d'Achats à des spécialistes (ex : les Achats de voyages sont dans la plupart des entreprises gérés par des cabinets de conseils spécialisés en Achats de voyage.).

Les Achats stratégiques peuvent s'illustrer comme suit :



Figure 40 – Les Achats stratégiques d'après l'entretien du 18 Décembre 2011 avec Crichton.

- Cost Out : il s'agit de trouver où se cachent les surcoûts pour les réduire le plus possible. Il faut pouvoir décortiquer tout le processus de fabrication afin d'éliminer entre autre la sur-qualité. Nous prendrons l'exemple d'une boîte de céréales classique dont la qualité de l'encre de l'emballage peut résister 2 ans alors que les céréales ont une durée de consommation de 5 semaines. Cela implique également une rédaction de cahiers des charges fonctionnels où la force de proposition sera laissée aux fournisseurs, spécialistes du produit, afin de réduire la complexité des références. L'harmonisation des besoins ainsi qu'une meilleure coordination des sites sont également de vastes sources d'économies.

- Innovation : le rôle de l'acheteur impliqué dans les Achats stratégiques est d'être en permanence informé de tout ce qui se passe sur son marché afin de proposer des innovations dès la conception du produit aux équipes de Recherche et Développement mais aussi aux Equipe Marketing. Mais c'est également au fournisseur de proposer de nouvelles solutions qui permettront d'améliorer l'image de la créativité de l'entreprise. C'est un fournisseur de Toyota qui a inventé le frein à main automatique dès l'arrêt du moteur. Pour cela, il est indispensable que le fournisseur sache à qui s'adresser dans

l'entreprise et qu'il en comprenne les objectifs après que celle-ci ait pris du temps pour les clarifier.

- Speed to Market : c'est le temps que met un nouveau produit à arriver sur le marché. L'entreprise qui remporte cette course est celle qui va réaliser le plus de bénéfices et gagner le plus de part de marché. L'aide des fournisseurs est capitale pour cette étape.

- Cash : les conditions de paiement sont souvent difficiles pour les fournisseurs (30, 60 voire 90 jours fin de mois). En temps de crise, certains ont dû cesser leur activité par manque de trésorerie dans un contexte où les banques n'offraient plus de prêts. Aujourd'hui Nestlé s'engage à payer 40 de ses fournisseurs stratégiques à la livraison des produits. C'est l'entreprise qui fait office de banque pour le fournisseur. Ainsi lorsqu'il aura une idée pour un développement de produit, c'est ce client qu'il en fera d'abord profiter.

- Risk : il s'agit principalement d'éviter les ruptures de stock et notamment de matières premières.

- Environnement/Social : le respect des directives REACH, les traçabilités ne peuvent se travailler sérieusement qu'avec un nombre limité de fournisseurs. De plus, créer des partenariats avec ces fournisseurs stratégiques permet de prévoir un montant d'activité sur 3 à 5 ans et de ce fait de maintenir ou générer des emplois.

L'argent dégagé par l'ensemble de ces économies peut être, dans le secteur des FMCG (cf. § 0.2) par exemple, transformé en spots publicitaires dans les PECO (Pays d'Europe Centrale et Orientale). Chaque publicité étant associée à un nombre de ventes, nous pouvons alors déduire que tout est lié, que chacun des six thèmes abordés concourt à la performance globale de l'entreprise.

8.5.2 Le profil de l'acheteur stratégique.

Le profil de l'acheteur concerné par les Achats stratégiques est celui qui nous intéresse dans ce travail de recherche. Il est aussi celui que " chassent " les experts lors de leurs sessions de recrutement, celui auquel tendent les acheteurs séniors et enfin celui auquel aspirent les acheteurs juniors. Selon Emmanuel Fougère (Fougère 2011), Directeur des Achats Indirects à PPR, il est important pour garantir la performance de l'acheteur, au-delà de l'évaluation

habituelle des gains, qu'il se focalise sur une remise en question permanente de ses actions et de sa capacité à communiquer efficacement dans l'entreprise. Au sein de ses équipes, Fougère recherche moins des acheteurs dotés de compétences techniques (veille, appel d'offres…) que des acheteurs capables de mixer créativité stratégique, intelligence tactique de pilotage et adaptation à l'interne et à l'externe.

Les fonctions de l'entreprise, telles que l'Audit ou la Finance, réclament une vision globale ne sont pas légion. Chaque fois, ce sont aussi des tremplins vers les comités de Direction. Connaissant bien ces acteurs du métier de l'Achat, Reitalov (2011) se risque à pronostiquer que cette fonction est en train de rejoindre ces filières, rares, qui mènent aux directions générales.

Chacun aura constaté l'évolution du rôle de l'acheteur dans la hiérarchie des entreprises.

Le schéma ci-dessous reprend les compétences recherchées les plus citées chez l'acheteur par les personnes interviewées quel que soit le secteur :

<table>
<tr><td>Aspects techniques des compétences :
- sourcing
- présélection et sélection des fournisseurs
- négociation
- mise en place de contrats cadres
- suivi des contrats
- maîtrise de l'informatique
- maîtrise de l'Anglais…</td><td>Aspects comportementaux des compétences :
- sens de l'écoute
- sens de l'organisation
- sens du service
- humilité
- patience
- honnêteté
- curiosité…</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acheteur de demain/Acheteur stratégique</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspects métacognitifs des compétences :
- empathie
- prise de recul
- assertivité
- vision globale
- pro activité
- esprit de synthèse
- leadership
- capacité d'influence
- ouverture d'esprit…</td></tr>
</table>

Tableau 23 - Résumé des aspects des compétences nécessaires à l'acheteur

Ce dernier tableau 23 peut -être enrichi par la figure suivante qui résume les caractéristiques de l'acheteur idéal pour Reitalov (2011) :

Les caractéristiques de l'Acheteur Idéal

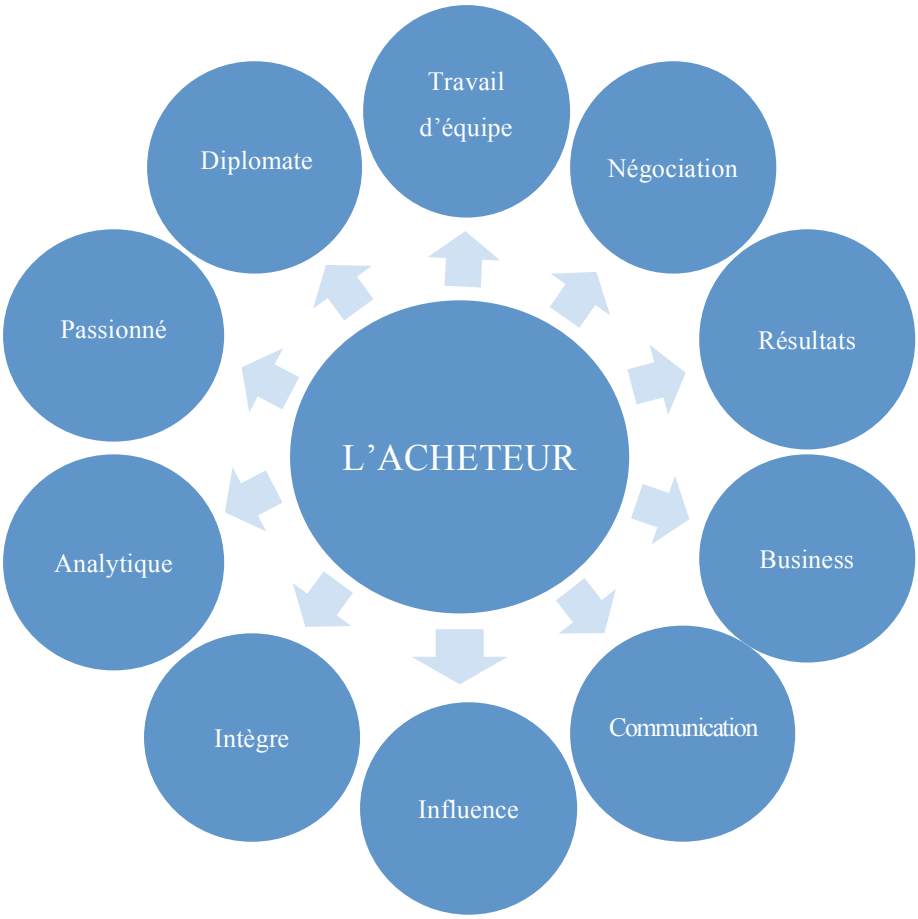


Figure 41 – Les caractéristiques de l'acheteur idéal d'après Reitalov (2011)

En résumé, même si chacun s'accorde à reconnaître l'utilité de la maîtrise des aspects techniques des compétences, cela ne semble pas suffisant pour faire la différence entre un acheteur et un " bon " acheteur.

Les aspects comportementaux des compétences sont certes plus différenciateurs car ils permettent une pratique du métier éthique et responsable par la mise en exergue, entre autres, du sens de l'écoute, de l'humilité, de l'honnêteté.

Mas c'est certainement l'aspect métacognitif des compétences qui s'avère aujourd'hui retenir l'attention des experts. Il favorise une approche systémique d'appréhension de l'environnement et des résolutions de problèmes qui représente un atout majeur pour les entreprises. Nous reviendrons sur l'approche systémique dans le chapitre 9 dédié aux préconisations.

8.6 Les fiches de compte rendu d'entretien des experts

Les fiches d'entretien ci-après sont les fiches de compte rendu d'entretiens des 14 experts avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur PY B

Age : 38 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Achat Europe

Entreprise : Johnson and Johnson
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Secteur Santé

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 7 ans

Date et Durée de l'entretien : 18 Mars 2011, 51 minutes. Par téléphone.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

La personnalité qui se révèle dans la lecture du cv. Toute entreprise à ses propres valeurs, J&J recherche des gens très entrepreneuriaux, extrêmement communicants, des gens proactifs sachant prendre des responsabilités et très orientés vers l'humain. Si je n'arrive pas à lire cela au travers des différentes expériences professionnelles ou non, je suis en dehors du scope.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Les compétences techniques existent et ne m'intéressent pas à ce stade. Je vérifie que la personnalité du candidat cadre avec l'ADN de l'entreprise.

3. **Comment évaluer la motivation des candidats ?**

Par son engagement dans l'entretien. Est-ce que la personne se projette dans le poste ? Voilà comment je lis les problématiques de votre entreprise et voilà ce que j'en pense et comment je ferais. Et là, j'ai très envie de l'écouter.

4. **Compétences techniques versus compétences métacognitives ?**

Je cherche des gens proactifs capables de vision globale. Pour ces gens-là, les outils, les compétences techniques ne seront jamais un problème. Ils s'adapteront très vite.

5. **Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?**

La première des compétences c'est d'être capable de comprendre la stratégie de l'entreprise. On travaille pour le Business, pas pour faire des Achats. Et moi par rapport à ma catégorie d'Achats, quelle qu'elle soit, comment je peux répondre à cette problématique business.

6. **Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?**

Il faut que je le sente prêt à adhérer aux valeurs de l'entreprise.

7. **Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?**

Un bon acheteur doit avoir des idées pour améliorer la performance de l'entreprise, être contributeur de valeur pour l'ensemble de l'entreprise et pas uniquement pour les Achats.

8. **Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?**

Il y a des programmes spécifiques de formation pour les hauts potentiels repérés. Aussi bien des juniors que des séniors. On les fait réfléchir sur des problématiques d'entreprise lors de réunions où l'ensemble des Directeurs Monde est présent. Ils doivent proposer des solutions et les présenter devant eux. Ils sont ainsi valorisés et progressent plus vite dans la hiérarchie.

9. **Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?**

J'attends qu'une personne soit capable d'avoir une vision globale des problématiques d'une entreprise et c'est de plus en plus le cas.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Pas vraiment si ce n'est mettre de plus en plus l'accent sur la stratégie globale d'une entreprise.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Faire intervenir non pas que des patrons d'Achats mais des patrons généraux. Il faut qu'un candidat soit capable de répondre à des problématiques autres que des problématiques Achats. Travailler sur des cas non achat.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Ce n'est pas forcément une compétence c'est une culture, un savoir intrinsèque, une capacité à comprendre le milieu dans lequel il interagit.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Nous sommes de moins en moins centrés sur les Achats eux-mêmes mais encore une fois sur des problématiques Business.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Clairement une formation type BAC+5 et à plein temps pour les juniors afin de leur donner le maximum d'ouverture et de connaissances.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur CB

Age : 69 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Général des Achats en cessation d'activité

Entreprise : L'OREAL
Localisation de l'activité : Région parisienne (92)

Secteur d'activité professionnelle : Cosmétique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 38 ans

Date et Durée de l'entretien : le 31 Mai 2011, 56 minutes.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Pour mes équipes, je cherche 70% de profils scientifiques et techniques et 30% d'écoles de commerce. C'est donc déjà un premier critère. J'essaie aussi de percevoir la personnalité des candidats. Je recherche des gens intelligents, des gens qui n'ont pas vocation à devenir des fonctionnaires.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Est-ce qu'ils sont passifs/actifs, est ce qu'ils ont des passions. Est-ce qu'ils ont l'honnêteté de dire qu'ils n'ont pas la réponse à une question ?

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

La motivation est capitale et je la détecte en les questionnant sur leurs occupations hors du travail.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Il me faut bien sur un minimum de compétences techniques mais juste un minimum. Ce qui m'intéresse c'est leurs capacités à synthétiser des choses complexes à travers la résolution de mini-cas, à analyser des situations.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

La connaissance de l'Anglais est non négociable pour moi. Le deuxième point c'est la mobilité. S'ils ont voyagé dans des endroits un peu difficiles, cela m'intéresse aussi.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Avant de l'engager, je n'ai pas de moyens de le savoir. Mais après son recrutement, je le suis de très près. Je contrôle personnellement l'état de ses connaissances et vois celui qui avance et ceux qui n'avancent pas et après un débriefing avec son patron je propose très vite la porte de sortie à celui incapable d'évoluer.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

C'est avant tout quelqu'un d'intelligent, capable d'analyser un problème complexe et d'en tirer des conclusions adéquates. C'est quelqu'un qui voit un phénomène (la fabrication d'un produit par exemple) et très rapidement est capable de dire quelles sont les étapes importantes du projet. Il faut aussi qu'un acheteur soit travailleur. Et il faut être curieux pour être un bon acheteur, il faut savoir poser les bonnes questions.

Il faut une certaine " classe ", être capable d'adapter son discours à ses interlocuteurs. Il est diplomate.

Il faut qu'il ait en tête que s'il ne progresse pas, il va devenir obsolète. Son travail n'est pas seulement acheter, son travail c'est de développer avec son fournisseur de nouvelles solutions.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

On établit un contact étroit avec le bon et le moins bon, que cela puisse communiquer. On les met ensemble sur un projet et le bon le tire vers le haut. J'ai horreur de montrer les gens en exemple car on va direct au conflit avec les autres membres de l'équipe.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Non, juste des profils qui ne correspondaient pas à mon organisation dans cette entreprise. Nous proposions alors une séparation en laissant à la personne le temps de se retourner (6 mois).

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Honnêtement, je trouve les formations assez complètes. J'expliquerai cependant davantage la structure d'une entreprise en marge des Achats en intégrant les différents services, leurs rôles et comment ils communiquent entre eux.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Développer un cours adéquat.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Le grand défi des Achats sera de travailler le plus étroitement possible avec ses fournisseurs privilégiés. La pression sur les coûts ne s'arrêtera jamais, il faudra donc travailler beaucoup plus en communion avec les fournisseurs pour améliorer nos marges. Pour effectuer cela il nous faut un acheteur avec une vision globale des procédés des fournisseurs et donc une forte sensibilité technique.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Les Directions Générales des entreprises cherchent aujourd'hui par tous les moyens à économiser de l'argent, à diminuer les coûts. On centralise donc les Achats au niveau des sièges. Mais selon moi c'est une fausse économie. Les acheteurs achètent au siège des produits fabriqués en Espagne et sont de plus en plus éloignés des autres activités de l'entreprise. Les Achats sont un centre de profits et non de coûts. Ils pilotent aussi la création

de valeur en apportant l'innovation des fournisseurs à leurs entreprises. Mais si on les déconnecte du terrain, ils perdent leurs valeurs ajoutées.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Il faut avoir une base théorique solide puis une spécialisation de haut niveau et elle ne s'acquiert à mon avis que dans des formations type BAC+5.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Madame GC

Age : 55 ans
Sexe : F
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Cabinet de Recrutement spécialisé en Achats

Entreprise : Cabinet de Recrutement ORION
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : secteur du recrutement

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 25 ans

Date et Durée de l'entretien : le 5 Juillet 2010, 1 heure 03

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

   Ouverture d'esprit, structure intellectuelle, cohérence du parcours professionnel, années d'expériences. Elle souligne la difficulté de faire un bon cv, car il faut qu'il soit adapté aux besoins de l'entreprise en recherche. L'entreprise recherche des profils opérationnels immédiatement car elle est orienté résultats. Le cv doit tenir sur une page.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

   Vérification dans un premier temps par téléphone de leurs expériences professionnelles : les enjeux, les portefeuilles, les objectifs, les résultats.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

Connaître exactement les objectifs des candidats. Et voir ce qu'ils sont prêts à lâcher pour obtenir le poste.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Les deux ont de l'importance. Il faut une fluidité d'expression. Si j'ai le moindre doute, je ne présente pas le candidat.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

(Compétences de savoir-faire, compétences de savoir-être, compétences métacognitives)
Pour travailler dans les sièges des entreprises notamment, il faut être " politique ". Il faut être précis, concis, factuel, à l'écoute, vision globale, adaptabilité. Les compétences techniques vont de soi, notamment sur les processus Achats.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Je me base sur mon expérience et l'entretien. Comme je suis encore plus sévère que mon client, je creuse beaucoup les compétences comportementales.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Apporter une vraie valeur ajoutée, de nouveaux fournisseurs par exemple. Etre capable de sortir du moule pour contenter le client interne.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Un manque d'écoute surtout dans cette nouvelle génération d'acheteurs. Ils ont l'habitude de tout obtenir sans efforts et ne savent pas se poser pour réfléchir, anticiper ou proposer.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Non pas vraiment mais il faut impérativement maintenir voire remonter le niveau d'exigence.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Favoriser les échanges équipe pédagogique et intervenants externes pour mieux structurer la formation et le niveau d'exigence envers les étudiants. Ne rien lâcher et notamment rien sur l'orthographe et l'expression orale surtout à un niveau Bac+5.

Développer les argumentations pendant les cours et les confrontations d'idées. Limiter absolument les cours formels et didactiques où les étudiants sont plus souvent sur Internet qu'impliqués dans le contenu du cours. Cela nécessite des promotions d'une trentaine d'individus maximum. Développer la disponibilité et la proximité des intervenants.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

La partie " humaine " est de plus en plus importante. Nous aurons toujours plus besoin de personnes polyvalentes, adaptables avec une intelligence aigüe des situations.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Axer toujours d'avantage sur le Management et la façon dont on fait des retours à ses équipes, aussi bien le positif que le négatif.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Je travaille principalement avec des BAC+5 et peu importe la formation initiale ou la formation continue. Ils sont donc capables d'anticiper et d'intérioriser les changements des entreprises.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur GC

Age : 60 ans
Sexe : Maculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur de l'Institut du Management de l'Achat International

Entreprise : BeM
Localisation de l'activité : Talence (33)

Secteur d'activité professionnelle : Education

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : le 28 Décembre 2011, 1h10

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Je privilégie les expériences un peu atypiques : année de césure à l'étranger, missions humanitaires, reprise d'études…

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Le regard est très parlant. Est-ce que le candidat est souriant, honnête, qu'est-ce qu'il dégage. C'est très intuitif.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

En fonction des renseignements qu'il a pris sur l'Institut, a-t-il contacté des Anciens, des professeurs, est-il venu aux journées Portes Ouvertes, a-t-il une définition des Achats, comment l'a-t-il construite, que fait-il de son temps off ?

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Sans hésitation, les compétences métacognitives sont pour moi les plus importantes. On trouve des acheteurs qui maîtrisent les outils à la pelle. Je les appelle les " Think People ", ils connaissent par cœur Excel, les tableaux de bords, les tableaux croisés dynamiques mais ils ont peur des gens. Il faut recruter des " People People ", des acheteurs qui aiment les gens et qui ont besoin et envie de convaincre. Les acheteurs sont des communicants, le savoir-être est essentiel pour leur permettre de progresser dans des environnements complexes.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

La maîtrise de l'anglais est essentielle. Aujourd'hui une seconde voire troisième langue est un grand facteur de différenciation surtout s'il s'agit du Chinois, du Russe ou de l'Arabe. Et surtout, être positif !

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Lors des entretiens de sélections pour notre Institut, je suis en principe capable d'associer une personne avec une culture d'entreprise. Si je ne peux y arriver, c'est que la candidature n'est pas adaptée à ce moment-là.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

De générateur d'économies, l'acheteur est devenu générateur de business. Il est aujourd'hui essentiel d'élaborer des stratégies globales et de les justifier devant un comité exécutif qu'il faut convaincre. Outre l'anglais, des compétences managériales fortes définissent un bon acheteur. Il doit avoir une vision globale des enjeux pour son entreprise et comment générer de la valeur pour l'actionnaire et/ou l'entreprise.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

La reconnaissance qu'elle soit professionnelle et/ou financière est un bon moteur.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Il est nécessaire que chaque candidat s'intéresse au monde qui l'entoure. Le développement de l'externalisation et la mondialisation font du marché un terrain de jeu mondial aujourd'hui. Il faut qu'il soit curieux pour ne laisser échapper aucune information essentielle au développement de leur entreprise!

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Chaque année, nous organisons des comités scientifiques où professionnels des Achats, directeurs généraux et professeurs échangent sur les anticipations qu'ils perçoivent de ce métier. Cela nous permet d'intégrer les cours et de rester à la pointe.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Notre ambition est de former des managers qui ont du leadership, ils doivent savoir imposer la conduite du changement et être d'avantage ouverts sur les autres fonctions de l'entreprise. Nous souhaitons des acheteurs possédant une culture internationale, qui détiennent les qualités d'un chef de projet et qui comprennent globalement les mécanismes financiers d'un grand groupe. Les Achats deviendront un tremplin obligatoire, de la même façon que la finance aujourd'hui, pour des fonctions de direction générale.

Mais le vrai défi c'est aller chercher l'innovation auprès de ses fournisseurs stratégiques et la mettre sur le marché avant la concurrence afin de générer de la croissance pour leur entreprise. Je pense que le mot " acheteur " n'existera plus dans quelques années, nous l'appellerons " gestionnaire de la relation Fournisseurs ".

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

La complexification de l'économie nécessite la maîtrise de nouveaux aspects tels que l'enseignement du droit commercial international et la maîtrise de la finance bien sûr. Mais aussi savoir gérer les problématiques de droits de douanes et les couvertures des taux de change.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

A ce niveau de responsabilités, seul un BAC+5 spécialisé dans les Achats est acceptable selon moi. La formation plein temps détient ma préférence car elle permet au jeune acheteur de prendre son temps pour acquérir et maîtriser toutes ces notions complexes de Finance et de Management. De plus, le nombre important de témoignages issus de divers secteurs favorise sa multi culturalité.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Madame MC

Age : 45 ans
Sexe : F
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Cabinet de recrutement spécialisé dans les Achats

Entreprise : KARISMA People
Localisation de l'activité : Bordeaux (33)

Secteur d'activité professionnelle : secteur du recrutement

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt: 10 ans

Date et Durée de l'entretien : le 2 Février 2011, 40 minutes.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Le niveau de formation, mes clients me demandent souvent des Bac+4 ou +5. Egalement par le nombre d'années d'expérience, la renommée des écoles et des entreprises où ils ont déjà travaillé. Le détail de leurs activités professionnelles exprimé en termes de résultats. Et bien entendu en fonction de ce que demande le client.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Leur disponibilité potentielle dans un tout premier temps, leur désir de mobilité, leur souhait salarial. J'arrête tout de suite avec un candidat qui veut plus que ce que le client peut proposer.

Quand tout cela est validé, je vends au mieux l'entreprise, les évolutions possibles du poste et la mission proposée, tout pour lui donner envie de changer, notamment pour les candidats déjà en poste.

3. **Comment évaluer la motivation des candidats ?**

Par les échanges et les questions que posent les candidats.

4. **Compétences techniques versus compétences métacognitives ?**

Les compétences dites techniques sont importantes notamment avec l'expérience métier. Par contre, le candidat qui n'a que des compétences techniques ne peut être présenté au client. Il faut pouvoir séduire le client.

5. **Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?**
   (Compétences de savoir-faire, compétences de savoir-être, compétences métacognitives)

Maîtriser le processus Achats, capacité à travailler en équipe, à écouter, esprit de synthèse, humilité, être capable de présenter des sujets devant le comité de Direction.

6. **Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?**

Plus la personne a de diplômes, plus elle est sensée avoir une certaine rigueur et une capacité d'analyse. Certains clients afin de limiter le côté subjectif et surtout les rassurer sur le candidat, demandent que des tests type SOSIE soient pratiqués mais je ne les utilise pas. En ce qui me concerne, je vérifie beaucoup les références du candidat et utilise plusieurs réseaux professionnels pour avoir un avis différent du mien. Mais c'est le client qui tranche au final.

7. **Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?**

Ténacité, dynamisme, rigueur, empathie, toutes les compétences liées au savoir-être.

8. **Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?**

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

C'est très dur de trouver des bons candidats sur les 3 niveaux de compétences cités : savoir-faire, savoir-être et le métacognitif.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Pas nécessairement des manques mais il faudrait peut-être tout faire pendant les cours pour stimuler leur sens critique et favoriser la prise de recul quelles que soient les situations.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Favoriser les débats en petit groupe et impliquer les professeurs tant internes qu'externes.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Les compétences métacognitives seront clairement celles capables de faire la différence entre les divers candidats.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Il y aura toujours plus de Management et une diversification des compétences demandées.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Pour les postes en Achats dont je m'occupe, c'est un BAC+4 minimum qui est requis. Pour moi peu importe le mode de formation mais plutôt la renommée de l'école et sa reconnaissance par les entreprises.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Madame MD

Age : 35 ans
Sexe : F
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Responsable Achats Régional Sud-Ouest

Entreprise : La Poste
Localisation de l'activité : Bordeaux (33)

Secteur d'activité professionnelle : secteur public

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 13 ans

Date et Durée de l'entretien : le 13 Juillet 2011, 44 minutes

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

La clarté et l'enchaînement des différentes expériences. Je regarde en premier les dates, les entreprises, les postes. Je vérifie s'il y a des trous dans la chronologie, je m'intéresse aussi aux activités extra-professionnelles.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Je vérifie l'adéquation entre le cv et la personne. Je creuse sur les informations transmises.

3. **Comment évaluer la motivation des candidats ?**

L'image de la Poste est une image de vieille dame, je m'assure que le candidat a bien envie de faire un bout de chemin dans ce contexte professionnel particulier. Je lui demande comment il

se projette professionnellement dans les 5 ans à venir. Et je pose directement la question aussi bien sur le poste que sur l'entreprise.

4. **Compétences techniques versus compétences métacognitives ?**

Les compétences techniques s'acquièrent, les compétences métacognitives beaucoup moins. Il prime donc pour moi que le candidat au poste les possède déjà en partie. Quelqu'un qui a un mauvais relationnel va pouvoir très difficilement inverser la tendance.

5. **Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?**
   (Compétences de savoir-faire, compétences de savoir-être, compétences métacognitives)

La curiosité et l'humilité.

6. **Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?**

En voyant s'il s'est renseigné sur l'entreprise, le poste, les clients externes. S'il démontre de l'intérêt pour le travail en équipe.

7. **Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?**

Il doit savoir qu'il est là pour faire gagner de l'argent à l'entreprise.

8. **Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?**

Je fais présenter à tous les acheteurs de l'équipe un récapitulatif de leur travail aux autres, ainsi chacun peut apprécier le niveau de ses collègues. C'est également un partage des bonnes pratiques. Je souhaite que chacun puisse mettre son travail en valeur et se mette en avant auprès des membres de l'équipe.

9. **Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?**

Manque de culture générale et notamment pour la nouvelle génération. Manque d'intérêt pour leur environnement politique, économique, culturel.

10. **Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?**

Mettre plus l'accent sur le Marketing Achat et les études marchés de fournisseurs.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

En faisant des cas sur des études de filières par exemple, le chocolat, le papier….apprendre des méthodologies de recherche.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

La prise de recul, être capable de sortir de son contexte initial et maîtriser de plus en plus les connaissances juridiques. Nous sommes de plus en plus dans un système de recours et il faut savoir se protéger et protéger son entreprise.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Identifier les futures pénuries sur son marché pour impliquer son entreprise le plus vite possible, fonction de Risk Manager.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Les formations sur le tas fonctionnent assez bien à la Poste, notamment par le biais des tutorats. Mais à la base les niveaux de formations des acheteurs qui ont été formés sur le tas sont minimum à Bac+3.

Sinon, l'importance des dossiers traités nécessite une formation spécialisée Bac+5. Je demande plus que de simples compétences en négociation, je souhaite qu'ils puissent prendre du recul sur les dossiers et proposer de nouvelles solutions. Peu importe que cela soit en plein temps ou en alternance.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur LF

Age : 46 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+4

Profil : Directeur Achats

Entreprise : SIGMA Aérosite
Localisation de l'activité : Bourges (18)

Secteur d'activité professionnelle : Aéronautique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt: 21 ans

Date et Durée de l'entretien : 28 Mars 2011, 56 minutes

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

On recherche toujours celui qui va coûter le moins cher. Cependant vu la localisation de l'entreprise, il faut rester attractif. Je recherche une expérience en Achats, puis dans le domaine de la famille d'Achats pour laquelle je recherche.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Je valide la maîtrise des techniques d'Achats classiques et la maîtrise de l'Anglais.

3. **Comment évaluer la motivation des candidats ?**

En les questionnant sur l'entreprise, en vérifiant qu'ils se sont renseignés sur l'entreprise. Au départ, je donne peu de détails sur le poste.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Les compétences techniques sont indispensables à toute efficacité dans le travail donné. Les compétences métacognitives telles que la prise de recul et la vision globale sont un plus.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

La curiosité, même si elle est difficile à évaluer. La plupart des acheteurs restent trop superficiels par rapport aux dossiers traités. Il est également indispensable de maîtriser les techniques de savoir-être mais pour cela je m'appuie sur les Ressources Humaines. En ce qui me concerne, je valide les savoir-faire.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

En recoupant les conclusions des Ressources Humaines et les miennes.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Tout dépend ce que l'on entend par un bon acheteur, est ce qu'on inclut les perspectives d'évolutions du poste ? Il faut pouvoir avoir le contrôle sur toute la chaîne des fournisseurs. Etre à l'écoute de ses clients internes et surtout anticiper l'avenir. Il doit pouvoir atteindre ses objectifs et avoir cela présent à l'esprit au quotidien.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Lors de réunions mensuelles, je demande à ce que je pense les meilleurs de présenter leur travail et leur solution devant l'équipe afin de partager les bonnes pratiques.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

La prise de recul. Dans l'aéronautique, les processus Achats sont moins clairs que dans l'Automobile et les acheteurs sont pris par le quotidien. Beaucoup d'acheteurs sont dans l'action et pas dans la réflexion.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Non, les formations BAC+5 sont de bon niveau. Les Achats ce n'est pas compliqué : c'est de la rigueur et du bon sens.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

L'acheteur devra de plus en plus mener des dossiers complexes (acheter le moins cher possible dans les pays à bas coûts, au mépris de certaines règles parfois, alors que la stratégie d'entreprise affichée prône l'achat responsable et déontologique). Il faudra faire preuve d'ingéniosité.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

On demande de plus en plus de choses aux Achats, ils seront de plus en plus impliqués en amont pour contribuer à la performance globale de l'entreprise. Il y aura aussi la maîtrise du développement durable et de la RSE.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Il faut impérativement professionnaliser la fonction et c'est en passant par la formation que cela se fera. Aujourd'hui on considère que c'est plus difficile de vendre que d'acheter alors que c'est faux. La formation en alternance niveau BAC+5 est un bon moyen pour les entreprises d'avoir des acheteurs qualifiés à moindres coûts.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Madame LJ

Age : 48 ans
Sexe : Féminin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directrice de l'Industrie et de la R&D regroupant les Achats.

Entreprise : LECTRA SYSTEMES
Localisation de l'activité : Cestas (33)

Secteur d'activité professionnelle : Textile

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : Le 23 Février 2011, 53 minutes.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Nous faisons un tri des cv avec l'aide de la Direction des Ressources Humaines. Je recherche une personnalité plus qu'une expérience. C'est très dur sur un cv car les candidats à une fonction Achats savent souvent très bien se vendre. La difficulté c'est la capacité à manager, le charisme, l'intégrité. Donc pour se tromper le moins possible on choisit des cv qui correspondent à une expérience la plus proche possible de notre environnement. En principe, les gens qui viennent du secteur de l'Automobile sont capables de s'adapter rapidement.

2. Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?

Je me fie plus à mon intuition qu'à tout le reste. Je sens tout de suite si je suis capable de travailler avec lui ou pas. Lors du dernier recrutement, j'ai défendu un candidat que j'étais seule à défendre et cela se passe très bien. Je défends mes positions même si je suis seule à les défendre. Et je suis très méfiante par rapport aux cabinets de recrutement car ils disent ce que nous voulons entendre et leur valeur ajoutée est très relative.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

Par la pertinence des questions posées concernant la société.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Compétences métacognitives sans hésiter. Il faut que le candidat possède des valeurs humaines utiles au travail en équipe.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

Le charisme et l'intégrité.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

C'est aussi très difficile, de la même façon que pour les entretiens, je privilégie mon intuition.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Il a une capacité à comprendre les besoins des autres, à communiquer, il fait preuve d'empathie, il est curieux, il doit être tenace, ne doit en aucun cas baisser les bras.

Il doit comprendre son rôle dans l'organisation. L'acheteur qui réussit bien est un acheteur qui sait écouter et qui est humble. Il sait se remettre en question et se faire accepter par les autres départements en interne.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

L'acheteur a son propre portefeuille mais aussi des actions transverses qui lui permettent de donner une autre dimension à son travail. Lors de réunions avec la direction Générale, je les fais aussi intervenir afin que nous puissions apprécier leur travail. La reconnaissance est importante pour maintenir l'implication. Il faut leur donner le droit d'expression pour faire reconnaître leur travail.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Il manque parfois la connaissance Supply Chain, Gestion de Production, la R&D. On a un peu de mal à trouver quelqu'un qui comprend les flux et la chaîne de développement des produits. Les acheteurs sont un peu cantonnés aux Achats !

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Une vision élargie sur la Gestion de Production. Il faut également une sensibilisation à l'amélioration continue, le Lean Management.

Pour les Achats hors production, il faudrait mettre l'accent sur l'achat de Prestations Intellectuelles.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Le reconnecter le plus possible avec le monde de la Production. Leur laisser entrevoir les fonctions connexes aux Achats. Leur donner un bon vernis qu'ils pourraient ensuite approfondir en fonction de leur avenir professionnel.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Plus l'acheteur aura une vision globale sur les services avec lesquels il est amené à travailler (Qualité, Production, R&D…), plus il sera crédible.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

La gestion de la relation fournisseur au sens large. Et notamment la gestion de l'assurance qualité.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Les formations donnent un bon vernis et pour le rôle de l'acheteur aujourd'hui dans une entreprise, je ne vois pas comment elles pourraient être inférieures à un BAC+5. Cependant, le métier s'apprend ensuite sur le tas, en situation. Je recherche des jeunes gens qui puissent être opérationnels rapidement. Quitte à les faire travailler en binôme dans un premier temps, ils doivent être très vite capables d'appliquer ce qu'ils ont étudié en cours et le confronter à la réalité du terrain. Le métier s'apprend sur le terrain, il faut donc avoir acquis tous les fondamentaux au préalable.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur APL

Age : 63 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Achat en cessation d'activité

Entreprise : AXA
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Banque/Assurance

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt: 31 ans

Date et Durée de l'entretien : le 16 mai 2011, 1h05.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Je cherche des gens qui ont un " beau background ", ce qui dans mon schéma intellectuel signifie un BAC+5 ou équivalence étrangère (ingénieur ou financier) et une spécialité Achat. Un bon niveau en langue anglaise est également important et j'essaie à travers la lecture du cv de deviner si le candidat est curieux.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Je cherche à savoir pourquoi la personne est en recherche. Est-ce que la personne est en recherche depuis longtemps. Je cherche aussi à comprendre si le candidat est prêt à affronter des défis, des difficultés. Je les mets en situation de " danger ", j'insiste sur la difficulté de la mission.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

Si le candidat relève le défi malgré ma description du besoin, c'est qu'il est motivé.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

A partir du moment où il y a BAC+5 associé à une formation d'Achats, je sais que les compétences existent. Le métier d'acheteur étant un métier d'expérience, un acheteur sénior sera toujours meilleur qu'un junior. Une fois ces fondamentaux posés, je peux me permettre de privilégier les compétences comportementales.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

Les personnes réservées, timides, qui n'ont pas de questions à poser et à contrario les personnes qui sont trop expansives sont pour moi éliminatoires.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Nous avions établi au fil du temps une matrice d'interviews remplie soit à partir de notes soit à partir de croix. Et je n'interviewais jamais tout seul, toujours avec une personne des Ressources Humaines, un Directeur Achat et un acheteur. Nous pouvions ainsi avoir une tendance par rapport à l'adéquation.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

La première compétence est une compétence métier Achat. Il faut connaître le processus achat. J'attends que ces compétences métiers s'adossent à une formation BAC+5. Le métier des Achats est devenu suffisamment sérieux pour que les profils soient de hauts profils. Il doit maîtriser aussi les soft skills : la curiosité, la prise de recul, l'humilité, capacité à comprendre les difficultés du business, ses interlocuteurs, l'intégrité voire l'irréprochabilité, la transparence car c'est un métier un peu dangereux. L'acheteur doit avoir en tête son objectif, le client interne, le fournisseur. Dans les grands groupes, trouver des fournisseurs n'est pas un problème, ils font la queue. Le vrai client c'est le client interne, sa satisfaction, sa conviction que l'acheteur lui est utile.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Je n'ai pas besoin de faire grand-chose car cela se voit. Le charisme et le leadership ne s'apprennent pas. J'ai peur que cela fasse des arrogants et des frustrés.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

On a un peu trop tendance à voir des acheteurs qui s'imposent alors qu'il faut d'abord qu'ils convainquent.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Les formations sont beaucoup trop orientées Achats de production. L'apprentissage des soft skills, notamment dans la relation fournisseur, n'est pas assez traité.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Augmenter le volume de cours sur ces sujets.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Plus ça ira, plus la fonction Achats sera complexe et nécessitera des gens de haut niveau. Il faudra avant tout montrer sa création de valeur pour une meilleure intégration, une meilleure participation et donc reconnaissance. Gérer au mieux la relation fournisseur pour pérenniser l'entreprise. Il faudra du " gros calibre " en termes de compétences.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Les Achats d'ici 4 à 5 ans deviendront les pilotes de la dépense de l'entreprise. Ils n'interviendront pas sur le volume mais sur l'analyse de la dépense : pourquoi veux-tu cela ?
Il faudra aussi sortir les Achats de la niche où ils se trouvent, qu'ils deviennent un passage dans une carrière professionnelle au même titre que le Marketing ou la Finance.
Un bon acheteur c'est un chef de projet : il détient des capacités managériales, une vision transversale, sait construire des stratégies appropriées à son projet, calcule la performance…

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Sans hésiter la formation niveau BAC+5.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur PP

Age : 53 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Consultant Achat

Entreprise : Latitudes Consultants
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Intervention dans tous types de secteurs

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 25 ans

Date et Durée de l'entretien : le 17 Juin 2011, 48 minutes. Par téléphone.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Il faut tout d'abord une bonne définition de la fonction recherchée. Puis, je cherche à voir au travers du cv si la personne est capable d'évoluer dans ce métier ou dans un autre. Je recherche plus un potentiel que l'étude de l'existant.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Je vérifie le charisme, l'ascendant. Est-ce que cette personne dégage quelque chose. Si elle est très introvertie, c'est un métier qui à mon sens ne lui permettra pas une évolution sereine.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

Je les fais parler d'eux et de leurs vies personnelles. Si le candidat est motivé dans sa vie personnelle, il est à priori motivé par son travail. Je vérifie sa mobilité géographique et le bien fondé des questions posées sur le poste, la société, les défis de l'entreprise.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

30% compétences techniques, 70% de compétences métacognitives.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

Le sens de l'organisation et l'écoute. L'acheteur est quelqu'un qui travaille beaucoup mais qui doit toujours avoir 5 minutes pour bavarder, pour écouter, c'est primordial. Le sens de la négociation est également très important en interne comme en externe de même que la capacité à se remettre en cause, la combativité savoir se battre contre soi-même. Il doit aussi savoir prendre du recul. Certains acheteurs achètent des boulons, d'autres la Tour Eiffel. Il sait créer du lien.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

C'est l'adéquation profil/profil qui m'intéresse davantage. Est-ce que le candidat est capable de faire évoluer le poste dans les 6 mois ? Est-ce qu'il va s'entendre avec son supérieur ? C'est beaucoup une affaire de comportement.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Il faut qu'il ait en tête le client final, celui qui achète du papier pour faire des livres doit penser au lecteur. Et également un souci fort de rentabilité mais pas nécessairement financière, rentabilité dans l'action, le geste, la qualité, un rendez-vous.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Déjà, on ne traite pas un expert comme les autres. Il y a selon moi, 3 niveaux de compétences pour un acheteur : un niveau d'apprentissage, un niveau de maîtrise puis un niveau d'expertise. A un apprenti on fixe des objectifs de progrès, à un acheteur maîtrise je fixe des objectifs de moyenne, et à mon expert je lui donne des objectifs de performance autrement il va s'ennuyer. D'autre part, de façon managériale ce n'est pas la même façon de procéder. Je reste le manager mais je l'associe pleinement à la vie de l'équipe et je le fais régulièrement

témoigner sur ses activités. On essaie de voir s'il a une méthode et comment les autres peuvent lui ressembler.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Le manque c'est la sociabilité. Les acheteurs restent avec les acheteurs. Et bien qu'on leur serine à longueur de journée que l'écoute est importante, ils n'écoutent pas. Ils n'ont pas le sens des affaires et cela les freine dans leur évolution professionnelle.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Les techniques de négociation et d'identification de l'autre ne sont pas assez travaillées. On n'achète pas des pointes à Isabelle, on achète à Isabelle des pointes !

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Approfondir la psychologie comportementale. Ils n'approchent pas l'autre car ils en ont peur ! S'entraîner à découvrir l'autre. De plus comme ils n'écoutent pas, ils ont beaucoup de mal à argumenter et ne situent pas leur exact rôle dans le processus persuasif car dans une négociation l'acheteur devient vendeur et vice versa.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

On aura plusieurs familles d'acheteurs. On aura des acheteurs qui n'achètent pas, je parle des fonctionnaires de l'Achat. Ils en ont juste le titre mais attendent dans leur coin le dépouillement des appels d'offres, ce ne sont pas des acheteurs pour moi.

Il y aura les voyous, ceux qui travaillent par exemple dans la grande distribution et qui tirent toujours les prix vers le bas.

Et puis il y aura les acheteurs professionnels, ceux qui auront la vision globale de l'entreprise avec une forte ambition personnelle. Les Achats seront un tremplin vers la Direction générale et il y aura beaucoup de femmes car elles réunissent toutes les qualités recherchées : mobiles dans leur têtes et géographiquement, vives, intelligentes…

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Il faut que les entreprises comprennent bien ce qu'elles recherchent et attendent car un " acheteur voyou " n'ira pas travailler chez Sanofi par exemple. Avec ces trois types d'acheteurs, cela va avoir le mérite de simplifier le paysage.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

Des formations où ils apprennent la Communication, le Leadership et l'Economie.

Au niveau de l'acheteur professionnel, il faut un BAC+5 mais cela dépend énormément de la personnalité de la personne. Certains auront un BAC+5 et resteront acheteurs toute leur vie.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur JP

Age : 66 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Achat en cessation d'activité

Entreprise : Thales
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Défense

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : le 14 Février 2011, 1 heure 03.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

L'idée de la personnalité que je me fais du candidat à la lecture du cv. Ceci au travers de 3 choses : son expérience par rapport au poste recherché, son savoir-faire et son savoir-être qui transparaissent à travers son parcours. Dans quel aquarium a-t-il fonctionné ? Il se dégage de cette étude une image qui fait que je choisis ou non le candidat pour un entretien.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

Le potentiel. Vais-je pouvoir valoriser cette personne ? Je vérifie son potentiel technique, humain, relationnel.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

C'est très difficile à faire mais si la motivation existe elle est visible dans son parcours antérieur. Je n'ai jamais vu de personnes motivées ne pas évoluer dans les entreprises. La motivation n'est bonne que si elle est durable et cela se voit tout de suite au parcours universitaire ou professionnel.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Les compétences techniques sont élémentaires, les compétences métacognitives vont permettre à l'acheteur de mieux comprendre et cerner le monde dans lequel il évolue.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

Il faut être bien " câblé " dans sa tête. Il faut savoir gérer une relation forte durable aussi bien en interne qu'en externe.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Il y a 50% d'observation à partir des données que j'ai et 50% d'intuition et il m'est arrivé de me tromper. Les facultés d'insertion dans un écosystème sont très importantes. Je considère la R&D, la qualité, la Direction générale, les fournisseurs comme autant d'écosystèmes avec lesquels il faut travailler et se faire accepter. Les rôles sont très différents en fonction de l'interlocuteur. Il faut savoir jongler.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Tout dépend de l'âge mais cette faculté de pouvoir adapter son discours et sa manière de penser en fonction du client est très importante et demande de l'expérience. En général, ce ne sont pas des finisseurs. Une fois le contrat signé, ils ont tendance à oublier de le suivre. Ils manquent aussi de notions élémentaires de management notamment en termes d'accompagnement des fournisseurs. La vraie vie commence après le contrat.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Je favorise la transversalité ainsi que la complémentarité des équipes. Les qualités des uns finissent par déteindre sur les autres.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Ce manque de ténacité une fois le contrat signé dont je parlais tout à l'heure.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Une lacune dans la gestion de temps. Les formations techniques (ingénieurs) par nature forment mieux à cela. Il manque aussi je pense des cours sur la Performance Achats.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Etre plus rigoureux sur l'expression des besoins. Mettre de l'ordre et clarifier le processus achat d'une entreprise. Il faut rendre visible les choses, communiquer sur ce que font les acheteurs et les Achats pour mettre de la visibilité commune.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Savoir en permanence se positionner par rapport à la gestion de la relation. Une des qualités primordiales est donc le discernement, l'assertivité par rapport à ses patrons. La monoculture est à bannir.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

En prenant l'angle du SRM, il faut bien connaître le marché de l'offre monde par rapport à son entreprise il faut être visionnaire. L'effet de la mondialisation amène 3 grandes lames de fond : l'externalisation ou Make or Buy, l'Offshoring où dois-je externaliser, et la mondialisation elle-même.

L'innovation et savoir favoriser son développement avec ses fournisseurs majeurs est capital. Nous sommes aujourd'hui tous interdépendants.

La Direction achat de demain aura deux rôles : celui de chef d'orchestre en interne. Il implique une capacité à prendre le leadership. Le deuxième grand rôle c'est la gestion des fournisseurs. Dans quelques années, les Achats n'existeront plus en tant que tels mais nous parlerons de Directions des Ressources Fournisseurs. Il faudra gérer les ressources internes comme les ressources externes. La relation n'est pas soluble dans le Juridique. Il faut avoir en tête de manière récurrente l'idée du fournisseur clé.

Il faudra également pouvoir flirter avec son ennemi pour être plus fort et en même temps être concurrent sur un appel d'offres.

L'acheteur de demain aura donc 4 grands rôles : celui de marqueteur Achat, il a tout compris aux mécanismes de la macroéconomie de son entreprise et sait en parler avec son DG ; celui de chef d'orchestre des relations internes et externes ; celui de cost killer (négociation) mais il ne doit pas être que cela et enfin celui de " Spend Manager " qui doit fluidifier, simplifier les processus (qualité forte d'informaticien).

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

L'académique pur ne fonctionne pas et l'apprentissage sur le tas est long. Le meilleur est pour moi un mélange des deux. Apprendre sur le terrain est important dans les Achats. Il faut se frotter aux prescripteurs, au marché des fournisseurs. La confiance ne se bâtît que sur la durée, il faut apprendre son métier avec patience.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur DT

Age : 48 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur des Achats

Entreprise : EADS
Localisation de l'activité : Bordeaux (33)

Secteur d'activité professionnelle : Aéronautique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : Le 20 Janvier 2011, 55 minutes.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Deux choses, premièrement combien de points de mon cahier des charges sont couverts par le cv. Puis l'expérience terrain, opérationnelle que le candidat possède. C'est pour moi fondamental car le savoir-faire terrain est supérieur au savoir.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

La première chose que je valide c'est ce que représentent les Achats pour le candidat. Comment perçoit-il son rôle dans une organisation en tant qu'acheteur. Comment voit-il l'importance de son rôle par rapport à l'entreprise ?

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

La motivation n'est pas innée. C'est un produit qui se fabrique et le travail des managers c'est de faire que ses équipes soient motivées, c'est de fabriquer cette motivation. Ce qu'offrent les individus c'est de l'implication qui sera le résultat de la motivation induite par le manager. Ce que j'essaie de détecter lors de l'entretien c'est la facilité plus ou moins importante du candidat à répondre à des défis.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Les unes ne vont pas sans les autres pour moi.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

L'intégrité et se fixer des priorités de travail en fonction d'un environnement élargi.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Toujours par sa façon d'accepter les défis proposés.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

On parle de compétences par rapport à un emploi donné. Ce terme est particulièrement nébuleux. Pour moi, une compétence se définit comme l'addition de savoirs et d'aptitudes, les aptitudes étant les capacités à mettre en œuvre ses savoirs.

Au niveau des savoirs, ce sont des personnes qui ont une vision globale du processus Achats et qui ont une perception de leur rôle au sein de l'entreprise, une capacité à prendre du recul. Elles savent également maîtriser les techniques de gestion de projets car qui dit approche globale dit gestion de projets. Un acheteur leader mène, anime le processus " acheter " au sein des différents services concernés (production, qualité, marketing, R&D…).

Au niveau des aptitudes, le leadership est essentiel. Les relations interpersonnelles sont fondamentales et si en plus la personne a du charisme, elle amènera très loin ses équipes.

Pour les managers, la capacité de délégation contrôlée est primordiale.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Il faut le mettre sur un plan de développement des compétences ambitieux. Je dois aussi le motiver le plus possible, faire en sorte que ma relation avec lui soit toujours optimisée.

Je prends cet acheteur pour valeur d'exemple, je m'en sers comme appui. Les objectifs aujourd'hui sont tellement ambitieux qu'il est impossible de les atteindre seul. C'est le collectif qui prime. On va promouvoir des gens qui ont cette capacité naturelle à partager leurs savoirs, à travailler en équipe.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Clairement, le manque de vision globale. Même si cela est en train de changer depuis 4 à 5 ans.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Idem que la question précédente.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Muscler les cours sur la stratégie d'entreprise et mixer le plus possible les promotions avec des étudiants lambda et des étudiants possédant de l'expérience professionnelle.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Etre capable d'appréhender la stratégie globale de l'entreprise, les risques possibles en fonction des stratégies fournisseurs retenues.

Plus les intervenants sont de qualité et de haut niveau, plus les étudiants sont challengés.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Plus le processus Achats est reconnu, par un rôle de plus en plus stratégique en matière de résultats économiques de l'entreprise, plus la fonction Achats qui en est le leader se rapproche de la Direction Générale et plus les acheteurs contribuent au succès de l'entreprise en ayant la connaissance de la stratégie. Ils contribuent aujourd'hui avec la marge nette bien plus à la rentabilité d'une entreprise que les vendeurs.

Il faut qu'ils puissent imaginer une stratégie générale pour une organisation telle qu'une entreprise.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

L'apprentissage sur le tas pour de l'opérationnel, oui.

Si c'est pour la stratégie et dans l'optique des évolutions du métier, non. Un BAC+5 est le minimum requis. Ceux qui arrivent de la base et qui occupent aujourd'hui des postes stratégiques sont loin de représenter la majorité. Cela existe mais il faut des capacités de vision large, globale des choses, l'esprit de synthèse. La formation permet de structurer la vision globale et de capitaliser plus vite sur l'acquisition des savoirs.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur JPV

Age : 44 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Achat

Entreprise : Carrefour
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Grande distribution

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt: 8 ans

Date et Durée de l'entretien : le 20 Janvier 2011, 56 minutes. Par téléphone.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Après une définition des besoins et un détail des compétences requises pour le poste, je délègue la première phase de sélection à des cabinets de recrutements. Au début, je procédais à cette étape moi-même, mais j'ai eu trop d'échecs. Je considère que ce n'est pas mon métier. La dimension Ressources Humaines est capitale et me fait défaut. Plus le poste à recruter est important, plus le rôle du cabinet est important.

2. **Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?**

La maîtrise de l'Anglais et l'adéquation entre les compétences et ce que nécessite le poste sont validées par le cabinet. Je souhaite que la personne soit opérationnelle le plus rapidement

possible. Je teste la partie comportementale, la manière de communiquer, ses aptitudes au leadership.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

C'est effectivement très difficile. Nous faisons des entretiens croisés : après les chasseurs de têtes, il y a un entretien avec notre service Ressources Humaines, le futur Directeur du candidat et moi. Il faut que les 3 avis convergent. S'il y a un doute, on en parle mais généralement, la candidature est écartée.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Les compétences comportementales sont primordiales pour moi.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

L'éthique est essentielle. Les compétences managériales également, nous avons trop eu dans le passé des acheteurs venant des Approvisionnements sans capacité à communiquer ni vision à long terme du métier. La rigueur, la précision, le sens du détail sont des incontournables.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Toujours lors des entretiens croisés dont je parlais précédemment.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

Ce sont des gens accrocheurs et précis. La créativité n'est pas un plus pour moi et ne favorise pas l'excellence dans ce métier.

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

On procède tous les ans à des Entretiens Compétences Carrières afin qu'il puisse se projeter dans l'avenir concernant son évolution. On pratique ce qu'on appelle une gestion de carrière. Nous le motivons de façon à ce qu'il ait une vision de son avenir.

C'est le Directeur qui va déteindre sur ses équipes. Et c'est lui qui va porter ses collaborateurs. Sinon avec des profils plus juniors, je les fais travailler en binôme avec des acheteurs confirmés.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

Il faut qu'un acheteur ait envie. Les juniors ont également du mal avec la gestion de leur humilité.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Le niveau en informatique est très faible selon moi.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Renforcer les interventions dans ce domaine.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

Les acheteurs devront avoir une double compétence : marketing/technique par exemple.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

Ce métier intègre de plus en plus de paramètres. Il sera nécessaire d'avoir une vision globale. Mais c'est pour le secteur de la Grande Distribution que je parle.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

J'ai été un peu déçu par l'alternance. Pour l'apprentissage sur le tas, la barre est haute. Les portefeuilles sont importants et il y a beaucoup de pression. Il est capital que les personnes soient formées et un niveau BAC+5, vues les responsabilités que demande le métier me semble évident.

Cependant, tout est à nouveau histoire de volonté et de potentiel. Une personne volontaire et suivie par l'entreprise peut tout à fait accéder à ces postes.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'experts "

L'interviewé : Monsieur DW

Age : 55 ans
Sexe : Masculin
Niveau universitaire : BAC+5

Profil : Directeur Achat

Entreprise : Faurecia
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : secteur équipementier automobile

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 25 ans

Date et Durée de l'entretien : le 11 Février 2011, 49 minutes.

1. **Qu'est ce qui fait que je retiens un cv ?**

Le critère de la langue : s'il n'y a pas de pratique courante de l'anglais, je ne garde pas. L'intégrité des personnes est également très importante (mensonges sur les cv, trous, période de chevauchement…). On peut tout apprendre à un acheteur sauf l'intégrité. Comme c'est un métier qui a trait à l'argent, c'est un critère primordial. Si j'ai le moindre doute, je ne retiens pas le cv.

Je regarde également la formation, l'expérience professionnelle et enfin la personnalité (dans quoi s'implique le candidat hors métier, les hobbies…). Comment je l'imagine s'intégrer dans l'équipe et comment je le sens s'intégrer dans l'équipe.

2. Quels sont les éléments que je valide lors du premier entretien ?

Il faut plusieurs lectures donc nous faisons toujours au moins deux entretiens : un avec les Ressources Humaines, un avec les Achats et nous croisons. Je valide surtout dans quelle mesure le cv correspond à la réalité. Mon critère de base est que je n'ai pas le droit de me tromper sur l'intégrité du candidat.

3. Comment évaluer la motivation des candidats ?

Par ses questions concernant le poste, l'équipe, l'entreprise.

4. Compétences techniques versus compétences métacognitives ?

Je me fous des compétences techniques " produits ". J'ai besoin de gens malins.

5. Y a-t-il des compétences à posséder qui soient non négociables ?

L'intégrité.

6. Comment puis-je m'assurer au plus proche de l'adéquation : profil/poste ?

Ce qui m'importe c'est sa capacité d'adaptation au poste rapidement et sa capacité d'apprentissage. Je ne cherche pas à savoir s'il est adapté aujourd'hui mais si je vais pouvoir l'adapter demain, a-t-il du potentiel, va-t-il être réceptif à nos valeurs d'entreprise, va-t-il être moteur dans l'équipe ou au contraire perturbateur.

7. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon moi ?

La persévérance et la force de proposition. Je n'évalue pas les acheteurs sur ce qu'ils font mais plutôt sur les limites de leurs actions. Qu'est ce qui va les arrêter ? Dans le secteur automobile, un acheteur perçu comme bon est un acheteur " saigneur ".

8. Comment faire des émules lorsqu'un bon acheteur fait partie de l'équipe ?

Je le cite en exemple, je le valorise, je fais ce qu'il faut pour ne pas le perdre en terme de reconnaissance, de salaire.

9. Ai-je identifié des manques de compétences récurrents par rapport aux savoirs demandés et recherchés ?

J'ai souvent eu dans mes équipes des personnes qui n'avaient aucune culture Achat. Je les ai envoyées se former dans des écoles (BAC+5 ou BAC+4). Je me suis toujours débrouillé avec les Ressources Humaines pour financer les formations sans que cela nous coûte car c'est toujours le manque de budget le problème. Ensuite, ils sont fiers d'avoir une reconnaissance métier qui est de plus monnayable dans une autre entreprise.

10. Ai-je identifié des manques dans les formations spécialisées en Achats ?

Les candidats ont systématiquement la volonté de sortir de l'opérationnel pour faire de la stratégie. Alors que la vraie vie dans les Achats, ce n'est pas cela. C'est un métier dur, c'est la dureté des contacts et je les trouve mal préparés à cela.

11. Quelles sont les propositions que je peux faire pour y palier ?

Forcer sur la négociation interculturelle avec plusieurs intervenants étrangers.

12. Quelles sont les compétences de demain dans les Achats ?

L'acheteur de demain sera le plus international possible, sera capable d'intégrer très rapidement les différences culturelles de chacun pour être le client privilégié de ses fournisseurs.

Le métier d'acheteur ce n'est pas d'acheter un produit mais de vendre son besoin. Cela nécessite une forte capacité à se mettre dans la peau de l'autre. Il va faire en sorte que les fournisseurs viennent le voir parce qu'il aura compris comment ils fonctionnaient. On a du mal à trouver des gens qui se mettent à la hauteur de leurs objectifs et non pas de leur pouvoir. Je parle d'intelligence sociale.

Les acheteurs de demain auront une vision beaucoup plus globale de l'intérêt de l'entreprise.

13. Quelles évolutions constatez-vous ou anticipez-vous dans le métier ?

L'important n'est pas tant ce que l'on fait mais la manière dont on le fait savoir.

14. Quelles modalités de formation paraissent le plus adaptées ?

L'apprentissage sur le tas n'est pas adapté à ce métier ou alors jusqu'à un certain point. Quand on change de tas, on est perdu. Il faut structurer cet apprentissage par la formation. En raison de l'importance du métier.

8.7 Les fiches de compte rendu d'entretiens des acheteurs séniors

Les fiches d'entretien ci-après sont les fiches d'entretiens des 6 acheteurs séniors avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Mademoiselle FA

Age : 28 ans
Sexe : Féminin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Sourcing Manager Packaging

Entreprise : J&J
Localisation de l'activité : Genève, Suisse

Secteur d'activité professionnelle : Pharmaceutique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 5 ans

Date et Durée de l'entretien : le 4 Août 2011, 51 minutes. Par téléphone.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Oui. 3 ans chez J&J et 2 ans au préalable chez Carrefour Madrid.

5. Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?

Achats de production : du packaging pour Neutrogéna, Imodium, produits de nourriture pour Bébé…

6. Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?

Définir des stratégies d'Achats pour ma catégorie d'achat, faire le lien avec les différents départements (logistique, marketing, supply chain…).

7. Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?

Coordonner les Achats pour l'Europe.

8. Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?

Développer une stratégie Achats sur 4 à 5 ans, améliorer les produits actuels, réduire les coûts, mise en place d'une stratégie environnementale et une stratégie de SRM notamment pour favoriser l'innovation chez les fournisseurs (innovation sur la forme du packaging, les couleurs, l'impression…).

9. Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?

Le leadership, car on a énormément de projets à gérer en même temps, il faut donc pouvoir influencer au maximum les différentes équipes et notamment le marketing. Avoir une bonne communication et pour mettre en place une stratégie il faut avoir une bonne vision globale de mon marché pour faire de bonnes recommandations. Comme nous sommes une fonction transversale, il faut être influent et véhiculer le changement. Il faut aussi une grande capacité d'adaptation pour travailler avec des équipes multi culturelles.

10. Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?

Du leadership car je suis encore jeune.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Chez J&J dès que nous avons repéré une lacune dans notre travail, nous avons une formation à notre disposition. Nous avons un plan de développement de carrière où nous voyons où nous

sommes aujourd'hui et où nous voulons être dans 3 ans. A partir de là, notre hiérarchie nous propose des formations pour combler les lacunes identifiées.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Pas dans cette entreprise.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Une structure en termes d'analyse et une ouverture sur le monde industriel en général.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

J'aurais aimé travailler plus de cas avec de la vision stratégique.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Prioriser les tâches car nous avons sans arrêt la tête dans le guidon.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Satisfaire ses clients internes et savoir partager les informations, travailler avec son équipe.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur JBC

Age : 33 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Acheteur production

Entreprise : Lectra Systems
Localisation de l'activité : Cestas (33)

Secteur d'activité professionnelle : Textile

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 7 ans

Date et Durée de l'entretien : le 23 Février 2011, 49 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui, en achat de composants électroniques.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Oui.

5. Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?

Des Achats de hors production plus précisément de consommables.

6. Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?

C'est un rôle d'interaction avec le service commercial des consommables pour élaborer une stratégie adaptée.

7. Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?

Nous travaillons ensemble pour la performance de l'entreprise.

8. Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?

Je gère la relation fournisseur sur ce portefeuille ainsi que le sourcing. Cela passe aussi par des réunions quotidiennes avec le service vente des consommables.

9. Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?

La curiosité et la sensibilité au domaine technique pour se poser les bonnes questions et orienter les solutions d'Achats qui vont nous permettre de payer le produit le moins cher possible.

10. Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?

Un savoir technique plus musclé sur les nouvelles familles d'Achats que je travaille et des notions juridiques, contractuelles plus précises. Les clauses sont différentes en fonction des fournisseurs et des produits ainsi que certaines tournures de phrase. Cela me permettrait de défendre au mieux les intérêts de mon entreprise. Même si c'est le travail du service juridique de l'entreprise, c'est un plus de repérer soi-même les potentielles erreurs.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Par la formation interne, mais ce n'est pas forcément perçu comme une priorité par le service Ressources Humaines.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Les bases du métier.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

J'aurai aimé avoir plus d'échanges avec des personnes qui soient du milieu des Achats. Pas assez de mises en situation par des gens de terrain. Même si les professeurs sont bons, ils sont décorellés du monde industriel ou tout simplement professionnel. De fait les réponses à nos questions n'ont pas la même valeur.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Savoir prendre du recul rapidement sur les dossiers. Cela veut dire être très bien préparé et ne pas perdre de vue ses intérêts notamment en négociation avec les fournisseurs.

16. Que doit-il avoir en tête ?

La globalité du sujet : de la conception technique à la mise sur le marché. Il faut toujours penser au futur. Anticiper pour que cela fonctionne du premier coup puisque de toutes façons, c'est nous qui gèrerons les erreurs et les problèmes.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur FG

Age : 40 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Responsable Achats Industriels

Entreprise : Thales
Localisation de l'activité : Châtellerault (86)

Secteur d'activité professionnelle : Aéronautique civile

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 7 ans

Date et Durée de l'entretien : le 27 Septembre 2011, 44 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui. Tout d'abord un DESS en Electronique puis le MAI.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Non, j'ai travaillé en Production, en Développement, en Qualité et je suis donc dans les Achats depuis 7 ans.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Des Achats de production : des pièces de réparation.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

Identifier les besoins non plus en termes de pièces, mais en termes de service autour des pièces. Comme on n'a aucune prévision client, on sait identifier des volumes mais on ne sait pas les prévoir.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

Mettre en place des processus qui permettent de traiter très rapidement les besoins, structurer les processus pour gagner en efficacité. Le second rôle est d'épauler le client interne.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Animer l'équipe, être garant de la compétitivité et de la performance achat de l'entreprise. Cela c'est pour la théorie car dans la pratique, je fais beaucoup le pompier en essayant de garder à l'esprit mes missions premières.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

Du pragmatisme, une bonne connaissance du milieu industriel aéronautique. Avoir des capacités à convaincre et à négocier avec les fournisseurs. Nous représentons une toute petite part de leur activité il faut donc les convaincre de travailler avec nous, de nous livrer. Négocier parce que même dans ce contexte, nous devons avoir de bons prix.

10. **Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?**

Une vision plus globale des Achats et une analyse complète du processus quel que soit le secteur pour pouvoir mettre en place un processus Achats dans mon service.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Je fais le MAI dans ce but. J'ai privilégié la formation continue car elle me permettait de pouvoir appliquer en direct les concepts appris pendant les cours. De plus mon activité ne me permet pas de m'absenter pendant une année.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non, j'ai même été aidé par mon entreprise.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Voir question 10.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

En premier point l'agilité de l'esprit qui permet d'appréhender au mieux les situations pour atteindre les objectifs. Il y a beaucoup d'imprévus dans le monde professionnel et il faut savoir sortir d'une feuille de route initiale pour éviter d'aller dans le mur. L'adaptation, l'ouverture d'esprit, la curiosité sont des qualités primordiales dans ce métier. Il faut regarder ce que font les fournisseurs, aller les voir, bien comprendre comment ils travaillent, comment ils gèrent leurs clients, comment ils vont se développer, comment ils investissent pour travailler à une amélioration commune.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Les objectifs de l'entreprise et pas seulement des Achats. Un exemple est que l'on peut baisser les prix d'un produit par rapport aux budgets prévus et que cela ait pour conséquence d'exploser le coût du stockage !

Il faut donc bien comprendre les objectifs de l'entreprise et les décliner aux Achats.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur DM

Age : 55 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Acheteur régional référent Sud

Entreprise : SAFRAN
Localisation de l'activité : Le Haillan (33)

Secteur d'activité professionnelle : Aéronautique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : le 11 Mars 2011, 48 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5.

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5.

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Non, je ne travaille dans les Achats que depuis 15 ans.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Des Achats hors production : gardiennage, espaces verts, restauration, nettoyage, infrastructures…

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

Etre au service des clients internes et les aider au mieux à définir le juste besoin. Je fais partie d'une fonction support, incontournable, mais encore une fois au service du prescripteur.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

En fonction de mon expérience dans les Achats et de mon âge, j'ai un rôle d'animateur et de conseiller. Je suis aussi un peu la mémoire de l'entreprise.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Le plus difficile est de définir le besoin au plus juste. Il faut que je connaisse très bien mes clients internes et leurs besoins pour être capable de leur offrir le service qu'ils souhaitent au moment voulu. Ce n'est donc pas au moment où ils ont un besoin que je cherche. Cela implique que j'y ai déjà réfléchi, que je l'ai anticipé et cela n'est possible que par une analyse du contexte et une vision globale des besoins par le Benchmarking ou le Marketing Achats par exemple.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

La connaissance du marché et la connaissance des besoins de mes prescripteurs. Je suis donc à l'écoute de tout et de tous.

10. **Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?**

Etre plus compétent sur des notions juridiques qui évoluent de jours en jours.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Faire des stages mais ce qui me plairait c'est que nous ayons ou que nous puissions construire une sorte de dictionnaire avec des questions que l'on se pose et des réponses adéquates.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Aucun mais la pertinence des stages est relative.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Une méthode carrée notamment pour les sujets difficiles à traiter. C'est l'expérience des autres que je peux utiliser au quotidien.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

Lorsque j'ai fait cette formation, j'avais déjà travaillé 15 ans alors j'ai beaucoup appris et j'ai vu tout de suite qu'elles pouvaient être les applications en entreprise. Mis à part cette notion juridique dont je me sers au quotidien, c'était très complet pour moi. Les cours de Stratégie m'ont beaucoup appris même si je suis et reste un homme de terrain. J'ai eu besoin de confronter ma vision des choses avec des personnes de milieu, d'âge, de sensibilité différentes. Pouvoir quitter l'entreprise pendant un an et la retrouver avec des yeux neufs a été une grande chance pour moi et la vision de mon travail.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Etre à l'écoute, avoir envie de rendre service, être très curieux et bien connaître son marché. Etre très honnête, juste et très carré dans son travail. Il faut aimer les autres et aimer rendre service. Etre capable de savoir prendre beaucoup de recul.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Le service à l'autre, c'est le plus important pour moi.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Madame AM

Age : 39 ans
Sexe : Féminin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Factory Buyer

Entreprise : Philips Division éclairage
Localisation de l'activité : Orléans (45)

Secteur d'activité professionnelle : Secteur électronique

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 5 ans

Date et Durée de l'entretien : le 26 Octobre 2011, 55 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Non, j'ai commencé dans le Marketing il y a 18 ans. J'y suis resté pendant 10 ans et puis j'ai eu l'occasion pendant 5 ans d'être chef de projet pour des créations de magasins clients. Là j'ai côtoyé les acheteurs des magasins et quand le poste est passé sous la responsabilité du service logistique, voie qui ne me tentait pas, j'ai demandé à travailler aux Achats.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Achats de production.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

C'est un rôle très transversal puisque je travaille au sein d'équipe projets. Je dois faire en sorte que mes pièces puissent arriver en temps et en heure (Time to Market et Speed to Market) et surtout contenter mes clients internes.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

Je cherche toujours à déployer ce que j'apprends pour en faire bénéficier l'ensemble de l'équipe. C'est un rôle de partage d'informations.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Je fais des points quotidiens avec le service Approvisionnements pour alerter les fournisseurs sur des problèmes éventuels en amont, répondre à des appels d'offres, proposer des plans de réductions de coûts, aider à élaborer les budgets, reprendre la stratégie déployée sur le siège pour la faire adapter aux sites.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

L'organisation, la pro-activité, la communication est essentielle, la patience car j'ai beaucoup de fournisseurs en Asie et il ne faut pas confondre vitesse et précipitation ! Tout peut se résoudre mais avec du temps. Il faut aimer le travail d'équipe car c'est une fonction transversale où il faut faire adhérer tout le monde. On l'apprend parfois à ses dépens. La maîtrise de l'anglais également.

10. Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?

Etre davantage associé à l'élaboration de la stratégie Achats. La formation spécialisée en Achats à ce niveau d'études (BAC+5) me légitime auprès de mon équipe et des clients internes.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Se placer en interne, se rendre utile sans que cela passe pour une intrusion. La formation spécialisée en Achats me légitime aussi pour cela.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Ce sont toujours des cours en corrélation avec le terrain et c'est très appréciable. J'ai aussi profité d'une ouverture d'esprit. Pour des gens comme moi qui travaillent depuis longtemps dans la même entreprise, c'est vraiment une réelle oxygénation, une vraie remise en cause.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

Plus de cours en Anglais et plus d'interventions sur le Management.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Il doit pouvoir prendre du recul, accepter la prise de risque. Il faut aller chercher l'innovation chez les fournisseurs et pour cela la relation est essentielle, il faut être sur le terrain. Il faut savoir respecter l'autre.

16. Que doit-il avoir en tête ?

La satisfaction de son client interne et lorsque nous ne sommes pas sûrs d'y arriver, tout faire pour l'associer aux solutions. Encore une fois, l'acheteur ne travaille jamais seul.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Madame VR

Age : 46 ans
Sexe : Féminin

Profil : Acheteur sénior
Intitulé exact de la fonction : Global Product Manager pour le portefeuille des jus.

Entreprise : Coca Cola
Localisation de l'activité : Toulon (83)

Secteur d'activité professionnelle : Agro-alimentaire

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 15 ans

Date et Durée de l'entretien : le 14 Novembre 2011, 48 minutes. Par téléphone.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?

Non, j'ai commencé ma carrière au service Client, puis à la planification et enfin aux Achats.

5. Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?

Des Achats de production.

6. Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?

Ma mission est d'assurer à long terme le sourcing des jus. C'est préparer les 10 ans à venir, cela touche aux fruits frais qui seront la concurrence principale future.

7. Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?

Je pense avoir un point de vue plus global que mes collègues du fait des spécificités de mon portefeuille. Même si nous avons tous la même mission, il y a une disparité dans la vision. Je me sens un peu à part parfois.

8. Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?

Trouver des fournisseurs et pérenniser l'approvisionnement.

9. Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?

Le plus important c'est la prise de recul par rapport aux objectifs. Il faut aussi énormément de communication et d'éducation sur les dossiers car nous amenons le changement. L'humilité est essentielle car quand on travaille pour des entreprises énormes comme Coca Cola, nous sommes amenés à travailler avec des PME ou de petites sociétés familiales et il faut savoir communiquer avec chacun des interlocuteurs approchés comme s'ils avaient la même importance pour Coca Cola. Faire preuve d'empathie.

10. Qu'est ce qui serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?

Savoir amener le changement et de façon positive.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Par des formations en " People Management ".

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Oui, car les directives de ma hiérarchie ne sont pas très claires, il va donc falloir que je me forme moi-même.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Une vision globale de l'environnement, des chiffres, des marchés. J'ai appris à préparer au mieux l'échange avec les fournisseurs par une étude complète préalable.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

Plus de cours sur le Management.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Savoir poser la question " Pourquoi " tout le temps, être curieux. Nous sommes confrontés à des gens en interne qui pensent que tout le monde peut être acheteur. Il faut donc poser et doser les questions. Il faut à la fois être ferme et flexible. Comprendre qu'il n'y a pas que le prix qui compte. Plus ça va, plus le monde est petit, il faut savoir gérer sa relation avec chacun.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Le respect de ses objectifs.

8.8 Les fiches de compte rendu d'entretiens des acheteurs juniors

Les fiches d'entretien ci-après sont les fiches d'entretiens des 4 acheteurs juniors avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur XC

Age : 33 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur junior
Intitulé exact de la fonction : Acheteur Projet Junior

Entreprise : La Poste
Localisation de l'activité : Bordeaux (33)

Secteur d'activité professionnelle : Services

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 2 ans

Date et Durée de l'entretien : le 10 Août 2011, 55 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Non, j'ai travaillé 10 ans dans le Bâtiment en tant que chef de chantier avant de reprendre mes études.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Des Achats de production : des machines à timbrer.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

C'est un rôle pivot. On traite non seulement l'entrée de l'information (les informations liées à nos prescripteurs internes) et la sortie de l'information (les retours de nos prescripteurs à nos fournisseurs ainsi que ses préconisations pour améliorer le business).

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

J'ai une vision différente des Achats parce que je n'ai pas la même formation ni la même ancienneté qu'eux à la Poste. Par contre, nous avons tous la même volonté d'avancer.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

La gestion des contrats, le suivi des contrats (parité Euro/Dollar, cours du coton pour la fabrication d'un papier…). Beaucoup de réunions en interne pour améliorer et/ou mettre en place les processus notamment avec le service logistique pour travailler le plus possible en flux tendu. Je dois avoir le même langage qu'eux pour être compris.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

Etre bon communicant et être à l'écoute. C'est la principale compétence pour moi. La seconde c'est se rendre disponible aussi bien pour les clients internes que pour nos fournisseurs. Etre proactif pour générer l'innovation.

10. **Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?**

Prioriser mes actions, en résumé savoir aussi dire " non ". Le problème est que j'ai envie de tout faire et que je dis oui à toutes les demandes. J'ai également besoin d'acquérir des compétences managériales car mon rôle d'acheteur est un objectif à court terme pour moi.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Pour la priorisation des tâches, je vais m'appuyer sur mon manager direct, voir de quelle manière elle procèderait et m'approprier, capitaliser sur son expérience.

Pour les compétences managériales, il y a une partie innée à mon sens et pour le reste des formations internes.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Oui, je ne suis pas sûr que l'on puisse acquérir toutes les compétences qui nous manquent dans la même entreprise. Je pense qu'il faut changer d'environnement, savoir se mettre en danger pour accélérer l'apprentissage.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

Beaucoup de choses bien sûr, mais ce qui me sert le plus au quotidien sont les cours sur les éléments financiers, la décomposition des coûts, la définition d'une stratégie achat sur son portefeuille, l'analyse des marchés, les Incoterms.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

J'aurais aimé avoir encore plus de cours sur la décomposition des coûts ou au moins un dossier à remettre sur l'année car c'est vraiment avec cela que l'on peut le mieux travailler avec un fournisseur.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Maîtriser la communication, la disponibilité, la ténacité et la patience. En interne, il ne faut pas hésiter à toujours répéter la même chose pour que les gens comprennent notre valeur ajoutée. En externe, il faut suivre le but que l'on s'est fixé car le fournisseur essaie toujours de tirer la couverture à lui.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Prioriser ses actions du jour, être au plus près de son marché en s'informant tous les jours.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Mademoiselle SE

Age : 27 ans
Sexe : Féminin

Profil : Acheteur junior
Intitulé exact de la fonction : Acheteur Industriel coordinateur projet

Entreprise : Lectra Systems
Localisation de l'activité : Cestas (33)

Secteur d'activité professionnelle : Textile

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 3 ans

Date et Durée de l'entretien : le 23 Février 2011, 44 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Non. J'ai travaillé un an au département Logistique.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Des Achats de production : machines à découper le tissu notamment.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

J'interviens au sein du développement de tout nouveau projet pour faire le lien entre service Achats et service R&D. Je suis un pont entre les Achats et la R&D.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

Je réponds à un besoin tout service confondu. Pour le service R&D, je les oriente en fonction du besoin vers le bon acheteur et le bon fournisseur. Par rapport au service Achat, je leur fournis les informations qui vont leur permettre de satisfaire au mieux la R&D.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Je consulte auprès des différents fournisseurs en fonction des demandes, je gère et révise les contrats. Je source des produits, j'assiste aux réunions quotidiennes de la R&D sur des machines qui vont être commercialisées en 2012 afin d'en comprendre exactement le fonctionnement et pouvoir réagir vite s'il y a un problème de commande de pièces.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

Une bonne communication, une bonne maîtrise des techniques des machines et des techniques financières pour évaluer nos fournisseurs. La maîtrise des langues étrangères puisque je travaille quotidiennement avec l'Espagne et l'Angleterre.

10. **Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?**

Savoir manager, j'ai besoin de savoir piloter les gens et savoir optimiser au maximum les ressources que l'on possède.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Par des séminaires ou des formations en interne.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non mais c'est une organisation en plus car cela demande du temps en plus de notre quotidien. Après c'est le service formation de l'entreprise qui nous oriente vers des formations adéquates.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

La maîtrise de la gestion financière, la gestion des risques fournisseurs et produits. La formation m'a apporté le regard critique, positif et négatif, sur le processus " acheter ". Faire le meilleur choix en termes de délais, prix, qualité. Et le suivi bien sûr.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

C'est quelqu'un d'intègre avant tout. Il doit avoir la capacité à critiquer le besoin : est-il erroné, sous-estimé, surestimé. Il doit savoir manier les chiffres. Il n'est pas indispensable qu'il ait des compétences techniques si dans son équipe quelqu'un les possède déjà.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Il doit penser global au quotidien. Et pas nécessairement penser à l'économie Achat mais à l'économie globale de l'entreprise. Penser à avoir le bon produit mais pour tous les services de l'entreprise.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur ML

Age : 26 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur junior
Intitulé exact de la fonction : Acheteur renouvellement projets et investissements.

Entreprise : Véolia Eau
Localisation de l'activité : Paris (75)

Secteur d'activité professionnelle : Services

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 3 ans

Date et Durée de l'entretien : le 27 Septembre 2011, 49 minutes.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Oui. Toujours par le biais de l'alternance.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Des Achats d'équipements pour la production, donc plutôt du hors production.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

Rapprocher les Achats d'exploitation qui étaient jusque-là gérés en local, des Achats du siège social. Créer des synergies entre les deux équipes, créer des processus Achats pour mutualiser les Achats des différentes agences concernées.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

Chacun est vraiment sur sa famille d'Achats. Beaucoup de mes collègues n'ont pas de formation Achats, ils sont arrivés à ces postes par l'expérience. On a donc une approche différente mais on se complète bien : j'apporte la stratégie, la mise en place de processus et eux l'expérience du marché.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Aujourd'hui ce sont des missions " spots ", non récurrentes. Il y a donc tout à construire, aussi bien en relations humaines qu'en solutions. Je tente d'être le support achat par rapport aux agences locales. Je leur apporte l'information, notamment par rapport aux contrats, du siège. Avoir des " success stories " pour que les agences aient envie de travailler avec moi.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

Pour un poste comme celui-ci, l'humilité, l'empathie et la force de conviction. Les gens en face de nous n'ont pas forcément connaissance de notre métier mais une très bonne connaissance terrain. Il faut se mettre à leur place, avoir beaucoup de tact, avoir de la persévérance. Idem avec les fournisseurs.

Il faut aussi être très organisé car on a beaucoup de dossiers à traiter en même temps.

10. Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?

Ce qui me manque aujourd'hui après une expérience dans les Achats publics et les Achats industriels, c'est concrètement une expérience à l'International. Il faut que je montre que j'ai des capacités d'adaptation et de multi culturalité.

11. Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?

Partir travailler à l'étranger.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

J'ai une idée plus globale de l'environnement économique mondial. J'ai également acquis des connaissances financières pointues (indicateurs) qui me permettent d'évaluer rapidement un fournisseur. Avec l'analyse des ratios, je sais tout de suite si le fournisseur me baratine ou pas. Les travaux de groupe et ce que cela implique (écoute, accepter des points de vue différents, esprit de synthèse, …) sont très formateurs.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

J'aurais aimé que la formation se déroule totalement en langue anglaise pour acquérir le plus de vocabulaire achat, financier, économique possible. De plus cela favorise la concentration et l'écoute.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

Un bon relationnel, de l'organisation c'est impératif, le sens du service, de la réactivité (un client interne arrive avec une priorité qui n'est pas la nôtre mais il faut qu'elle le devienne), de la vivacité, de la pro-activité et un sens de l'adaptation aigu. Il sait passer d'un sujet à un autre rapidement. C'est quelqu'un de réfléchi : il sait poser les problèmes, les analyser, regarder ce qui se passe ailleurs et proposer des solutions.

16. Que doit-il avoir en tête ?

Il travaille pour la compétitivité de l'entreprise. Le risque pour un acheteur est de ne s'intéresser qu'à son portefeuille. Il doit avoir une vision globale de l'entreprise et de son

environnement. Chaque amélioration faite amène une valeur ajoutée à l'entreprise et il faut savoir la communiquer à la Direction générale pour faire connaître le travail des Achats. Il doit promouvoir sa fonction en interne et ne pas perdre de vue qu'il n'est rien tout seul.

Fiche de Compte Rendu d'entretien " d'acheteurs "

L'interviewé : Monsieur FM

Age : 23 ans
Sexe : Masculin

Profil : Acheteur junior, Acheteur sénior : Acheteur junior
Intitulé exact de la fonction : Coordinateur achat

Entreprise : Alstom
Localisation de l'activité : New Delhi, Inde.

Secteur d'activité professionnelle : Transport ferroviaire

Années d'ancienneté dans la fonction d'intérêt : 2 ans

Date et Durée de l'entretien : le 25 Février 2011, 41 minutes. Par téléphone.

1. **Quel est votre niveau de formation ?**

BAC+5

2. **Possédez-vous un diplôme d'une formation spécialisée en Achats ?**

Oui.

3. **De quel niveau universitaire ?**

BAC+5

4. **Avez-vous toujours travaillé dans un service Achats ?**

Oui.

5. **Effectuez-vous des Achats de production ou des Achats de hors production ?**

Achats de production.

6. **Comment définiriez-vous votre rôle dans l'entreprise ?**

Coordonner les transports de pièces venant d'Europe sur les sites indiens et organiser les Achats en Inde.

7. **Comment définiriez-vous votre rôle par rapport à vos collègues/votre équipe ?**

C'est une fonction support, je sers de relais pour un certain nombre de projets.

8. **Quels sont les rôles et missions que vous assumez au quotidien ?**

Je suis en contact avec les fournisseurs, les autres acheteurs et les chefs de projets pour faire avancer nos dossiers communs.

9. **Quelles sont les compétences qui vous sont utiles pour assumer ces rôles et missions ?**

L'organisation, car je travaille sur plusieurs projets et plusieurs produits. La curiosité aussi pour connaître tous les fournisseurs potentiels et ce qu'ils peuvent proposer comme innovation.

10. **Qu'est-ce qu'il serait bon pour vous d'acquérir pour évoluer dans votre métier ?**

Des compétences managériales.

11. **Savez-vous par quels moyens l'acquérir ?**

Par l'expérience et la connaissance de l'entreprise. Se faire connaître des autres services.

12. Voyez-vous des difficultés dans ce processus d'acquisition ?

Non, dans cette entreprise il n'y a pas de difficultés.

13. Qu'avez-vous appris dans votre formation Achats ?

La dimension stratégique des Achats.

14. Qu'auriez-vous aimé y apprendre ?

Je pense avoir couvert ce que j'attendais.

15. Quelles sont les compétences que possède un bon acheteur selon vous ?

C'est quelqu'un de méthodique avec un esprit assez logique et doté d'un bon relationnel avec les clients internes comme les fournisseurs.

16. Que doit-il avoir en tête ?

L'objectif premier selon moi c'est atteindre les objectifs fixés par l'entreprise. Ensuite c'est le développement des fournisseurs stratégiques pour apporter de la valeur ajoutée à l'entreprise.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre les résultats issus de notre enquête et des données recueillies sur le terrain. Nous avons mis en évidence les principales préoccupations des trois populations définies (les experts, les acheteurs séniors et les acheteurs juniors) concernant le rôle des Achats dans les entreprises mais aussi et surtout les évolutions qu'ils anticipent et le type de profil d'acheteur associé à ces changements.

Au regard des résultats obtenus, trois aspects des compétences se détachent : technique, comportemental et enfin métacognitif. Cette classification théorique ne dissocie pas les différents types des compétences mais au contraire offre un cadre global permettant d'appréhender le profil le plus adapté aux évolutions des exigences des entreprises. Il semble qu'un bon acheteur mobilise les aspects comportementaux et particulièrement les aspects métacognitifs de ses compétences, même si le caractère technique est essentiel pour ne pas " se faire rouler dans la farine " selon l'expression de Midler (1993a). Cette analyse nous a permis de caractériser les compétences définissant un " bon acheteur ".

Concernant les modalités de développement des compétences des acheteurs, nous avons pu apprécier la part importante que représente la formation à niveau BAC+5 que ce soit à plein temps ou en alternance, bien que nous ayons noté que les experts/recruteurs aient tendance à privilégier la formation plein temps qui offre selon eux une ouverture d'esprit supérieure. Deux raisons expliquent cette position. En premier lieu, les entreprises venant recruter pour des stages de missions Achats sont nombreuses et issues de secteurs variés. Au contraire, l'étudiant formé en alternance aura tendance à voir uniquement le mécanisme des résolutions de problèmes par le prisme de son entreprise d'accueil. En second lieu, il est parfois préférable de prendre son temps pour acquérir et intégrer des notions complexes telles que les mécanismes financiers et managériaux des entreprises. Les formations plein temps courent sur 6 à 9 mois alors que les formations en alternance donnent la préférence à la présence en entreprise (1 semaine par mois en formation). En revanche, tous pensent que l'apprentissage " sur le tas " n'est pas une solution adaptée aux exigences du métier. Certains experts préconisent l'alliance d'un acheteur au savoir-faire reconnu avec un acheteur débutant ou apprécié moins performant. Mais ils sont conscients des limites de cette alliance et très vite l'acheteur junior doit pouvoir mettre en pratique des capacités auxquelles seul un enseignement supérieur a pu préparer. La formation en alternance retient cependant

l'attention de certains étudiants puisque les frais de scolarité, souvent onéreux, sont à la charge des entreprises d'accueil.

L'analyse de ces résultats a conduit à l'élaboration de propositions permettant de répondre à la question posée comme base de notre recherche. Ces propositions seront détaillées dans le chapitre suivant (Chapitre 9).

Chapitre 9 : Propositions pour une meilleure forme d'apprentissage adaptée aux acheteurs

Introduction

Le précédent chapitre nous a permis d'identifier, de caractériser, de manière non exhaustive, les principales compétences requises pour définir ce que devrait être un " bon acheteur " selon les experts choisis et les acheteurs eux-mêmes.
Nous avons également retenu, au travers de l'analyse de nos données empiriques, trois modes de développement des compétences que sont : la formation initiale (la formation plein temps), la formation en alternance, et les autres modalités regroupant la formation dite " sur le tas ", l'imitation, le travail en binôme…
Ces analyses nous permettent maintenant de formuler plusieurs propositions pour améliorer l'apprentissage des compétences chez les acheteurs.

Nous pensons que trois types d'acteurs sont parties prenantes dans ces propositions d'amélioration :

- les experts, tout d'abord pour leur rôle décisif dans les premières années de formation d'un acheteur (§ 9.1),
- les acheteurs, en second lieu, pour la manière dont ils appréhendent leur rôle au sein de l'entreprise (§ 9.2),
- les organismes de formation enfin, pour leur responsabilité déterminante dans la construction des connaissances et des compétences nécessaires à la bonne pratique du métier (§ 9.3).

Une proposition commune aux trois acteurs du processus de développement des compétences sera présentée dans un dernier paragraphe (§ 9.4).
Ces différentes catégories de propositions sont pensées comme complémentaires les unes par rapport aux autres et nous sommes convaincus que l'implication de chacun des acteurs est décisive pour leur mise en application et leur réussite.

9.1 Des propositions à l'égard des experts

Afin de favoriser le développement des compétences, nous considérerons les experts comme force de proposition concernant : les modules de formation internes dédiés aux acheteurs et l'accompagnement des équipes Achats. Même si ce travail s'effectue la plupart du temps avec l'aide des services de Ressources Humaines, la collaboration entre les experts et les Ressources Humaines nous semble capitale pour corréler les besoins du terrain avec les propositions de formations. Nous rappelons que ces propositions concernent plus particulièrement les grandes entreprises disposant d'une fonction achat mature.

Nous précisons également que nous concentrerons nos propositions sur le développement des compétences à caractère comportemental et métacognitif. Si les compétences à caractère technique sont également importantes dans le quotidien de l'acheteur, nous pensons que les formations internes des entreprises et les organismes de formation ont déjà matière à largement couvrir les manques repérés.

Nous considérons ici l'expert comme un manager responsable du développement des compétences de son équipe. Dans ce cadre, il doit prendre en compte les contraintes liées aux évolutions de carrières. En effet, à partir du niveau de responsabilités de " middle management ", il existe un turn-over de 3 à 5 ans au sein des organisations. Ce turn-over a deux origines :

- la mobilité interne due à la nécessaire adaptation des organisations à l'évolution des métiers et à la nécessité de proposer un plan de carrière aux cadres

- la mobilité externe porteuse d'opportunités pour les cadres les plus performants qui y trouvent la plupart du temps des accélérations significatives de carrière.

Ce constat est particulièrement vrai dans le milieu des Achats. Le marché du recrutement reste déséquilibré et à ce jour, de nombreuses offres d'emplois restent vacantes faute de candidats disponibles. L'expert achat doit donc intégrer dans sa stratégie managériale cet aspect de renouvellement continu de son équipe. Il doit accepter que la gestion du développement des compétences qu'il entreprend s'envisage à court ou moyen terme.

9.1.1 Proposition n°1 : intégrer la notion de temps dans le processus de développement des compétences.

JP, expert issu du secteur Aéronautique le précise lors de l'entretien :

> *" La confiance ne se bâtit que sur la durée. Il faut apprendre son métier avec patience. "*

C'est dire l'importance de repérer les compétences et de savoir accompagner l'acheteur dans son évolution professionnelle. Ces deux obligations sont consommatrices de temps, ce dont manque le plus souvent les entreprises. Le temps est un facteur essentiel dans l'apprentissage des comportements et des compétences. Mais, compte tenu des contraintes précédemment citées, les échelles de temps ne sont pas les mêmes pour l'acheteur et l'expert. L'expert manager élabore d'une part une stratégie d'évolution de son équipe sur les court, moyen et long termes ; et d'autre part une stratégie de développement des compétences individuelles de ses acheteurs sur les courts et moyens termes.

Au MAI, le comité de perfectionnement constitué de professeurs permanents, de professionnels Achats et de l'équipe pédagogique, s'accorde pour penser que le choix du premier emploi est déterminant dans l'évolution de l'acheteur junior. Davantage même que le premier emploi ou la première mission, c'est le choix du premier " supérieur hiérarchique " qui sera essentiel. Ce Responsable ou manager Achat aura un rôle de référent pour le jeune acheteur. Un expert devra donc prendre le temps de repérer, former, asseoir les compétences visées pour une meilleure performance dans la réalisation des actions Achats.

Une fois l'acheteur intégré dans l'équipe le développement des compétences pourrait se décomposer en trois grandes étapes : le repérage, l'action et la vérification du retour sur investissement.

Le repérage

L'expert en relation avec le service des Ressources Humaines établi t un état des lieux des compétences " un portrait-robot "de l'acheteur mettant en évidence les manques et les possibilités d'accompagnement associés. Ce binôme (expert et Ressources Humaines) doit construire un projet de développement des compétences individuel et identifier les ressources nécessaires (formations externes, tutorats internes, autres). L'ensemble de la démarche

implique un suivi approfondi des activités et du comportement de l'acheteur junior. L'expert n'est pas le seul maillon de ce suivi, il est cependant le garant d'une proposition adaptée au profil de chaque acheteur. Cette première étape nécessite que l'acheteur :

- soit familiarisé avec l'environnement et la culture de son entreprise
- ait acquis une bonne connaissance des divers processus et pratiques Achats.

L'action

Une fois les objectifs fixés en matière de compétences à acquérir, des formations adaptées vont permettre à l'acheteur de progresser dans l'exercice de ses fonctions en comblant les lacunes identifiées. Deux critères clés sont à prendre en compte :

- l'implication : il est impératif que l'acheteur junior, au titre d'apprenant, soit lui-même convaincu qu'il est le premier responsable de la réussite de la formation choisie et qu'il se sente personnellement impliqué dans le processus de développement de ses compétences (Landry 2002). Cela, quels que soient les objectifs et la nature de l'apprentissage. En résumé, plus l'apprenant est responsable, conscient qu'il doit " apprendre à apprendre ", plus le résultat de la formation sera concluant.

- l'idiosyncrasie : le caractère propre de l'apprenant, ses réactions par rapport à l'influence des agents extérieurs sont également des facteurs importants dans la réussite d'une formation. Cette montée en compétence doit être accompagnée par l'expert et surtout adaptée aux caractéristiques particulières de l'acheteur pour être parfaitement efficace. En effet, la reconnaissance de son unicité par l'expert, les Ressources Humaines et par l'acheteur lui-même est un élément incontournable.

La gestion des parcours individualisés, leurs mises en œuvre et leur projection dans le temps sont un vrai défi. Mais ce dernier ne concerne pas seulement les experts Achats et les services de Ressources Humaines des entreprises. En effet les organismes de formation ont également un rôle décisif à jouer en termes d'ingénierie pour s'adapter à ces contraintes (cf. § 9.3).

La vérification du retour sur investissement

L'acheteur sera capable de faire un retour sur le développement des compétences acquises. Les situations professionnelles doivent lui paraître plus faciles, plus rapides à gérer et à

mener à bien. Son influence et sa confiance en lui doivent être accentuées. Cette phase permet également à l'expert et aux Ressources Humaines d'évaluer la pertinence de l'état des lieux des compétences préalablement établi, mais aussi de vérifier l'adéquation entre les choix de formations et les résultats obtenus. L'acheteur sera d'autant plus satisfait des enseignements que le programme de formation aura été élaboré en fonction de sa singularité. Nous pouvons alors penser que sa reconnaissance envers l'entreprise pérennisera sa présence et son implication sous réserve que l'expérience puisse se renouveler en fonction des nouveaux objectifs.

Cette première proposition est consommatrice de temps et d'énergie de la part de la hiérarchie. Elle requiert aussi un travail collaboratif des divers acteurs concernés. Cependant, elle reste la prérogative de l'expert qui est le garant du développement, de la montée en compétences et de l'accompagnement des membres de son équipe.

9.1.2 Proposition n°2 : favoriser le travail en binôme

> *" On établit un contact étroit avec le bon et le moins bon, que cela puisse communiquer. " (expert, CB, secteur Cosmétique)*

> *" Je favorise la transversalité ainsi que la complémentarité des équipes. Les qualités des uns finissent par déteindre sur les autres. " (expert JP, secteur Aéronautique)*

Que ce soit le couple tuteur/alternant, ou celui de sénior/junior, le travail en binôme est un moyen rapide de former l'acheteur junior aux bonnes pratiques. Nous ne parlons pas ici des aspects techniques des compétences mais bien des aspects comportementaux et métacognitifs. Lorsqu'un acheteur junior débute dans une entreprise, les codes qui la régissent, les personnalités des dirigeants et des collègues lui sont inconnus. Bien sûr, des règles génériques existent et un débutant doit favoriser l'écoute et l'observation dans un premier stade. Cependant, un " parrainage " est un gain de temps pour une intégration et une meilleure compréhension de l'environnement. Les deux acteurs impliqués doivent cependant répondre à plusieurs critères pour qu'un travail en binôme soit vécu comme une réussite.

Concernant tout d'abord, le tuteur ou l'acheteur sénior, il doit être convaincu de l'efficacité de son action, peut-être pour en avoir bénéficié lui-même, et ne pas vivre cette expérience comme une perte de temps. C'est lui qui devra véhiculer auprès du junior, les valeurs de

l'entreprise et les valeurs auxquelles doit adhérer un acheteur (éthique, empathie, assertivité, sens critique…)

Le rôle de l'entreprise par le biais de l'expert est de former les tuteurs et de les motiver pour ce travail. Bien qu'ils détiennent des informations, il n'est parfois pas simple de transmettre ce savoir. Amener un junior à construire sa pensée, à anticiper des évènements, à traiter un dossier en tenant compte d'un contexte global est chronophage et nécessite un certain dévouement. Il s'agit également de lui faire partager les leçons de l'expérience. Afin de normaliser ces processus de prise en charge, des formations concernant l'ensemble des tuteurs peuvent être organisées par le service de Ressources Humaines. Cette pratique repose sur un double intérêt pour les entreprises et les experts : non seulement elle limite les erreurs d'un débutant en privilégiant l'observation et le questionnement ; mais elle développe aussi les compétences managériales du tuteur en le responsabilisant par rapport à l'apprenant. C'est une montée en compétences de chacun des acteurs accompagnée par l'expert qui doit suivre de manière récurrente les évolutions du binôme.

Le comportement de l'acheteur junior est tout aussi indispensable pour le succès de ce travail en binôme. Il doit faire preuve d'humilité et d'écoute pour s'imprégner le plus rapidement possible des codes et règles qui régissent son nouvel environnement. Son tuteur doit être considéré comme un facilitateur. Cependant l'acheteur junior, notamment en privilégiant le questionnement, doit s'affranchir de cette aide pour pouvoir pleinement assumer ses responsabilités dans l'entreprise. L'idée n'est pas de mettre en place un " assistanat " mais bien de restreindre et assister la période d'adaptation.

Développer son sens critique est également une étape cruciale dans ce travail en binôme. L'acheteur junior doit se faire sa propre vision et interprétation de ce nouveau milieu et ne pas toujours considérer comme établis les retours du tuteur.

Chacun des deux acteurs doit être convaincu de la reconnaissance et de la valeur de l'autre pour que le binôme fonctionne. C'est là qu'intervient le rôle de l'expert. C'est sur lui que repose la réussite du partenariat. C'est à lui de vendre le projet et d'en attendre des résultats.

9.1.3 Proposition n° 3 : encourager le Benchmarking externe

Chaque entreprise possède ses propres processus Achats et ses propres méthodes pour la résolution de problèmes. Cependant, certaines font preuve de davantage d'ingéniosité dans la recherche de solutions.

La pratique du Benchmarking externe permet à des entreprises qui ne sont pas concurrentes de comparer leurs processus, leurs techniques de gestion. Il s'agit de Benchmarking générique, un procédé qui doit être encouragé, la recherche des bonnes pratiques relevant davantage d'une famille d'Achats que d'un secteur d'activité particulier (Perin 2007). Il s'agit d'identifier des sources possibles d'amélioration en s'inspirant des entreprises reconnues comme leader (étalons). Depuis le début des années 90 et le développement d'Internet, le Benchmarking entre acheteurs n'a cessé de se développer grâce à la multiplication de clubs, d'associations voire de réseaux sociaux dédiés.

Les sujets traités sont variés et sont l'objet de nombreux échanges qui permettent de savoir si son entreprise se dirige dans la bonne direction, de se tenir au courant des pratiques du marché. Qu'il s'agisse de thèmes comme l'évolution des Achats Indirects, un fournisseur en mono-source ou bien encore du développement durable, les acheteurs profitent de ces réunions pour capter l'information. Cela permet non seulement de gagner du temps mais aussi d'envisager des solutions qui ne se seraient pas imposées naturellement. C'est un échange de bons procédés, celui qui est interrogé s'assure que sa solution est toujours valable et met à jour ses propres connaissances (Perin 2007). On pourrait appeler cette relation, une relation " gagnant-gagnant ", terme cher aux Achats.

Que ce soit par le biais du réseau de leur ancienne école, ou du réseau professionnel, les acheteurs juniors notamment sont friands de ces rencontres qui sont une réelle source de richesse. Pour apprécier ce développement des compétences à sa juste mesure, il importe que l'acheteur ait une ouverture d'esprit et une prise de recul suffisantes. En effet, même si les entreprises ne sont pas sur le même secteur d'activité, le Benchmarking doit faciliter la mise en place de nouvelles stratégies. Le but n'est pas nécessairement de se défaire d'avantages ou d'informations stratégiques pour son entreprise. Toute la difficulté de cet exercice réside dans le dosage et l'étendue des informations à partager. L'acheteur doit également avoir une capacité à créer et entretenir un réseau professionnel.

Dans cette proposition encore, le rôle de l'expert est encore primordial. Dans un premier temps c'est lui qui va insuffler l'idée de ces réunions et introduire éventuellement l'acheteur dans certains de ses réseaux, mais surtout lui qui ensuite devra former l'acheteur au type d'informations qu'il peut ou non divulguer, lui fixer les limites du partage de l'information.

9.1.4 Proposition n°4 : rebaptiser la fonction

Nous avons déjà évoqué dans le cadre conceptuel de notre travail de recherche (Chapitre 2, § 2.1.3), le fait que le métier d'acheteur n'a pas toujours été considéré comme stratégique dans les entreprises. L'ambition de l'acheteur était avant tout d'obtenir de significatives baisses de prix de ses fournisseurs sans s'inquiéter des conséquences de ses choix. Les divers avantages offerts par les fournisseurs pour s'assurer du soutien de l'acheteur dans l'obtention des marchés ont favorisé des pratiques peu professionnelles voire peu éthiques. Le choix des fournisseurs retenus n'est alors justifié par aucune prise en compte de décomposition des coûts, de Supplier Relationship Management ou de comportement éthique. Les Achats sont alors considérés comme une fonction support mobilisant en priorité un savoir-faire administratif ne nécessitant pas de compétences ou de formation particulière (Calvi et al 2010). Travailler aux Achats ne représentait pas non plus un plan de carrière attractif vu le peu de responsabilités liées aux activités et le manque de perspectives d'évolution.
La professionnalisation du métier ne fait aujourd'hui plus de doute (Calvi et Paché 2010). Les évolutions vécues par la fonction contribuent à la diversification et la complexification des échanges que l'acheteur entretient non seulement avec les clients internes mais aussi avec les fournisseurs (Bichon et al 2010). Pour assoir la légitimité du service Achats, il faut aujourd'hui mobiliser des ressources " qui aient une réelle valeur pour le client final et qui ne puissent être déployées de façon aussi profitable par aucun de ses concurrents actuels ou potentiels " (Barney 1991 : 102).
Malgré tout, certains experts pensent que cette fonction véhicule encore une image négative dans l'entreprise, notamment auprès des dirigeants. Cette image nuit sans doute parfois à sa crédibilité dans les comités de directions.

Changer de dénomination afin que plus aucun rapport ne soit fait entre le métier d'hier et celui d'aujourd'hui pourrait être une solution pour considérer la fonction autrement. Après analyse des entretiens menés, il apparait de façon récurrente que développer l'innovation chez les principaux fournisseurs soit une des mesures phares que l'acheteur devra mettre en place. Il nous semble opportun que cette idée soit reprise dans les propositions de nouvelle appellation pour les Achats, comme par exemple :

- manager des relations extérieures,
- pilote de l'innovation fournisseurs,
- responsable de la création de valeur,

- responsable des ressources fournisseurs,
- pilote des dépenses de l'entreprise….

Ce " nouveau " métier serait dès le départ positionné en tant que fonction stratégique et bénéficierait de soutiens hiérarchiques pour un meilleur positionnement en interne autant qu'en externe. Il pourrait bénéficier d'un développement propre et associer des compétences qui lui soient spécifiques.

> " *D'ici 4 à 5 ans, les Achats n'interviendront plus sur les volumes mais sur les analyses des dépenses de l'entreprise de façon globale ".* (expert APL, secteur Assurance)

> *" Dans quelques années, les Achats n'existeront plus en tant que tels. Nous parlerons de Direction des Ressources Fournisseurs. Il faudra gérer les ressources internes comme les ressources externes ".* (expert JP, secteur Aéronautique).

9.1.5 Proposition n°5 : développer la reconnaissance des compétences comportementales et métacognitives par l'attribution de primes spécifiques

Le métier d'acheteur est un métier qui contribue directement à la rentabilité de l'entreprise. L'acheteur est déjà associé financièrement à l'atteinte des objectifs chiffrés par l'obtention de primes ou d'une rémunération variable. De la même façon, les experts devraient pouvoir proposer des primes spécifiques selon la mise en pratique des compétences comportementales et/ou métacognitives.

Une liste non exhaustive des compétences requises peut être travaillée par l'expert puis enrichie au fil des expériences. En fonction de la culture de l'entreprise et de ses priorités, elle peut être amenée à évoluer. Mais globalement, savoir développer un statut de client privilégié avec un fournisseur stratégique, être capable d'identifier des fournisseurs inconnus de ses concurrents ou fuir le repli sur soi sont autant d'atouts pour la compétitivité de l'entreprise (Calvi et al 2010). Cependant, ils sont difficilement quantifiables. C'est l'expert, qui va détecter et développer les capacités d'un professionnel à réfléchir autrement et à procurer un avantage concurrentiel à l'organisation.

Des primes spécifiques sont, selon nous, un des moyens de favoriser l'acquisition de ces compétences et d'encourager les bonnes pratiques en termes de comportements. Même si l'aspect financier est loin d'être l'unique levier pour maintenir la motivation d'un

professionnel dans le développement de ses qualités, il reste cependant l'un des plus explicites pour l'acheteur junior.

> *" La reconnaissance est importante pour maintenir l'implication, je fais ce qu'il faut pour ne pas perdre les bons en termes financiers notamment ". (expert DW, secteur Automobile).*

En résumé, ces propositions à l'égard des experts soulignent l'importance de leur implication dans le développement des compétences de l'acheteur mais également dans la reconnaissance du métier par les dirigeants notamment. Il doit non seulement être un référent et un catalyseur pour l'apprenant, mais aussi affirmer sa légitimité auprès du comité de direction. Outre les aspects techniques de son métier, il doit maîtriser tous les aspects de la conduite des hommes et du changement. Nous sommes conscients que l'ensemble de la mise en œuvre de ces propositions repose sur la conception que l'expert aura de sa profession. Afin de repérer et de participer à la montée en compétences de ses équipes, il doit avoir fait lui-même l'expérience de leur utilité.

Nous pensons que si l'émergence des compétences requises ne se fait pas, l'expert et le service des Ressources humaines sont directement concernés. Soit parce que le recrutement de départ n'était pas approprié au contexte, soit que l'accompagnement de l'acheteur n'ait pas été mené avec l'attention nécessaire. Il faut donner du sens, être à la recherche du sens, produire du sens. Le travail en entreprise doit être vecteur de sens, les collaborateurs doivent avoir le sentiment de savoir ce qu'ils font (Larrasquet 1999).

A ce stade, nous pouvons nous demander si l'entreprise d'aujourd'hui, sous les traits de l'expert, est prête ou assez mature pour accueillir et former ce nouveau profil d'acheteur ? Car la problématique du développement des compétences est toujours une problématique collective, elle a toujours une dimension vis-à-vis de l'autre. Nous reviendrons sur ce sujet dans la conclusion générale.

9.2 Propositions concernant les acheteurs

Comme précédemment, nous concentrerons nos propositions à l'égard des acheteurs sur le développement des compétences à caractère comportemental et métacognitif. La maîtrise de la technique et des processus est bien entendu essentielle pour exercer ce métier. Cependant ces apports sont largement pourvus par les écoles et les formations préalablement à l'emploi.

> *" J'ai besoin de savoir manager, j'ai besoin de savoir piloter les gens et savoir optimiser aux maximum les ressources que l'on possède. " (acheteur junior SE, secteur Textile)*

> *" J'ai besoin d'acquérir du leadership. On a énormément de projets à gérer en même temps, il faut donc pouvoir influencer aux maximum les différentes équipes et notamment le Marketing. " (acheteur sénior FA, secteur Pharmaceutique)*

> *" J'ai besoin d'acquérir des compétences managériales car mon rôle d'acheteur n'est qu'un objectif à court terme. " (acheteur XC, secteur Services)*

> *" Je veux acquérir toujours plus de compétences managériales par l'expérience et en me faisant connaître des autres services. " (acheteur FM, secteur Ferroviaire).*

A la lecture de ces citations, nous comprenons que les compétences managériales sont les compétences sur lesquelles les acheteurs doivent et veulent se focaliser. Nous présenterons ci-après 4 propositions complémentaires qui permettraient de faciliter une montée en compétences : construire une légitimité (§ 9.2.1), développer un climat propice à la confiance (§ 9.2.2), intégrer l'apprentissage en triple boucle dans son mode de pensée (§ 9.2.3) et enfin orienter sa pensée vers une démarche systémique (§ 9.2.4).

9.2.1 Proposition n°6 : construire une légitimité et une crédibilité.

> *" Un bon acheteur, c'est un chef de projet". (expert APL, secteur Assurance)*

> *" L'acheteur de demain sera un chef d'orchestre, il devra intervenir aussi bien en interne qu'en externe. " (expert JP, secteur Aéronautique)*

Au regard de ces deux extraits, nous pouvons comprendre que l'acheteur est, et sera davantage demain, destiné à travailler au sein d'équipes pluridisciplinaires avec un rôle

toujours plus actif. Les membres des équipes de R&D, Marketing, Ressources humaines, services avec lesquels les acheteurs travaillent de façon étroite, sont tous issus de formations supérieures reconnues par les entreprises. L'acheteur en responsabilité de coordination doit impérativement être considéré comme leur égal, voire leur supérieur, en termes de reconnaissance, de qualifications, de compétences managériales. En effet, pour mener à bien le rôle de chef de projet, l'acheteur choisi va devoir convaincre l'équipe de sa légitimité à assumer les responsabilités du poste. Il doit donc détenir des compétences qui le singularisent par rapport aux autres.

Weber (1971) distingue 3 formes de légitimité afin d'asseoir sa crédibilité :

- la légitimité charismatique qui distingue le chef des autres individus par la reconnaissance de sa supériorité
- la légitimité traditionnelle qui oblige à respecter les coutumes, les traditions,
- et enfin la légitimité légale qui organise le fonctionnement du pouvoir politique conduisant à une domination de l'Etat.

L'analyse des données empiriques que nous avons menée met en exergue trois formes différentes de légitimité spécifiques à l'acheteur mais cependant en lien avec celles proposées par Weber (1971). A la légitimité charismatique nous avons associé la légitimité des compétences managériales (§ 9.2.1.3) ; à la légitimité traditionnelle la légitimité des qualifications et la connaissance du terrain (§ 9.2.1.2). Et enfin à la légitimité légale, nous avons joint la légitimité de reconnaissance (§ 9.2.1.1).

9.2.1.1 La légitimité de reconnaissance

Certains experts ont mis l'accent sur la légitimité hiérarchique de l'acheteur dans la réalisation des projets d'Achats. Par sa connaissance des marchés fournisseurs et sa vision globale des enjeux de l'entreprise, il est à même d'exercer une autorité sur l'ensemble des acteurs. Cependant, cela reflète rarement la réalité. Coordonner les étapes d'un projet s'avère alors difficile dans un environnement lui refusant une autorité hiérarchique. L'intervention de la Direction pour assoir la légitimité de l'acheteur devient primordiale pour le bon déroulement du projet. En même temps que sa légitimité, la Direction devra expliquer pourquoi avoir choisi ce candidat et les objectifs stratégiques liés à la réussite du projet.

Malgré cela, prouver sa légitimité hiérarchique ne suffit pas pour permettre l'adhésion d'une équipe.

9.2.1.2 La légitimité de qualification

La connaissance du terrain et notamment de l'aspect purement technique du produit est un facteur déterminant pour la reconnaissance de l'acheteur. Il faut pouvoir débattre des spécificités techniques d'un produit. C'est là que réside une certaine difficulté, notamment pour l'acheteur junior. Si cet aspect n'est pas insurmontable, il requiert pourtant du temps et beaucoup d'écoute pour parvenir au niveau souhaité. Certes, il ne lui est pas demandé d'être un expert dans tous les domaines. Mais il doit pouvoir éviter les " pièges " tendus par les techniciens qui, par exemple, ne vont pas souhaiter faire évoluer le produit ou changer le fournisseur d'un composant. Il doit avoir une maîtrise minimale des principales techniques. Le savoir-faire métier est une composante importante de la légitimité d'un acheteur. La difficulté est que celui-ci s'acquiert par un apprentissage toujours renouvelé des différents produits liés aux projets variés qu'il sera amené à gérer.
Un autre aspect de la légitimité de qualifications est la reconnaissance par l'équipe du niveau universitaire atteint par l'acheteur junior. La renommée de son école et/ou de son diplôme sont également un facteur de crédibilisation.

9.2.1.3 La légitimité des compétences managériales

Une relative maîtrise de la technique et la reconnaissance par ses pairs ne suffisent pourtant pas à crédibiliser l'acheteur. Celui-ci, sans expertise technique et sans reconnaissance hiérarchique va pourtant devoir vendre ses solutions.

> *" On voit encore des acheteurs qui s'imposent alors qu'il faut d'abord convaincre ".* (*expert APL, secteur Assurance)*

> *" Le métier d'acheteur, ce n'est pas d'acheter un produit mais de vendre un besoin ". (expert DW, secteur Automobile)*

C'est là tout le défi du quotidien de l'acheteur : déployer suffisamment de charisme et de crédibilité pour affirmer une légitimité. De cette légitimité découlera une autorité " naturelle " permettant à l'acheteur de s'assurer de l'adhésion de l'équipe (Weber 1971).

L'ensemble de ces trois légitimités nous démontre à quel point les aspects comportementaux et métacognitifs des compétences sont indissociables de la construction permanente de crédibilité. Premièrement, le support de la Direction ne peut se concevoir sans qu'elle ait repéré chez l'acheteur un potentiel intéressant. Deuxièmement, le savoir-faire technique s'apprend auprès des équipes concernées avec beaucoup d'humilité, de questionnement et de vivacité d'esprit (il sera difficilement justifiable de se faire expliquer plusieurs fois une même étape). Enfin, l'adhésion de l'équipe aux solutions préconisées par l'acheteur est souvent fragile. Elle prête à une remise en question permanente et exige de l'acheteur qu'il " fasse ses preuves " toujours et encore. Cela requiert prise de recul, leadership et assertivité.

Dans le prochain paragraphe, nous verrons que développer un climat de confiance sert l'acheteur dans cet objectif de légitimité.

9.2.2 Proposition n° 7 : développer un climat propice à la confiance

La légitimité au sens général, tout comme la légitimité de l'acheteur en particulier se construisent grâce à la confiance. La confiance est souvent liée au sens du service.

> *" Il faut se placer en interne, se rendre utile sans que cela passe pour une intrusion*. " *(acheteur sénior AM, secteur Electronique)*

> *" Je dois avoir le même langage qu'eux pour être compris. Je dois me rendre disponible aussi bien pour les clients internes que pour nos fournisseurs. " (acheteur XC, secteur Services)*

L'instauration de la confiance au sein des équipes est une préoccupation déterminante pour bon nombre d'acheteurs.

De nombreux auteurs ont aussi réfléchi à la question. En sciences de gestion, il existe trois points de vue sur la notion de confiance :

- celui de la personne qui fait confiance à une autre : Diaz-Berrio Döring (2003 : 34) nous explique que " la propension à faire confiance est influencée par la perception et l'interprétation de la personne concernant un ensemble de facteurs décisifs : les risques de faire confiance, sa propre vulnérabilité, les conditions de sa situation. ". Faire confiance à une personne relève donc fortement de sa propre histoire, de

représentations affectives qui échappent largement à la rationalité. Cet aspect souligne la difficulté d'inspirer un tel sentiment et notamment de façon unanime.

- celui de la personne à qui l'on fait confiance. Toujours selon Diaz-Berrio Döring (2003 : 35) " l'élément déterminant est celui des caractéristiques de la personne à qui faire confiance et du degré de fiabilité qu'inspirent aux autres ses comportements ".

  Selon Mayer et al (1995), pour que l'on puisse faire confiance à quelqu'un, il faut réunir trois types de conditions :

  1) des conditions liées aux savoirs de la personne. L'autre lui reconnait les compétences pour exercer une tâche (réputation de la personne, de ses diplômes…). Cette reconnaissance nécessite du temps pour construire une relation et faire éventuellement évoluer les représentations en fonction du travail mené ;

  2) des conditions liées aux intentions de la personne : est-elle considérée comme bienveillante ?

  3) des conditions liées à ses qualités morales : est-elle digne de confiance ?

- celui d'une relation où deux personnes choisissent de se faire mutuellement confiance (Koening 1999).

Diaz-Berrio Döring (2003), dans son travail de recherche concernant la confiance dans les équipes de travail, approfondit ces trois points de vue de deux notions supplémentaires :

- la confiance en soi
- la sécurité psychologique.

" Lorsqu'une personne a confiance en elle, il est plus probable que sa prédisposition à faire confiance soit élevée et que les personnes avec qui elle entre en contact la perçoivent comme une personne qui est digne de confiance " (Diaz-Berrio Döring 2003 : 43). Une personne qui a confiance en elle dégage une impression de force, d'absence de doute qui incline à vouloir lui ressembler et à la croire. " Nous nous faisons confiance pour savoir que nous sommes capables d'agir d'une certaine manière dans une certaine circonstance " (Diaz-Berrio Döring 2003 : 44). Avoir confiance en soi se conçoit par rapport à une situation particulière et doit sans cesse se renouveler en fonction des situations nouvelles.

" Les comportements favorables à la création d'une sécurité psychologique sont ceux qui démontrent que l'interaction entre les membres de l'équipe se fait dans le respect de l'autre et que la possibilité d'entretenir une communication authentique existe " (Diaz-Berrio Döring 2003 : 46). La sécurité psychologique décrit un climat de confiance collectif et de respect mutuel qui incite les membres d'une équipe à donner le meilleur d'eux-mêmes et à aimer travailler ensemble. Le type de leadership exercé influence fortement la sécurité psychologique. Il est important que les actes de l'acheteur soient cohérents avec son discours (Whitener and al 1998).

Pour instaurer un climat propice à la confiance, vecteur d'échanges et de succès entre les membres d'une équipe, il est capital de prendre en compte :

- l'importance des différentes représentations des personnes qui font confiance dans un premier temps, mais aussi de la personne à qui l'on fait confiance,
- l'importance de la situation, du contexte,
- et enfin l'importance de la fragilité de la confiance, qui tout comme la légitimité, n'est jamais acquise de manière définitive.

L'acheteur, par son travail de coordinateur de projet, doit toujours garder en tête de recentrer son action sur la réalisation des objectifs communs en favorisant le lien de confiance et l'écoute de chacun. De fait, en tant que futur expert, une de ses responsabilités sera à terme de favoriser la montée en compétences de ses collaborateurs. Même si cela requiert beaucoup d'expérience et de temps, l'acheteur doit dès le début de son métier pouvoir se projeter dans ce rôle afin de s'y préparer le mieux possible.

9.2.3 Proposition n° 8 : intégrer l'apprentissage en triple boucle dans son mode de pensée pour favoriser le développement des compétences métacognitives.

Dans le chapitre 1, paragraphe 1.4.4, nous avons détaillé l'apprentissage selon Argyris et Schön (2002). Pour rappel, nous apprenons lorsque nous détectons une erreur et que nous la corrigeons. Pour ces auteurs la définition de l'erreur " est l'écart entre l'intention et le résultat ". Partant de ce premier constat, ils ont essayé de comprendre quelles étaient les conditions de l'apprentissage et surtout de son inhibition. L'apprentissage qu'il soit au niveau de l'individu, du groupe ou de l'organisation est une résultante de l'action. Ils relèvent deux façons de corriger des erreurs :

- soit la modification du comportement (ne plus faire) appelée apprentissage en simple boucle,
- soit la modification du " programme maître " qui produit le comportement appelée apprentissage en double boucle et qui engendre un changement d'orientation.

L'apprentissage en simple boucle est opérationnel et surtout adaptatif. L'apprentissage en double boucle va au-delà, puisqu'il suppose un questionnement sur les normes et le cadre de référence qui ont motivé l'action, favorisant ainsi les approches innovantes.

Mais c'est surtout leurs travaux sur l'apprentissage en triple boucle qui nous intéressent ici pour souligner la possibilité "d'apprendre à apprendre" et à tirer les leçons de l'expérience. Cet apprentissage favorise la remise en cause des valeurs et des normes qui régissent les comportements. L'individu doit donc être doté d'une grande capacité de recul et d'analyse. Cette dernière semble difficile à mobiliser seul, dans un premier temps, d'où l'importance de l'accompagnement d'un tiers (en l'occurrence de l'expert pour l'acheteur) pour faciliter la réflexion. Car il s'agit de modifier ses repères sociaux, moraux, culturels et éthiques, de ne jamais rien tenir pour acquis pour mieux proposer des solutions créatives.

Le développement de cet apprentissage implique plusieurs bénéfices pour l'acheteur :

- mieux anticiper les situations,
- mieux les analyser
- mieux les gérer, " dédramatiser ",
- mieux appréhender et adapter les compétences à développer pour les résoudre,

- envisager la situation dans son ensemble,
- organiser les ressources pour résoudre les situations,
- adapter son action à sa réflexion,
- crédibiliser son action et son comportement auprès de l'équipe,

Quatre types de compétences à dominantes métacognitives vont permettre de réaliser au mieux ces étapes : la prise de recul (§ 9.2.3.1), la conceptualisation (§ 9.2.3.2), la gestion de l'imprévu (§ 9.2.3.3).

9.2.3.1 La prise de recul

Toute situation suppose une distanciation permettant d'en apprécier au mieux les enjeux et de conserver son objectivité. Mais avoir conscience qu'il nous faut prendre de la distance par rapport aux actions n'est pas chose facile. L'échange et la verbalisation des situations et des actions nous semblent des moyens privilégiés pour y parvenir. La présence d'un tiers, l'expert, prend ici tout son sens pour aider à décomposer les processus de l'action de l'acheteur. L'acheteur a besoin de s'informer de l'action de l'autre ou de l'aider à mieux s'approprier ce qu'il fait, comment il s'y est pris. L'efficacité d'un apprentissage n'est nullement garantie par la simple réussite immédiate. En revanche, quand le sujet prend du recul par rapport à ce qu'il fait, comprend comment il s'y est pris et peut expliciter ses méthodes et ses procédures de travail, alors il devient progressivement capable d'agir seul, selon sa propre initiative et de transférer ce qu'il a appris. Pour effectuer ces différentes actions, Vermersch (2006) préconise l'entretien d'explicitation (cf. figure 42). Il décrit les bases d'une technique d'entretien qui vise à faire expliciter l'action. Car décrire sa propre action présente plusieurs difficultés qui n'avaient, avant la mise en place de cette méthode, encore jamais fait l'objet d'une analyse détaillée. La première difficulté tient au fait que l'action est une connaissance autonome. Que l'on soit expert ou novice, il y a une part importante de nos actions, que nous savons pourtant faire mais dont nous n'avons pas une conscience tacite. Il est alors très délicat de les nommer sans aide extérieure. La deuxième vient du fait que pour rendre possible la verbalisation de l'action, il faut d'abord que celui qui s'y essaie, prenne le temps d'un retour réfléchissant sur son action, de manière à ce qu'il en prenne conscience. L'entretien d'explicitation vise précisément à aider à la formalisation de son " faire ", y compris en rendant accessible la partie implicite de toute action. En ce sens, cette technique se présente comme une prise de conscience provoquée. La troisième

difficulté est que l'aide dont on a besoin pour passer du faire au dire est contre-intuitive. Elle ne fait donc pas l'objet d'une mise en œuvre innée chez le professionnel qui veut apporter sa médiation. Elle nécessite de se former à une technique d'entretien et de s'y exercer.
Une fois cette étape menée, l'acheteur peut se concentrer sur la conceptualisation de l'action.

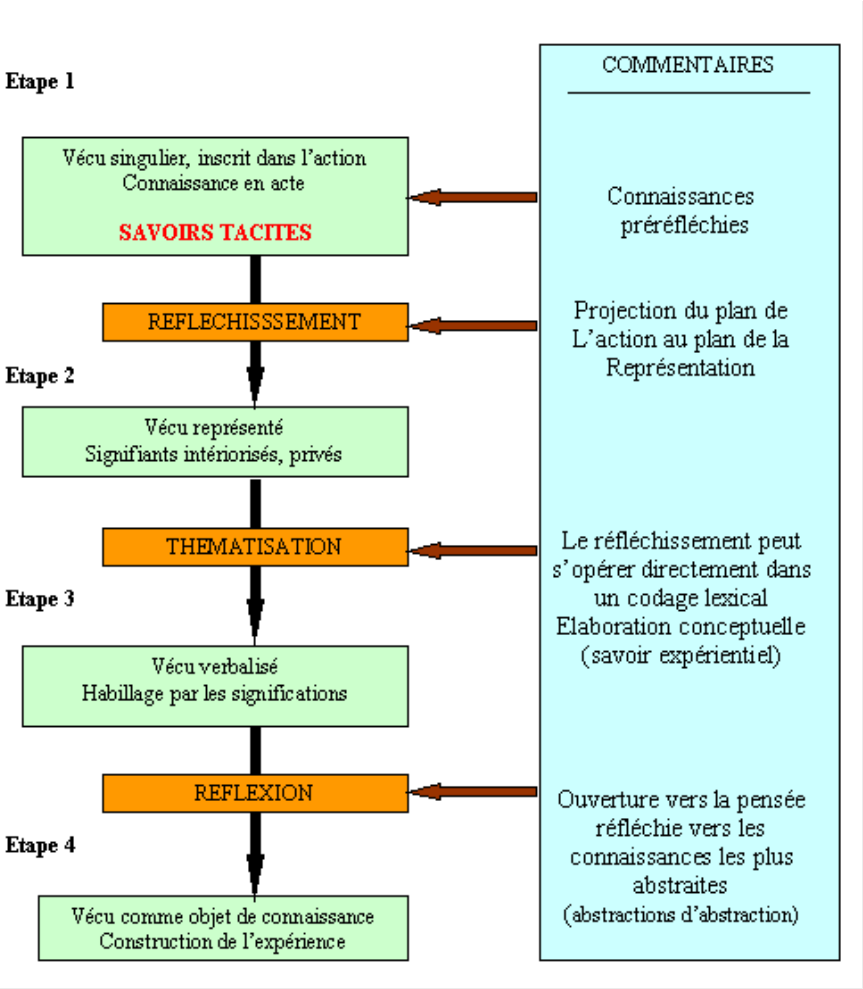


Figure 42 -Savoirs tacites et modélisation de l'abstraction réfléchissante d'après Vermersch (2006 : 80-84)

9.2.3.2 La conceptualisation de l'action

Verbaliser l'action permet ensuite de s'en faire une idée, une représentation générale. De fait, il sera plus facile pour l'acheteur de cerner la problématique globale par rapport au contexte particulier de l'action elle-même. Définir la problématique globale constitue le lien entre les résolutions de situations particulières et les conclusions générales qui peuvent s'en dégager.
Le Boterf (2005 : 103) définit cette réflexion comme étant " un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste, à partir des récits de pratiques, à se

dégager de l'effet de contexte pour produire des invariants malgré et grâce à la variété des pratiques contextualisées. " Ces invariants que l'on peut appliquer quel que soit le contexte des situations professionnelles sont appelés " invariants opératoires " (Le Boterf 2005). Ils peuvent alors servir de références pour l'équipe afin de résoudre un type de situations détecté par l'acheteur.

Cette émergence consciente d'invariants opératoires positionne l'acheteur en tant que facilitateur du quotidien. Au-delà de l'intérêt immédiat pour l'équipe, l'acheteur travaille à la construction et au développement de ses compétences.

9.2.3.3 La gestion de l'imprévu

La prise de recul et l'explicitation suivies de la conceptualisation des actions doivent permettre à l'acheteur de réutiliser les conclusions dégagées pour résoudre de nouvelles situations. En prenant de la distance, il est plus à même de prendre conscience de ce vers quoi il doit tendre et des moyens d'y arriver. Cet exercice facilite la gestion des imprévus et le positionnement de l'acheteur par rapport aux actions exigées.

Selon Perrenoud (1999), l'analyse ex-post de moments de gestion de l'imprévu peut porter sur plusieurs étapes dont :

- l'anticipation : il s'agit de comprendre avec du recul pourquoi une action n'a pas fonctionné. Il s'agit d'apprendre des situations passées et de se préparer mentalement et plus systématiquement à ce qui pourrait arriver. L'anticipation doit devenir une seconde nature afin de maîtriser le mieux possible l'environnement ,

- le repérage des signes précurseurs : percevoir et interpréter les codes qui se sont manifestés juste avant un évènement, amènent l'acheteur à posséder un temps d'avance, à mobiliser les actions adéquates au préalable,

- l'interprétation de la situation : s'exercer à des méthodes de gestion mentale qui protègent de l'absorption totale dans l'évènement au mépris du reste de la situation,

- le choix d'une réponse appropriée et son activation : évaluer le double risque (celui d'agir trop vite versus celui de trop tarder, déclencher une réaction adéquate sans avoir la certitude de bien faire).

Gérer l'imprévu favorise un travail métacognitif et permet à l'acheteur de mieux comprendre ses erreurs de perception, ses représentations, ses estimations et d'identifier ce que Dörner (1997) appelle la " logique de l'échec ".

Dans son modèle cognitif de gestions des imprévus, Perrenoud (1999) prévoit également d'orienter la pensée vers une approche systémique. Il nous semble particulièrement intéressant de développer cette étape, aussi nous y consacrerons le paragraphe suivant.

9.2.4 Proposition n° 9 : orienter la pensée vers une démarche systémique

Adopter une vision systémique, ou vision globale, permet d'appréhender le projet achat dans son intégralité en adoptant les intérêts relatifs à l'entreprise, aux fournisseurs et enfin à l'acheteur lui-même. Nous considérons ici l'équipe projet achat comme un " système ". De Rosnay (1975 : 93) envisage le système comme " un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ". Mélèze (1972 : 53) nous en propose la définition suivante : " Des finalités et des buts étant exprimés sur un environnement, un système finalisé est un ensemble organisé de moyens, méthodes, règles et procédures qui permet d'obtenir des réponses satisfaisantes de l'environnement ". Ce qu'Edgar Morin (1977 : 106) reformule en disant " le tout est plus que la somme des parties ". L'ensemble de ces définitions insiste sur l'interaction entre les divers éléments composant le système, son caractère évolutif et sur le but affiché d'atteindre un objectif défini.

La notion de complexité est aussi essentielle pour bien cerner l'approche systémique. Mais la complexité au sens latin élémentaire à savoir " ce qui est tissé ensemble ".

Le concept " moderne " de cette pensée, qui provient de différents domaines tels que la biologie, les mathématiques, la physique, l'ingénierie et la gestion, propose des solutions adaptées plus spécifiquement aux systèmes sociaux : entreprises, organisations, équipes mais aussi familles, systèmes politiques, etc. (Roux de Bézieux 2008). Ces découvertes donnent naissance à de nouveaux outils conceptuels, à de nouvelles façons de définir la réalité et permettent de faire face à un phénomène nouveau, celui de la complexification des ensembles avec lesquels nous devons composer (Lapointe 1992). Un de ces outils est " la

méthodologie des systèmes souples ", développée par Checkland (1981). Cette méthodologie de recherche-action favorise la formulation et l'amélioration de situations problématiques perçues complexes rencontrées dans le monde réel (Lapointe 1992).

A l'instar de Morin (1977 : 386), il devient de plus en plus crucial d'adopter une vision systémique afin de " transformer la découverte de la complexité en méthode de la complexité ".

Adopter cette vision suppose cependant de modifier son schéma de pensée. En effet, notre monde occidental a toujours favorisé la résolution des problèmes et le développement du savoir par une approche analytique (Lapointe 1992). Le tableau 24 ci-dessous reprend les principales différences entre les deux approches selon De Rosnay (1975).

Approche analytique	Approche systémique
Isole: se concentre sur les éléments	Relie: se concentre sur les interactions entre les éléments.
Considère la nature des interactions.	Considère les effets des interactions
S'appuie sur la précision des détails.	S'appuie sur la perception globale.
Modifie une variable à la fois.	Modifie des groupes de variables simultanément.
Indépendante de la durée: les phénomènes considérés sont réversibles.	Intègre la durée et l'irréversibilité.
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie.	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité.
Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (exemple: modèles économétriques).	Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base de connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action (exemple: modèles du Club de Rome).
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles.	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.
Conduit à un enseignement par discipline (juxta-disciplinaire).	Conduit à un enseignement pluridisciplinaire.
Conduit à une action programmée dans son détail.	Conduit à une action par objectifs.
Connaissance des détails, buts mal définis.	Connaissance des buts, détails flous.

Tableau 24 – Les principales différences entre l'approche analytique et l'approche systémique d'après De Rosnay (1975)

Pour favoriser une approche systémique dans le quotidien de l'acheteur, nous avons recensé trois dimensions clés :

- gérer la transformation du projet achat,
- bien définir les finalités du projet achat,
- favoriser l'ouverture.

Chaque système, de par les interrelations qui le composent, provoque des changements quant aux situations de départ. Cette dynamique, qui est le propre de tous systèmes, transforme des " intrants " en " extrants ". Elle transforme un certain savoir (intrant) en un nouveau savoir (extrant), un non savoir-faire (intrant) en un savoir-faire donné (extrant) (Lapointe 1992).

Cette notion de transformation renvoie à la notion de contrôle afin de s'assurer de la réalisation de l'objectif, aidée de nouveaux paramètres. Cette fonction de contrôle incombe à l'acheteur en tant que responsable du projet. S'écarte-t-on de l'objectif fixé par une accumulation de divergences et doit-on changer d'objectif ou bien convergeons-nous vers l'accomplissement de cet objectif préalablement défini ? Prenons l'exemple d'un acheteur confronté à la recherche d'un fournisseur dans un pays à bas coûts pour délocaliser une activité de production de son usine. Il va s'apercevoir que dans le pays choisi, le coût de la main d'œuvre est effectivement moindre. Mais avec le concours des directeurs de la production et de la qualité, il va également mettre à jour de potentiels dysfonctionnements liés à la non-conformité du cahier des charges et au non-respect des délais d'approvisionnement. C'est à lui de synthétiser l'ensemble des nouvelles données mises à jour par son travail et de proposer un réajustement des objectifs.

La notion de finalité est une notion essentielle de la pensée systémique. Il est important pour un système d'avoir une représentation commune de la réalité afin d'en apprécier tous les éléments. La finalité permet au système de mettre en place des structures appropriées pour l'atteinte des objectifs et en justifie par là même l'existence (Lapointe 1992). Nous prendrons ici l'exemple d'une organisation achat multi-site. L'entreprise THALES, afin que l'ensemble de ses départements Achats ait une vision commune du processus, a fait établir un protocole des différentes étapes à respecter pour mener à terme un acte d'achat. Cela permet à l'ensemble des acteurs du processus achat de parler le même langage. L'acheteur est le garant de l'application de ce processus.

L'ouverture est la capacité que détient un système d'échanger de l'information (entre autres) avec d'autres systèmes ou avec l'environnement (Lapointe 1992). Le système et l'environnement doivent être en relation permanente. Selon de Rosnay (1975), tout système doit porter son attention sur les points d'interface reliant le système avec les systèmes avec lesquels il interagit. Cela dans un souci de s'adapter aux exigences de l'environnement. Car le système sera jugé sur la pertinence des réponses apportées par rapport aux problèmes soulevés, au risque de disparaître. L'acheteur doit être capable de comprendre les besoins de l'environnement et d'amener l'équipe à apporter une réponse adéquate. Lorsque le Responsable Marketing de l'OREAL souhaite une couleur " gris Porsche " pour le nouvel emballage d'un colorant cheveu, le défi s'annonce difficile. Un " gris Porsche " est un gris métallisé facilement identifiable pour le consommateur. Cependant, la technique

d'impression sur la qualité de carton utilisée pour l'emballage n'est pas encore maîtrisée. L'enjeu pour l'acheteur est de faire travailler les équipes R&D des fournisseurs avec les équipes " production " de son entreprise afin de proposer des solutions. Le rendu doit être le plus proche possible de la représentation que s'en fait le Marketing.

Si la systémique apporte tant à la conception de projet, c'est parce qu'elle contribue à redéfinir un espace commun dans lequel il n'y a plus de perdants et de gagnants, mais de la créativité et de la coopération (Roux de Bezieux 2008).

Pour conclure, les propositions faites à l'égard de l'acheteur pour développer au mieux ses compétences métacognitives devraient lui conférer un nouveau regard sur le monde qui l'entoure. Il devrait être à même de mieux appréhender l'ensemble des éléments qui le compose en modifiant notamment ses rapports avec les autres. Morin (1977) parle de " réforme de la pensée " tant il apparaît urgent, dans la gestion des mondes complexes que deviennent les nôtres, de transformer nos modes de pensée voire notre condition même en passant de l'égocitoyen à l'écocitoyen (De Rosnay 1975). Larrasquet et Lizarralde (2010) évoquent " la complexité de sens " qui est liée aux façons d'identifier, de considérer et de caractériser les problèmes et questions en jeu.

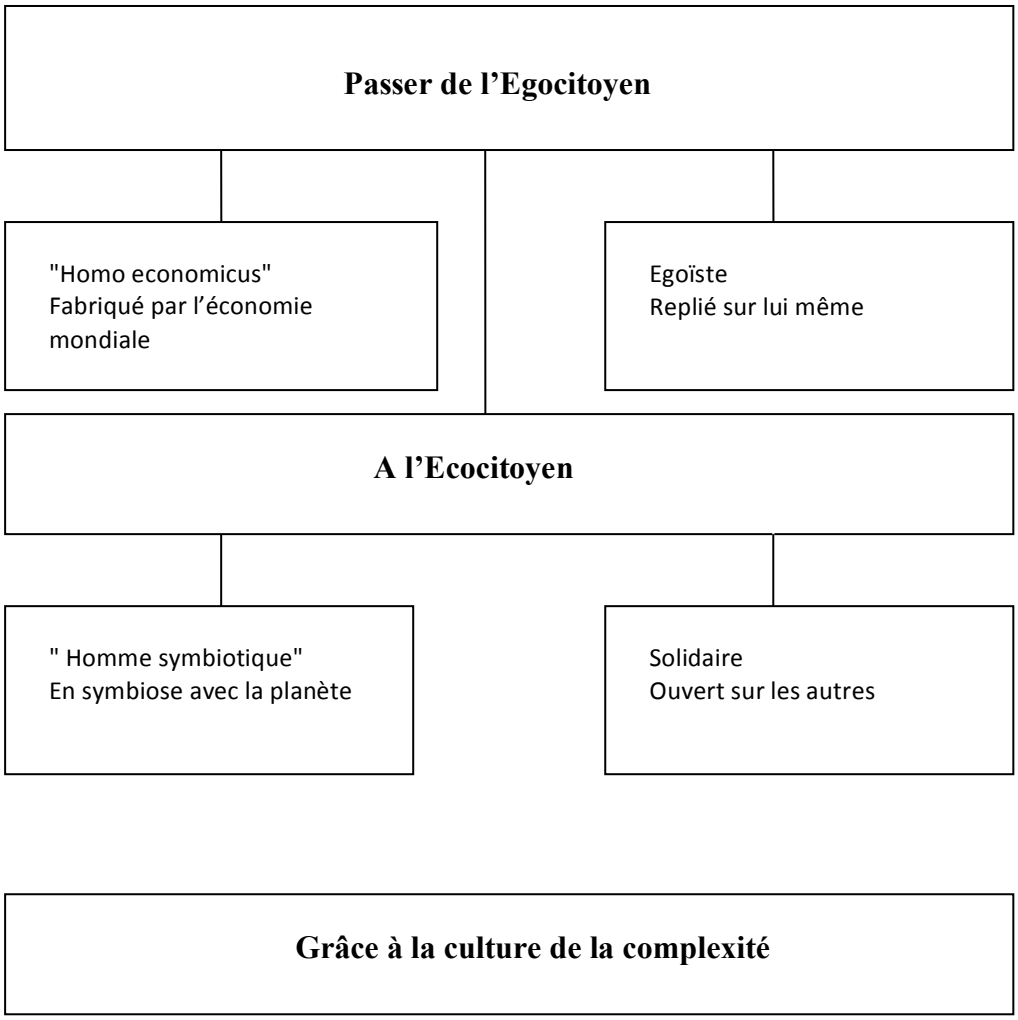


Figure 43 – De l'Egocitoyen à l'Ecoticoyen d'après Allain et al (1985) selon De Rosnay (1975)

9.3 Des propositions concernant les organismes de formation

Ces propositions sont principalement faites pour les organismes de formations français. En effet, il se trouve que les programmes spécialisés en Achat de type BAC+5 sont plus particulièrement représentés dans l'hexagone.

Nous conviendrons dans un premier temps de l'intérêt pour les organismes de formations de s'intéresser à la pensée systémique (§ 9.3.1), puis nous parlerons de la nécessité d'être proche des entreprises (§ 9.3.2).

9.3.1 Proposition n° 10 : l'approche systémique pour les organismes de formation

De la même façon que les acheteurs (§ 9.2.4), les organismes de formation se doivent de s'adapter aux exigences de l'environnement. La crise financière que nous venons de vivre et que nous vivons encore pose une question cruciale pour la formation : " Si le business as usual devait être condamné, comment imaginer que puisse perdurer le learning as usual ? " (McLaughlin 2011). Si la pensée systémique apporte à l'acheteur une autre dimension de compréhension et de résolutions des problèmes, pourquoi attendre d'être en entreprise pour s'y exercer ? Le rôle de l'organisme de formation ne serait-il pas de préparer l'étudiant à affronter le mieux possible les situations en les interprétant dans leur ensemble ?

Il s'agit donc de favoriser des productions cognitives, des représentations mentales pour élaborer des " systèmes " capables de conceptualiser les problèmes rencontrés. La phase suivante consiste à proposer des solutions adaptées tout en tenant compte de la complexité future (Larrasquet et Lizarralde 2010).

La fonction de contrôle s'avère être une étape très importante de l'approche systémique en formation. Lapointe (1992) la résume en 4 sous-systèmes qui vont valider ou non l'intégralité du savoir transmis par l'intervenant à l'étudiant.

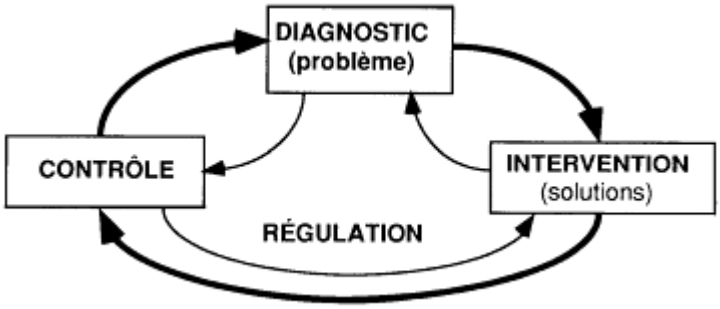


Figure 44 – Les fonctions du processus d'enseignement/apprentissage d'après Lapointe (1992 : 51)

Il s'agit de vérifier si le message transmis pendant le cours a été compris. Cette vérification s'effectue par retour d'informations de l'étudiant vers l'enseignant qui régule alors en réajustant son message ou en demandant à l'étudiant un changement de comportement.
Mais Lapointe (1992) insiste surtout sur les 4 variables qui doivent faire partie d'un processus d'enseignement réussi.

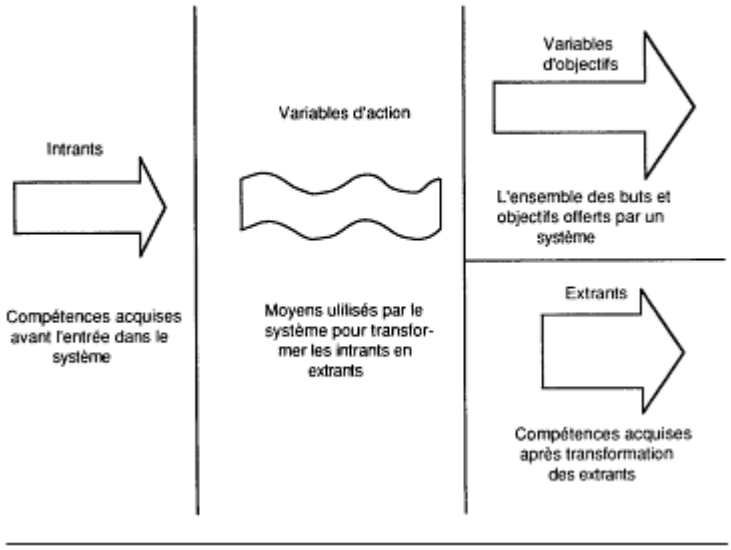


Figure 45 - Les 4 variables du processus d'enseignement d'après Lapointe (1992 : 66)

Notre société est définie aujourd'hui par l'accélération du changement dans les domaines économiques et industriels notamment. Cela implique une analyse constante de l'environnement ainsi qu'un réajustement régulier des variables en jeu dans le système d'enseignement. Par exemple si l'environnement met en exergue un besoin urgent de compétences juridiques liées à la rédaction des contrats d'Achats, le système d'enseignement doit pouvoir s'adapter avant que l'environnement ne soit passé à autre chose. Le niveau de

réactivité de l'organisme de formation permet de mesurer la qualité de ses échanges avec l'environnement et la souplesse de son organisation pédagogique. En réajustant les variables, nous dégageons des points d'interface reliés aux objectifs préconisés par la société et désirés par les individus ainsi qu'aux exigences inhérentes aux différents domaines de la connaissance et aux diverses professions (Lapointe 1992). Nous trouverons ci-dessous un tableau reprenant l'ensemble des interfaces agissant sur le système d'enseignement.

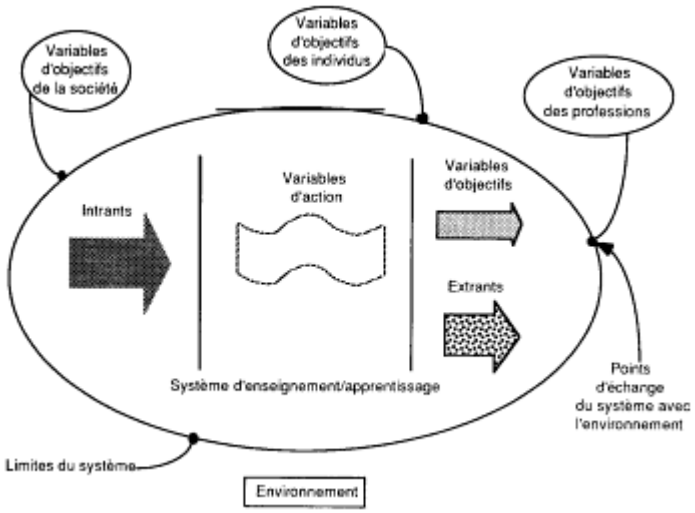


Figure 46 - Points d'interface d'un système d'enseignement avec son environnement d'après Lapointe (1992 : 67)

Un organisme de formation doit pouvoir répondre à deux questions pour affirmer sa légitimité :

- Les apprentissages effectués par les individus inscrits à un programme d'études correspondent-ils aux buts et objectifs de ce programme ?
- Les buts et objectifs de ce programme sont-ils compatibles avec les buts et objectifs désirés et préconisés par l'environnement ? (Lapointe 1992).

Chaque année, afin de répondre le mieux possible aux contraintes du terrain, le MAI organise un comité de perfectionnement. Le conseil de perfectionnement définit les axes majeurs de développement du métier ainsi que les besoins en termes de compétences et qualités requises pour l'exercice du métier. Le conseil valide la cohérence du processus de formation en fonction des activités du métier et des compétences requises. Sa mission vise à assurer l'interface entre académisme et professionnalisme. Il questionne, discute, modifie et valide

les évolutions du programme eu égard aux évolutions professionnelles. Il émet des recommandations et fait toute proposition qu'il juge utile pour renforcer la pertinence de la certification et son adéquation avec les attentes de la profession.

Un organisme de formation est un maillon de la chaîne du savoir et à ce titre il doit prendre en compte les demandes de l'ensemble des interfaces avec lesquelles il interagit : l'individu, la profession et la société.
Une responsabilité supplémentaire lui incombe cependant : en tant que premier maillon, il a la charge de guider l'étudiant dans un mode de pensée stimulant et performant, propice à une montée en compétences efficace et rapide dès son arrivée en entreprise.
L'approche systémique en formation est donc très dépendante des relations établies avec les entreprises. Ce thème fait l'objet de notre prochain paragraphe.

9.3.2 Proposition n°11 : renforcer et maintenir le lien avec les entreprises, les adaptations pour la formation initiale et la formation en alternance.

Nous étudierons dans ce paragraphe, l'intérêt d'être proche des entreprises non seulement pour la formation initiale (§ 9.3.2.1) mais aussi pour la formation en alternance (§ 9.3.2.2).
Si les comités de perfectionnement sont un bon indicateur de la feuille de route que doivent tenir les organismes de formation, ils ne sont pas les seuls. Ce sont les entreprises qui décident de la reconnaissance du diplôme délivré et par la même de la valeur des diplômés. Elles procèdent à cette reconnaissance en fonction de la capacité de flexibilité que possède un organisme de formation à s'adapter à ses besoins et à sa faculté à se remettre en question. Car le rôle d'un organisme de formation est aussi d'être proactif envers les entreprises et de proposer ou soumettre, en fonction des thèmes de recherche travaillés, des axes de développements futurs. Au cours de l'analyse les résultats, nous avons souligné à quel point les experts recherchent des compétences aux aspects métacognitifs chez les jeunes acheteurs (§ 8.1.2.2). Les organismes de formation doivent intégrer cette dimension des besoins de l'environnement au même titre que les compétences à aspects techniques et les adapter à la formation initiale comme à la formation en alternance.

9.3.2.1 La formation initiale.

Au niveau BAC+5, nous nous intéressons à la formation initiale comme à une formation dispensée à plein temps généralement sur 7 à 9 mois, suivie d'un stage en entreprise d'une durée de 6 mois et validant un grade de Master 2 (M2). Concernant la formation initiale, les experts s'accordent à penser qu'elle devrait d'abord apprendre aux étudiants à " penser global ". Ils attendent qu'un acheteur junior soit capable d'avoir une vision complète des problématiques d'une entreprise et pas uniquement un système de résolutions de problèmes concernant son " pré carré ". Les experts préconisent donc, même s'ils ne le nomment pas forcément ainsi, une approche systémique de la formation afin de développer au mieux les aspects métacognitifs des compétences. La formation initiale doit structurer le " bon sens " des étudiants, stimuler leur sens critique et la prise de recul pour affronter la diversité des situations professionnelles à venir.

Faire intervenir des dirigeants d'entreprise, et pas seulement des spécialistes des Achats est une solution pour inculquer une vision systémique des choses. Travailler sur une problématique de fusion-acquisition initie les étudiants à prendre en compte une pluralité de contraintes plus variées que celles du spectre Achat. L'étudiant doit cerner l'ensemble du milieu dans lequel il interagit.

De même que les argumentations et les confrontations d'idées seront facilitées par des travaux en petit groupe, chacun des cas proposés aux étudiants doit trouver sa source dans une réalité d'entreprise vécue par l'intervenant. Car un des problèmes majeurs de la formation initiale est peut-être le décalage entre ce qui est enseigné et la réalité du terrain. L'intervenant doit donc être issu du monde des entreprises, du moins pour l'enseignement des cas. Plus les organismes de formation seront proches des entreprises, plus le choix des sujets traités sera riche.

Pour pallier le potentiel fossé entre la réalité de terrain et la réalité d'école, les entreprises peuvent aussi proposer de résoudre des problématiques réelles dans l'enceinte de leurs locaux. Les étudiants seraient ainsi confrontés personnellement aux faits de la vie en entreprise pendant une période courte sur un thème précis.

L'expérience, la disponibilité et la proximité des intervenants favorisent également la concentration, l'écoute et la réflexion des étudiants. Il nous semble donc sensé que les intervenants aient à cœur de transmettre un savoir et d'échanger sur leur vécu. Ce type d'enseignement est particulièrement développé à l'ESTIA (Ecole Supérieure des Technologies Industrielles Avancées), école d'ingénieurs à Bidart (64) qui organise chaque

année les 24 heures de l'Innovation. Le but est de développer en équipe des concepts et des productions créatives et innovantes (produits, logiciels, services, créations artistiques, campagnes de communication et marketing, nouvelles organisations…) à partir de thèmes et de sujets proposés par des entreprises, des laboratoires, des créateurs qui sont dévoilés à l'ouverture de l'évènement. Les équipes, composées d'étudiants de différentes écoles et universités en France et à l'étranger ainsi que de professionnels et professeurs se forment librement le jour J et ont 24 heures pour travailler sur leur sujet de leur choix. C'est l'occasion pour tous de profiter des connaissances et des acquis de chacun pour proposer le meilleur projet possible.

Les aspects techniques, telles les diverses étapes du processus Achats, sont certes importants mais considérés comme des outils. A ce niveau de formation, ce n'est pas la valeur ajoutée que les experts attendent. Il s'agit juste d'un pré requis.

9.3.2.2 La formation en alternance

Au niveau BAC+5, rappelons que nous nous intéressons ici à la formation en alternance, une formation dispensée par l'organisme d'une part et l'entreprise d'autre part. Généralement répartie sur une période de 12 à 15 mois, elle est validée comme un Master 2 (M2). Par ailleurs, nous considérons que la formation continue, réservée aux professionnels, se construit selon le même type d'ingénierie que la formation en alternance.

La formation en alternance est particulièrement appréciée par les étudiants. Nous avons déjà souligné, outre les avantages financiers pour l'étudiant, que ce dernier peut mettre en pratique le contenu des cours de façon immédiate. Nous pouvons cependant regretter son aspect monoculture. L'étudiant, ou le professionnel, est en charge de dossiers Achats qui accaparent tout son temps et laissent souvent peu de place pour la prise de recul.

Commencer l'alternance par un travail de stratégie générale pourrait permettre à l'acheteur alternant d'être plus ouvert. Par exemple, réfléchir à un choix de croissance horizontale ou verticale pour l'entreprise concernée incline à développer une vision systémique chez l'étudiant. Il doit dès le début de la formation être guidé dans ce sens. C'est bien entendu avec l'appui de son tuteur en entreprise ou de son responsable hiérarchique que cette démarche est possible. Il est impératif pour ce faire que le tuteur ou le responsable hiérarchique soit lui-même convaincu de l'utilité de l'approche systémique des résolutions de problèmes et soit capable de la transmettre. Cette contrainte devrait au préalable être repérée et validée notamment par l'organisme de formation afin que chacun œuvre dans le même

sens et avec le même objectif : encourager et accompagner l'apprenant dans la maîtrise des aspects métacognitifs des compétences.
L'organisme de formation est aussi le relais de cette approche qui doit être développée pour chacun des cas étudiés lors des périodes de cours.

9.4 Une proposition commune à l'ensemble des trois acteurs

Si nous reprenons les avantages du mode de pensée systémique, il nous semble opportun de réfléchir à une proposition où l'ensemble des acteurs concernés par le développement des compétences serait impliqué (les experts représentant l'entreprise, les organismes de formation et l'apprenant) quel que soit le mode de formation choisi. Lapointe (1992) dans le paragraphe 9.3.1, insiste sur la fonction de contrôle ou d'évaluation dans l'approche systémique. Nous pourrions envisager une proposition d'évaluation où chacun des participants serait actif et contributoire d'évolution en termes de développement des aspects métacognitifs des compétences.
Hadji (1992, cité par Claret et al 2006 : 24) définit l'évaluation comme suit : " l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait et qui concernent l'objet réel à évaluer, et des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet ".
L'apprenant par le biais de retours ou d'échanges effectués auprès des experts ou intervenants peut évaluer si sa réponse est conforme à la réalité souhaitée. Il peut ensuite identifier ses lacunes et cibler ses axes de progression.
Cette démarche suppose la mise en place d'une évaluation dite " diagnostique ".

Cette évaluation remplit deux fonctions (Grégoire 2008) :

- mettre en évidence les forces et les faiblesses de l'apprenant,
- déterminer pourquoi l'apprenant a des difficultés afin d'y remédier rapidement.

Première étape d'un processus d'évaluation, elle permet de poser un état des lieux sur les acquis et les manques de l'apprenant. Son utilité n'a d'intérêt que pratiquée en tout début de cursus de formation. Il nous semble que l'organisme de formation pourrait se charger de ce premier audit et obtiendrait ainsi une photographie à l'instant " t " de l'apprenant sous forme

d'un document qui lui soit propre. Nous pouvons imaginer l'intérêt d'un livret évolutif qui suive l'apprenant depuis ses débuts jusqu'à la fin de la formation. Ce livret établirait un référentiel des aspects comportementaux et métacognitifs des compétences, référentiel travaillé par l'organisme de formation en relation avec l'entreprise, soit par l'intermédiaire de l'expert soit par celui du service des Ressources Humaines. Il servirait de base de travail pour l'ensemble des évaluations diagnostiques. Ce livret serait accessible en ligne par l'organisme de formation et l'apprenant dans un premier temps et pour la totalité du contenu. L'entreprise pourrait avoir accès à une fiche de synthèse. Ce livret aurait plusieurs buts :

- permettre à l'apprenant de situer ses lacunes, d'identifier ses axes de progrès et de s'auto-évaluer,
- permettre à l'organisme de formation de privilégier le suivi et l'approfondissement de modules d'enseignement plutôt que d'autres, d'avoir des repères précis pour organiser l'apprentissage,
- permettre à l'entreprise de choisir les missions susceptibles d'aider l'apprenant à combler les lacunes repérées le plus rapidement possible.

Des points d'évaluation réguliers et définis au préalable rendraient compte de l'évolution de l'apprenant mais également de la faculté de l'organisme de formation et de l'entreprise à s'adapter aux besoins précis de l'apprenant. Chacun des acteurs est ainsi responsabilisé par rapport à la réussite des atteintes d'objectifs clairement identifiés.

La mise en place de ce livret présuppose un enseignement à la carte, individualisé. Mais cela ne nous semble pas si délicat à mettre en place. La modularisation des enseignements est déjà à l'œuvre depuis la mise en place des crédits ECTS (European Credits Transfert System : un principe commun de description de programmes d'enseignement afin de faciliter la comparaison et la compréhension des divers programmes d'enseignement européens) et la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat : ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur français pour l'adapter aux standards européens). Le travail amont est certes plus important pour les entreprises et les organismes de formation, mais le suivi de l'apprenant en est facilité et personnalisé. Il suffit ensuite d'identifier les modules de formation adéquats et l'apprenant s'inscrit en fonction des manques identifiés.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre nous avons soumis, à l'égard de chacun des acteurs identifiés dans le processus de développement des qualités comportementales et métacognitives, des propositions pour favoriser la montée en compétences de l'acheteur. Ces propositions sont à considérer de façon systémique car nous pensons que les entreprises (par le biais des experts et des services de Ressources Humaines), les organismes de formation et enfin les acheteurs, sont tous tournés vers un objectif de performance que leur impose l'environnement.

En ce sens, chacun doit comprendre et s'approprier les contraintes des autres pour proposer une solution complète et adéquate avec des possibilités d'évolution. Dès le début du parcours universitaire, la prise de recul et la vision globale doivent compléter une évaluation fine et individualisée des apprentissages.
Le rôle de chaque partie prenante est de travailler avec les autres pour une reconnaissance du métier d'acheteur en tant que fonction stratégique.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette dernière partie, consacrée à l'analyse et aux résultats de la recherche, nous avons divisé notre travail en deux chapitres.

Dans le chapitre 8, nous avons présenté les résultats de nos analyses de contenu. Ce résultat nous a permis de mettre en exergue les compétences nécessaires pour être un " bon " acheteur ainsi que leur modalités de développement, selon nos trois populations concernées : les experts, les acheteurs séniors et les acheteurs juniors.

Nous avons caractérisé trois aspects des compétences : technique, comportemental et métacognitif. Chacun de ces trois aspects ne peut s'envisager de manière autonome. C'est l'interaction des trois qui permet d'appréhender le profil d'acheteur le plus adapté aux évolutions et aux exigences de l'entreprise.

Cependant, il apparaît que l'aspect métacognitif des compétences est l'aspect non seulement le plus difficilement mesurable mais aussi celui qui s'acquiert le moins facilement. Il est cependant caractérisé comme essentiel pour la maîtrise du métier d'acheteur stratégique.

Les modalités de développement actuellement privilégiées de ces trois aspects des compétences sont la formation initiale et la formation en alternance. La première est souvent plébiscitée par les experts pour l'ouverture d'esprit qu'elle confère aux étudiants. La seconde séduit la plupart des acheteurs juniors car le paiement des frais de scolarité incombent à l'entreprise d'accueil. La formation dite " sur le tas ", en revanche, peine à convaincre pour le niveau de responsabilité requis dans le métier.

Nous avons consacré le chapitre 9 à l'élaboration de propositions visant à un meilleur apprentissage des compétences dans le milieu des Achats. A ce titre nous avons fait des préconisations concernant : les experts, les acheteurs mais également les organismes de formation, parties prenantes de ce travail. Il apparait que favoriser, dès l'année de formation spécialisée en Achats, une approche systémique dans le quotidien de l'acheteur facilite grandement sa performance et donc sa reconnaissance au sein de l'entreprise. L'approche systémique est également une approche requérant particulièrement la mise en pratique des aspects métacognitifs des compétences.

Le rôle de chacun étant d'œuvrer avec les autres pour une reconnaissance du métier d'acheteur en tant que fonction stratégique, nous soutenons une approche systémique du développement des compétences dans le milieu des Achats.

Conclusion générale

Au terme de notre travail considérant notre revue de littérature, nos recherches sur le terrain et nos résultats liés à l'analyse des données, nous établirons une conclusion générale organisée en 5 paragraphes.

Dans un premier paragraphe, nous reprendrons brièvement le contexte et la question de recherche (§ 10.1). Nous rappellerons comment nous y avons répondu en caractérisant les compétences types du " bon " acheteur et en proposant 12 préconisations favorisant le développement des compétences identifiées (§ 10.2). Nous développerons ensuite l'intérêt de la recherche (§ 10.3) et ses limites (§ 10.4). Dans un dernier paragraphe, nous étudierons les pistes de recherche pour poursuivre et approfondir notre travail (§ 10 .5).

10.1 Le contexte et la question de recherche

J'ai intégré BEM (Bordeaux Management School) en 1998 au poste de responsable pédagogique de l'Institut du Management International (MAI). Le rôle de l'équipe du MAI, et notamment celui de la responsable pédagogique est, entre autres, de conseiller les entreprises qui viennent recruter les étudiants. Il faut donc être capable de dégager un " profil " pour chacun d'entre eux.

Notre opinion est souvent appréciée des recruteurs car nous voyons évoluer les étudiants sur une période de 9 mois, aussi bien dans un contexte professionnel (présentation orale des cas d'entreprises) que parascolaire (activités sportives et culturelles, évènements sociaux, etc.). Notre avis devient particulièrement important en cas de doute de la part des recruteurs. Notre travail ne consiste aucunement à dresser la liste des qualités et défauts de chacun, mais à nous assurer que le couple " étudiant-entreprise " sera le plus performant possible en fonction des informations dont nous disposons. Ainsi, par exemple, une entreprise reconnue pour son positionnement de leader durable sur son marché et au management réputé agressif, type FMCG (cf. § 0.2), aura besoin d'un(e) candidat(e) capable de s'investir fortement dans ses dossiers en faisant preuve de beaucoup d'autonomie et de résistance au stress. Au contraire, une entreprise au management plus paternaliste (type secteur pharmaceutique) recherchera un étudiant aux capacités d'écoute et de synthèse développées.

Cependant, nous nous accordons pour dire qu'il existe une base commune du profil du " bon " acheteur qui intègre notamment la vision systémique de son environnement à laquelle nous faisons référence dans les préconisations 9 et 10 (§ 9.2 et § 9 .3).

Concrètement, nous cherchons à répondre à la question suivante :

" Comment caractériser les compétences du " bon " acheteur et leurs formes d'apprentissage ? "

Comment savoir si notre acheteur est un acheteur " performant " ? Quelles doivent être ses principales préoccupations ?
Quelles sont réellement les compétences sur lesquelles il peut s'appuyer pour effectuer au mieux son métier ? Comment peut-il devenir performant ?
Quels sont les moyens mis à sa disposition pour devenir plus performant et détecter son potentiel " métacognitif " ? C'est bien cet aspect des compétences et de leur développement qui nous intéresse aujourd'hui : l'aspect métacognitif, ou la capacité d'un acheteur à appréhender les problèmes et leurs solutions dans un ensemble cohérent incluant prise de recul, réflexion et proposition de solutions nouvelles.
A partir de l'analyse des données recueillies, suivant une démarche méthodologique adductive et qualitative, nous avons établi une liste (non exhaustive mais cependant représentative) des compétences nécessaires pour être considéré comme un " bon " acheteur. Nous avons également proposé, sous la forme de 12 préconisations, des moyens pour favoriser les formes d'apprentissages de ces compétences dans le milieu des Achats. Ce travail fait l'objet d'un nouveau chapitre.

10.2 Les compétences requises pour être considéré comme un " bon " acheteur et les préconisations associées à leur développement

Dans un premier temps nous synthétiserons les compétences majeures pour l'exercice de ce métier (§ 10.2.1) puis nous reprendrons les diverses préconisations proposées pour leur développement (§ 10.2.2).

10.2.1 Les compétences requises pour être considéré comme un " bon " acheteur

L'analyse des entretiens effectués auprès des experts et des acheteurs eux-mêmes nous a permis de caractériser ce que sont pour eux les compétences liées à une bonne pratique de leur métier.

Elles peuvent se diviser en 3 aspects : les aspects techniques, les aspects comportementaux et enfin les aspects métacognitifs.

Ci-dessous le tableau 25 qui récapitule les compétences les plus recherchées.

Aspects techniques des compétences :	**Aspects comportementaux des compétences :**
- sourcing - présélection et sélection des fournisseurs - négociation - mise en place de contrats cadres - suivi des contrats - maîtrise de l'informatique - maîtrise de l'Anglais…	- sens de l'écoute - sens de l'organisation - sens du service - humilité - patience - honnêteté - curiosité…
Acheteur de demain/Acheteur stratégique	
Aspects métacognitifs des compétences : - empathie - prise de recul - assertivité - vision globale - Pro activité - esprit de synthèse - leadership - capacité d'influence - ouverture d'esprit…	

Tableau 25 - Résumé des aspects des compétences nécessaires à l'acheteur

En résumé, même si chacun s'accorde à reconnaître l'utilité de la maîtrise des aspects techniques des compétences, cela ne semble pas suffisant pour faire la différence entre un acheteur et un " bon " acheteur.

Les aspects comportementaux des compétences sont certes plus différenciateurs car ils permettent une pratique du métier éthique et responsable par la mise en exergue, entre autres, du sens de l'écoute, de l'humilité, de l'honnêteté.

Mais c'est certainement l'aspect métacognitif des compétences qui s'avère aujourd'hui retenir l'attention des experts. Il favorise une approche systémique d'appréhension de l'environnement et des résolutions de problèmes qui représente un atout majeur pour les entreprises.

Pour favoriser le développement de ces dernières compétences, nous avons proposé 12 préconisations qui feront l'objet de la prochaine section.

10.2.2 Les préconisations proposées pour l'ensemble des parties prenantes

Nous pensons que trois types d'acteurs sont " parties prenantes " dans ces propositions d'amélioration de développement des compétences métacognitives :

- les experts, tout d'abord pour leur rôle décisif dans les premières années de formation d'un acheteur (§ 10.2.2.1),
- les acheteurs, en second lieu, pour la manière dont ils appréhendent leur rôle au sein de l'entreprise (§ 10.2.2.2),
- les organismes de formation enfin, pour leur responsabilité déterminante dans la construction des connaissances et des compétences nécessaires à la bonne pratique du métier (§ 10.2.2.3).

Une proposition commune aux trois acteurs du processus de développement des compétences sera présentée dans une dernière section (§ 10.2.2.4).

10.2.2.1 Des préconisations à l'égard des experts

Proposition n°1	Intégrer la notion de temps dans le processus de développement des compétences : - l'expert doit savoir prendre son temps et investir dans ses équipes, - Repérer les manques, agir en conséquence et vérifier le retour sur investissement de la formation ;
Proposition n°2	Favoriser le travail en binôme : - favoriser le " parrainage ", - reconnaître la valeur de l'autre.
Proposition n°3	Encourager le Benchmarking externe : - développer le réseau, - entretenir le réseau, - partager les bonnes pratiques.
Proposition n°4	Rebaptiser la fonction : - rompre avec l'ancienne image, - proposer une nouvelle dénomination.
Proposition n°5	Développer la reconnaissance des compétences comportementales et métacognitives : - établir une liste non exhaustive, - obtenir des primes spécifiques.

Tableau 26 – Récapitulatif des propositions à l'égard des experts

En résumé, ces propositions à l'égard des experts soulignent l'importance de leur implication dans le développement des compétences de l'acheteur mais également dans la reconnaissance du métier par les dirigeants notamment. L'expert doit non seulement être un référent et un catalyseur pour l'apprenant, mais aussi affirmer sa légitimité auprès du comité de direction. Outre les aspects techniques de son métier, il doit maîtriser tous les aspects de la gestion des hommes et du changement. Il doit donner du sens. L'expert doit transmettre aux collaborateurs le sentiment de savoir ce qu'ils font et quel est leur rôle au sein de l'entreprise (Larrasquet 1999).

10.2.3 Des propositions à l'égard des acheteurs

Proposition n°6	Construire une légitimité et une crédibilité : - asseoir ses compétences managériales, - asseoir ses compétences techniques, - imposer son rôle de leader au sein de l'équipe.
Proposition n°7	Développer un climat propice à la confiance : - avoir confiance en soi, - faire confiance à l'autre, - se faire mutuellement confiance.
Proposition n°8	Intégrer l'apprentissage en triple boucle dans son mode de pensée : - prendre du recul, - conceptualiser l'action, - gérer l'imprévu, - s'aider d'un tiers, - ajuster les solutions aux problématiques.
Proposition n°9	Orienter la pensée vers une démarche systémique : - envisager un projet Achat comme un " système ", - appréhender la complexité, - " réformer la pensée ".

Tableau 27 – Récapitulatif des propositions à l'égard des acheteurs

Pour conclure, les propositions faites à l'égard de l'acheteur pour développer au mieux ses compétences métacognitives devraient lui conférer un nouveau regard sur le monde qui l'entoure. Il devrait être à même de mieux appréhender l'ensemble des éléments qui le compose en modifiant notamment ses rapports avec les autres. Larrasquet et Lizarralde (2010) évoquent " la complexité de sens " qui est liée aux façons d'identifier, de considérer et de caractériser les problèmes et questions en jeu.

10.2.4 Des propositions à l'égard des organismes de formation

Proposition n°10	L'approche systémique pour les organismes de formation : - favoriser les productions cognitives, - se former à la " complexité " - contrôler.
Proposition n°11	Renforcer et maintenir le lien avec les entreprises : - impliquer tous les métiers de l'entreprise, - favoriser les projets communs (étudiants, entreprises, intervenants) - insister sur la stratégie générale des entreprises.

Tableau 28 – récapitulatif des propositions à l'égard des organismes de formation

Les organismes de formation ont un rôle primordial. Ils sont le premier maillon de la chaîne de construction et développement des connaissances et des compétences nécessaires à la bonne pratique du métier.

10.2.5 Une proposition commune à l'ensemble des 3 acteurs

Proposition n°12	La création d'un livret d'évaluation évolutif commun à l'organisme de formation, l'entreprise, l'apprenant : - mettre en évidence les forces et faiblesses de l'apprenant, - identifier les actions à mener en priorité, - bénéficier d'un suivi personnalisé.

Tableau 29 - Une proposition commune à l'ensemble des 3 acteurs

La mise en place d'un livret, comme suggéré dans le tableau 29, présuppose un enseignement à la carte, donc individualisé. Cela nous paraît être un objectif réaliste. La modularisation des enseignements est déjà à l'œuvre depuis la mise en place des crédits ECTS et la réforme

LMD. Le travail amont est certes plus important pour les entreprises et les organismes de formation, mais le suivi de l'apprenant en est facilité et personnalisé. Il suffit ensuite d'identifier les modules de formation adéquats et l'apprenant s'inscrit en fonction des manques identifiés.

Etre un " bon " acheteur ou le devenir, nous semble être l'affaire de tous les acteurs impliqués dans le processus de développement des compétences, à savoir : les experts, les acheteurs et bien sûr les organismes de formation. C'est une approche systémique du développement des compétences Achats que nous défendons puisque tous contribuent au même objectif : la performance.

10.3 L'intérêt de la recherche

Sur le plan théorique, l'approche systémique du développement des compétences spécifiques aux Achats peut être un premier apport. A cet égard le point de vue des acheteurs est essentiel, même s'il n'est pas unique. Cette première étape intègre les contributions de tous pour un meilleur apprentissage du métier.

En soulignant la nécessité d'une approche systémique du développement des compétences, nous pensons également que notre travail peut contribuer, dans un premier temps, à réfléchir à une nouvelle ingénierie de la formation en Achats. En effet, si la formation plein temps classique se perd parfois en théories et que la formation en alternance limite les étudiants à la connaissance d'un type particulier d'Achats (celui de l'entreprise d'accueil), des propositions peuvent être faites pour une nouvelle forme d'enseignement. Les organismes de formation nous semblent quelque peu éloignés des problématiques des entreprises notamment pour les formations plein temps. De même, dans les formations en alternance, l'organisme de formation joue souvent un rôle mineur, l'accent étant mis, par l'apprenant et par l'entreprise, sur la productivité. Les relations développées sont le plus communément :

- organismes de formations/entreprises
- organismes de formations/apprenant
- apprenant/entreprises.

Mais rares sont les relations impliquant l'ensemble des acteurs. Or, à trop cloisonner les relations, nous perdons la vision globale du métier en nous privant du regard de l'apprenant que nous souhaitons responsabiliser et crédibiliser.

Nous proposons donc une forme d'enseignement où chacun des 3 acteurs de la caractérisation et du développement des compétences d'un " bon " acheteur puisse être intégré avec une répartition des apports qui se modulerait en fonction de l'atteinte des objectifs. Au début de l'enseignement, l'impact de l'organisme de formation serait le plus fort afin d'identifier les manques et les axes de progression. Ainsi, l'entreprise pourrait ainsi permettre à l'apprenant de s'exercer *in situ*, soit directement sur le terrain, soit par l'organisation d'ateliers (en coopération avec l'organisme de formation) requérant la mise en œuvre des compétences manquantes identifiées. Par le biais du livret d'évaluation, l'apprenant peut ensuite s'auto-évaluer et devenir proactif quant à ses demandes d'ateliers.

D'autre part, notre travail pourrait être à la base d'une structuration des modalités d'apprentissage des compétences métacognitives dans les entreprises. Nous avons proposé différentes pratiques (préconisations à l'égard des experts) relativement simples à mettre en œuvre mais dépendant fortement de la personnalité des managers et dirigeants.

En résumé nous pensons notre contribution utile :

- aux experts pour structurer les modalités d'apprentissage des compétences métacognitives au sein des entreprises,
- aux organismes de formation pour les aider à trouver de nouvelles formes d'enseignement,
- aux apprenants pour les responsabiliser et les impliquer pleinement dans l'acquisition et l'évolution de leurs compétences, notamment métacognitives.

10.4 Les limites de la recherche

Les limites de la recherche sont principalement liées au choix de la méthodologie retenue.
En effet, nous avons fait le choix d'une méthodologie résolument qualitative. Nous avons dans ce contexte interrogé 14 experts et 10 acheteurs, soit un panel de 24 personnes. Nous avons longuement explicité le choix de notre méthodologie, des experts et des acheteurs ainsi que les différents biais susceptibles d'être observés avec une méthodologie qualitative (Partie II). Néanmoins, notre échantillon reste limité et les personnes interrogées sont toutes de nationalité française. Nous pouvons penser qu'une recherche impliquant plusieurs nationalités pourrait dynamiser nos conclusions. Nous avons également tenté de mixer les

secteurs industriels, les types d'Achats effectués, le genre et l'âge des personnes. Cependant, nous pouvons difficilement généraliser nos conclusions et/ou en tirer une analyse statistique.

En second lieu, en recherche action, il est indispensable d'être très attentif aux retours des personnes interrogées. Elles font certes figure d'experts mais sont complètement absorbées par leur environnement et cernées par des problématiques qui leur sont propres. A ce titre, elles ne disposent pas forcément du recul nécessaire pour juger des situations. Cela peut induire des biais quant à l'interprétation et l'analyse des données. Nous avons effectivement construit notre travail à partir de leurs représentations du métier d'acheteur. L'assemblage des données recueillies converge vers une organisation sans doute plus structurée voire plus simplifiée qu'elle ne l'est en réalité. Il paraît, dans ce cadre, difficile de rendre compte de toute la complexité des faits.

Cela dit, nous avons tenté de nous prémunir de ces différents biais en respectant les précautions et recommandations méthodologiques préconisées par la méthode Delphi ainsi que par Miles et Huberman (2003). De plus, nous pensons contribuer par notre travail, à mieux définir ce que doit être un " bon " acheteur et aider à cerner les différentes modalités de développement des compétences vues par les acteurs eux-mêmes.

10.5 Les perspectives de la recherche

Réfléchir aux limites de la recherche est un moyen idéal pour en appréhender les manquements et donc les perspectives de développement. Nous avons dénombré 3 pistes de recherche pour poursuivre et approfondir notre travail.

Dans un premier temps, ce travail pourrait être étendu à un projet de recherche appliquée pour la mise en œuvre des préconisations portant sur les aspects " entreprise " (les 9 premières propositions). Observer cinq acheteurs projet par exemple, dans différents secteurs d'activités, conduire les diverses étapes qui composent leur quotidien, serait un moyen concret d'étudier le type de relations développé tant avec les autres départements (Marketing, R&D, Production…) qu'avec les fournisseurs. Le repérage et l'analyse des compétences mises en œuvre sur le terrain permettraient une description plus fine et détaillée de celles qui concourent à une bonne conduite des Achats par opposition à celles qui occasionnent des freins. Nous pourrions ensuite dresser une liste plus exhaustive et plus fiable puisque issue de

l'observation des acteurs en situation. Cela favoriserait une mise en place d'une démarche personnalisée et adéquate de développement des compétences.

Une seconde orientation serait de doubler nos conclusions, issues d'une méthodologie qualitative, par une méthodologie quantitative. L'association des Anciens du MAI, pour ne pas la citer, se compose de plus de 2000 personnes et pourrait constituer un terrain d'étude privilégiée. Même si c'est une voie que nous n'avons pas suivie, il nous semble que cette option enrichirait nos conclusions et permettrait de dégager des tendances significatives.

Une dernière option, plus ambitieuse, serait de travailler à rendre le lien entre les entreprises et les organismes de formation plus intelligent par une collaboration plus étroite. Les organismes de formations et les entreprises sont certes issus d'une culture et d'un environnement différents. Cependant, le développement d'un lien interculturel entre ces deux acteurs de l'apprentissage serait au bénéfice de l'apprenant. La réunion de la maïeutique et de la réalité du terrain participe à la performance globale.

Au final, nous espérons que notre travail a permis de mieux comprendre quelles sont les compétences indispensables qu'un acheteur doit posséder pour être un " bon " acheteur. Nous avons également défini les modalités de développement possibles de ces compétences. Nous insistons sur le fait que trois types d'acteurs sont engagés dans cette démarche de réussite : les experts, les organismes de formation et bien sûr les acheteurs eux-mêmes.

Bibliographie

ACKOFF R.L. (1981). Creating the Corporate Future. John Wiley and Sons, NY, 297 p.

AFNOR (2004). Management des Achats et des Approvisionnements. 487 p.

ALAMARGOT D. (2001). L'acquisition des connaissances. Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie. Collection Profession Enseignants. Hachette Education, pp 78-113.

ALAMI S., DESJEUX D. et GARABUAU-MOUSSAOUI I. (2009). Que sais-je ? Les méthodes qualitatives. Puf, 126 p.

ALLARD-POESI F. (2003). Sens collectif et construction collective de sens dans " Le sens de l'action " coordonné par B. VIDAIILET. Vuibert, Institut Vital-Roux. Pp 91-112.

ALLARD-POESI F., DRUCKER-GODARD C. et EHLINGER S. (2003). Analyse des représentations et des discours dans " THIETART R.A. (Coord) Méthodologie de la recherche en Management. Dunod, pp 127-148.

ALLAIN J.C., CLARY M. et GIOLITTO P. (1985). Expérimentation en matière de d'environnement. Paris : Ministère de l'Education Nationale – Direction des Ecoles.

AMHERDT CH., DUPUICH-RABASSE F., EMERY Y. et GIAUQUE D. (2000). Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement. Les Presses de l'Université de Laval, 261 p.

ANDERSEN P.H. et RASK M. (2003). Supply chain management: new organisational practices for changing procurement realities. Journal of Purchasing and Supply (9), pp 83-95.

ARGYRIS C. et SCHON D.A. (1978). Organizatonal learning : a theory of action perspective. Addison-Wesley Longman Publishing, 356 p.

ARGYRIS C. et SCHON D.A. (2002). Apprentissage organisationnel, théorie, méthodes et pratiques. Trad. de la première édition américaine par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, Editions De Boeck Université, 360 p.

ARREGLE J. et QUELIN B. (2000). L'approche ressource-based view à la croisée des chemins. Le management stratégique des compétences, pp 19-54.

AUBRET J., GILBERT P. et PIGEYRE F. (1993). Savoir et pouvoir : les compétences en question. Presse universitaire de France, Paris. 222 p.

AUBRET J., GILBERT P. et PIGEYRE F. (2002). *Management des compétences : réalisations-concepts-analyses.* Dunod Paris, 196 p.

AUBRET J., GILBERT P. (2003). *L'évaluation des compétences.* Pierre Mardaga Editeur, 217 p.

AUSUBEL D.P. (1968). *Educational Psychology : a cognitive view.* Holt, Rinehart et Winston, New York, 752 p.

BACHELARD G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Editions J. Vrin., 304 p.

BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Puf, Paris, 320 p.

BARBAT G., BOIGEY P. et JEHAN I. (2011). Triple loop learning : theoretical framework, methodology and illustration (an example from the railway sector). PROJECTICS n°8, De Boeck Université, pp 129-141.

BARDIN L. (2003). *L'analyse de contenu.* Puf, Paris, 291 p.

BARREIRO E. (2005). Plateformes automobiles et risques industriels. Newsletter de l'ADMEO, n°12 Mars 2005.

BATESON G. (1977). Vers une écologie de l'Esprit. Editions du Seuil Collection Point Essai Volume I, 299 p.

BATESON G. (1980). Vers une écologie de l'Esprit. Editions du Seuil Collection Point Essai Volume II, 346 p.

BATESON G. et MEAD M. (1942). Balinese Character : a photographic analysis. New York Academy of Sciences, 277 p.

BARNEY J. (1991). Firm resources ans sustained competitive advantage. Journal of Management, vol 17, n°1, pp 99-120.

BATSCH L. (1993). La diversité des activités des groupes industriels: Une approche empirique du recentrage. Revue d'Economie Industrielle, 4, 66, pp 33-50.

BAUMARD P. (1999). Tacit knowledge in organizations. Sage Publications Ltd, London. 272 p.

BAUMARD P. et IBERT J. (2001). What approach with which data ? in THIETARD, R.A. and al Doing Management Research. Sage Publications Ltd, London, pp 68-85.

BELLIER S. (1999). Le savoir être dans l'entreprise. Vuibert, Paris, 206 p.

BELLIER S. (2000). Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques. Editions Liaisons, 240 p.

BELLON B., (1994). Innover *ou disparaître*. Editions Economica Paris, 224 p.

BELMONDO C. (2001). Les interactions entre outils de gestion et connaissances : application à une cellule de veille concurrentielle. Actes de la Xème Conférence de l'AIMS.

BEN HAISSA H. (2005), Histoire des conditions de travail dans le monde industriel en France : 1848-2000. Editions L'Harmattan, 195 p.

BENDER S. et FISH A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise : the continuing need for global assignments. Journal of Knowledge Management, pp 125-137.

BERTHON B. (2001). Revue de littérature le transfert intra-organisationnel de connaissance. Actes de la Xème Conférence de l'AIMS.

BEYOU C. (2003). Manager les connaissances : du knowledge management au développement des compétences dans l'organisation. Editions liaisons, 206 p.

BICHON A., MERMINOD N. et KAMANN D.J. (2010). Nouveaux rôles et compétences des acheteurs. Revue Française de Gestion, n°205, pp139-155.

BOSMAN C. (2003). Quel avenir pour les compétences ? Editions de Boeck Université, p 207.

BRASSEUL J. (2004). Histoire des faits économiques et sociaux, Tome 2. De la Révolution industrielle à la 1ère guerre mondiale. Editions Armand Collin, 333 p.

BROWN J.S. et DUGUID P. (1991). *Organizational learning and communities of practice :* toward a unified view of working, learning and innovation. Organization Science, pp 40-57.

BROWN S.L. et EISENHARDT K.M. (1998). Competing on the edge. Cambridge : Harvard Business Review Press, 297 p.

BRUEL O. (2007). Management des Achats : décisions stratégiques, structurelles et opérationnelles. Editions Economica, 687 p.

BRUEL O. (2008). Politique d'achat et gestion des approvisionnements. Editions Dunod, 266 p.

BRUNEAU J. et PUJOS J. F. (1992). Le management des connaissances dans l'entreprise : ressources humaines et systèmes d'information. Editions d'Organisation, Paris, 122 p.

BUNDUCHI R. (2008). Trust, power and transaction costs in B2B exchanges — A socioeconomic approach. Industrial Marketing Management, 37(5) 610−622.

BURNS T. and STALKER G.M. (1961). The Management of Innovation. Tavistock Publications, London GB, 312 p.

CAIRE G. (1985). Lecture du Taylorisme. Revue de l'économie sociale n°3 et 4.

CALVI R. et PACHE G. (2010). Management des Achats. Revue Française de Gestion, n°205, pp 91-95.

CALVI R., PACHE G. et JARNIAT P. (2010). Lorsque la fonction Achat devient stratégique. De l'éclairage théorique à la mise en pratique. Revue Française de Gestion, n°205, pp120-138.

CAMAGNI R. (1991). Local 'milieu', uncertainty and innovation networks: towards a new dynamic theory of economic space. In: Camagni, R. (Ed.), Innovation Networks. Belhaven, London, pp 121–145.

CANIELS C.J. and GELDERMAN C.J. (2005). Purchasing strategies in the Kraljic matrix – a power and *dependence perspective.* Journal of Purchasing and Supply management, pp 141-155.

CANIELS C.J. and ROELEVELD A. (2009). Power and dependence perspectives on outsourcing decisions. European Management Journal, pp 1-16.

CAZAL D. et DIETRICH A. (2003). Compétences et savoir : quels concepts pour quelles instrumentations ? KLARSFELD A. et OIRY E. (Coord.), Gérer les compétences : des instruments aux processus, Vuibert, Paris, pp 241-262.

CEDDAHA F. (2005). Fusions-acquisition : évaluation, négociation, structuration. Editions Economica, 334 p.

CHECKLAND P. (1981). Systems thinking, Systems practice. John Wiley and Sons, London, 416 p.

CHEN IJ and PAULRAJ A. (2004) Towards a theory of supply chain management: the constructs and measurements. Journal of Operations Management 2004; 22: pp 119–150.

CHETOCHINE G. (1997). Stratégie d'entreprise face à la tourmente des prix. Groupe Liaisons, 144 p.

CHOMSKY N. (1970). Le langage et la pensée, Petite bibliothèque Payot, Paris, 144 p.

CHRISTOPHER M.G. (1992). Logistics and Supply Chain Management. Pitman, London, 288 p.

CLARET N., CHARREIRE-PETIT S. et BEN MAHMOUD JOUINI S. (2006). Quand l'évaluation constitue un objet d'apprentissage significatif pour l'entreprise innovante en création. La Revue de Sciences de Gestion, 2006/3, n°219, pp 45-55.

CLAVERANNE J.P. et LARRASQUET J.M. (2004). Qu'est-ce que la connaissance ? Dans la perspective de l'apprentissage, peut-on impunément parler de gestion des connaissances ? Actes des Xèmes journées de Projectique Bidart-San Sebastien les 20 et 21 Octobre.

COCHOY F. (1999). Une histoire du marketing : discipliner l'économie de marché. La Découverte, Paris, 392 p.

COHEN D. (2006). 3 leçons sur la société post-industrielle. Editions Seuil. 90 p.

COOPER R.G. (1998). Product leadership: creating and lauching superior new products. Perseus Books, 304 p.

CORDERO R. (1991). Managing for speed to avoid product obsolescence. J Product Innovation Manage 1991;8:283–294.

CORIAT B. (1991). Penser à l'envers. Editions Christian Bourgeois, 218 p.

COULONDRE A. (2007). Les Achats sont l'affaire de tous. Transfusion Clinique et Biologique 14 (2007), pp157-160.

COURPASSON D. and LIVIAN Y. F. (1991). Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologique ?', Revue de Gestion des Ressources Humaines, pp. 3–10.

COURTOIS A. (1989). La gestion de production. Les Editions d'Organisations, 232 p.

COVIELLO N. E., BRODIE R. J., DANAHER P. J., and JOHNSTON W. J. (2002). How firms relate to their markets: An empirical examination contemporary marketing practices. Journal of Marketing, 66(3), pp 33−46.

CAVUSGIL S.T. and GHAURI P. N. (1990). Doing Business in Developping Countries. Taylor and Francis, 135 p.

COX A., IRELAND P., LONSDALE C., SANDERSON J. and WATSON G. (2003). Supply Chain Management : a guide to best practice. Financial Times Management, London, 136 p.

COX A. (2004). The art of the possible : relationship management in power regimes and supply chains. Supply Chain Management : an international journal, pp 346-356.

CRAWFORD C.M., (1996). New products management. McGraw-Hill/ Irwin; 592 p.

CROCHEMORE S. (2005). Méthode *Delphi.* Les Techniques de l'ingénieur, 10 Juillet. (www.techniques-ingenieur.fr).

CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1992). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Editions Seuil, 500 p.

DANIELLOU F., SIMARD M. et BOISSIERES I. (2009). Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle. Les Cahiers de la sécurité industrielle, Avril 2009, pp 1-125.

DAUGHERTY P. J., RICHEY R. G., ROATH A. S., MIN S., CHEN H. and ARNDT A. D. (2006). Is collaboration paying off for firms ? Business Horizons, 49, pp 61−70.

DAVENPORT T.H. and PRUSAK L. (1998). Working Knowledge : How organisations manage what they know. Harvard Business Review Press, 240 p.

DE COSTER M. (1998). Sociologie du travail et gestion des ressources humaines. 3e ed Bruxelles, Editions De Boeck Université. Collection " Management ", 344 p.

DE ROSNAY J. (1975). Le macroscope, vers une vision globale. Seuil, Paris,351 p.

DEJOUX C. (2001). Les compétences au cœur de l'entreprise. Editions d'organisation, 348 p.

DEPELTEAU F. (2000). La démarche d'une recherche en Sciences Humaines. De la question de départ à la *communication des résultats.* Editions De Boeck Université, Paris, 417 p.

DESLAURIERS J.P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montreal, McGraw-Hill, 142 p.

DIAZ-BERRIO DÔRING L.A. (2003). L'influence de la confiance sur les processus d'apprentissage dans une équipe de travail. Thèse de Doctorat Université de Québec, Montréal.

DODGSON M. (1993). Organizational learning : a review of some literatures. Organization Studies, pp 375-394.

DOISE W., DIONNET S. et MUGNY G. (1978). Conflit sociocognitif, marquage social et développement cognitif. Cahier de Psychologie 21, pp 231-243.

DONNADIEU G. et DENIMAL P. (1993). Classification, qualification de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences, Éditions Liaisons, Paris, 198 p.

DORNER D. (1997). La logique de l'échec. Flammarion, Paris. 248 p.

DRUKER P. (1996). Structures et changements. Village Mondial, 302 p.

DUCOURTIEUX C. (2009). " Le Cloud Computing " bouscule l'informatique. Le Monde informatique, 24 Août.

DUGUE E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. Sociologie du travail, 3, 273-290.

DUMONT A. (2000). Un individu devient compétent lorsque l'entreprise lui en donne les moyens. Personnel, n°412, août-septembre, p.25-29.

DURAND T. (2000). L'alchimie de la compétence. Revue française de gestion, pp 84-102

DURAND T. (2002). Savoir, savoir-faire et savoir-être : repenser les compétences de l'entreprise. Essai, Ecole Centrale Paris, p 37.

DYER J.H., CHO D.S. and CHU W. (1998). Strategic supplier segmentation: the next best practice in supply chain management. California Management Review 40 (2), pp 57–77.

DYER J.H. and SINGH H. (1998). The relational view: cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. Academy of Management Review 23 (4), pp 660–679.

EDMONDSON A.C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations : a group-level perspective. Organization Science, pp 128-146.

ELLIS GIBBS J. (1998). Effective relationships for supply – attributes and definitions. European Journal of Purchasing and Supply management 4, pp 43-50.

ERMINE J.L. (2001). Ressources humaines et gestion des connaissances. Personnel, pp 11-16.

EVRARD Y., PRAS B. et ROUX E. (1997). Market : études et recherches en Marketing. Dunod, 253 p.

FEENY D., LACITY M. and WILLCOCKS L. P. (2005).Taking the measure of outsourcing providers. Sloan Management Review, 46, pp 41−48.

FILLOL C. (2004). Apprentissage et Systémique : une perspective intégrée. Revue française de gestion, n° 149, pp 33-49.

FODOR J.A. (1983). La Modularité de l'esprit. Editions de Minuit, réedité en 1986, 178 p.

FORD H. (1922). My Life and Work. Lavoisier 2000-2009, 296 p.

FOUGERE E. (2011). Améliorer la maîtrise de nos dépenses au regard de la performance de l'entreprise. La Lettre des Achats n°190, Janvier 2011, p 26.

FOWLER F.J. (1993). Survey research methods Volume 1. Sage Publications, 156 p.

FRECHER D., LOISIER P. et SEGOT J. (2006). La fonction Achats. Editions AFNOR, 145 p.

GAILLARD JM. (2000). Marketing et Gestion dans la Recherche et Développement. Editions Economica, 350 p.

GANESAN, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer–seller relationships. Journal of Marketing, 58(2), pp 1−19.

GARTMAN D. (2004). Three ages of automobile : the cultural logics of the car. Theory, culture and society vol 21, pp 169-195.

GAUCHER Y. (1996). Achat industriel, stratégie et marketing. Editions Publi Union, 335 p.

GELDERMAN C.J. (2003). A Portfolio Approach to the Development of Differentiated Purchasing Strategies. Doctoral thesis, Eindhoven University of Technology.

GELDERMAN C.J. and VAN WEELE A.J. (2003). Handling measurement issues and strategic directions in Kraljic's purchasing portfolio model. Journal of Purchasing and Supply Management 9 (5–6), pp 207–216.

GIBBERT M. and GOLFETTO F. (2004). The *industrial supplier as a competence marketer: Upstream and downstram implications at Siemens.* IMP Conference, September, Copenhagen

GIBBERT M. and GOLFETTO F. (2006). Marketing competencies and the sources of customer value in business markets. Industrial Marketing Management 35 (2006), pp 904–912.

GIBBERT M., GOLFETTO F. and ZERBINI F. (2006). What do we mean by marketing competencies ? A reply to Hooley et al. Journal of Business Research, 59, pp 148−151.

GILBERT P. et THIONVILLE R. (1990), Gestion de l'emploi et évaluation des compétences : des emplois aux hommes et des hommes aux emplois. ESF éditeur, Paris, 207 p.

GILBERT P. et PARLIER M. (1992). La gestion des compétences : au-delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH. Personnel, pp. 42–46.

GIORDANO Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. Giordano Y. (Coord.), Construire un projet de recherche : une perspective qualitative. EMS Management et Société, pp 11-39.

GIRIN J. (1989). L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations. Communication à la journée d'étude sur la recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systémique, Ecole Centrale de Paris. Le 10 Mars 1989.

GIROD M. (1995). La mémoire organisationnelle. Revue française de Gestion, pp 30-42.

GIROD-SEVILLE M. et PERRET V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Les Méthodes de recherche en Management sous la direction de R.A. THIETART. Editions Dunod, pp 13-33.

GIURGEA C.E. (1997). L'héritage de Pavlov. Mardaga Editions, 259 p.

GRANT R.M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. Strategic Management Journal, pp 109-122.

GRATACAP A. (2002). La Gestion de Production. Editeur Dunod, 122 p.

GREGOIRE J. (2008). Evaluer les apprentissages. Editions De Boeck Université, 256 p.

GRIMAND A. (1996). La notion de compétence en gestion des ressources humaines : de la controverse au construit opératoire. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Jean Moulin-Lyon 3.

GRIMAND A. (2004). L'évaluation des compétences : paradoxes et faux semblants d'une instrumentation. Actes du XVème congrès de l'AGRH, Montréal, ESG-UQAM, pp 1627-1650.

GRISEL L. et OSSET P. (2008). L'analyse du cycle de vie d'un produit ou d'un service. AFNOR Editions, 357 p.

GRUNDSTEIN M. et ROSENTHAL-SABROUX C. (2001), Vers un système d'information source de connaissances. Dans Ingéniérie des Systèmes d'information, ouvrage collectif sous la direction de CAUVET C. et ROSENTHAL-SABROUX C. Hermès Sciences Publications, chapitre 11, pp 317-348.

GUESNERIE R. (2006). L'économie de Marché. Editions le Pommier, 192 p.

HADJI C. (1992). L'évaluation règles du jeu. ESF Editeur, 190 p.

HAMMER M. and CHAMPY J. (1993). Reengineering the Corporation. Harper-Collins, New York, 272 p.

HARDT CW., REINECKE N. and SPILLER P. (2007). Inventing the 21st century purchasing organization. McKinsey Quarterly; 2007 Issue 4, pp 114-124, 11p, 2 charts.

HARLAND C.M. (1996). Supply networks strategies : the case of health supplies. European Journal of Purchasing and Supply Management (4), pp 183-192.

HATCHUEL A. (1994). Apprentissages collectifs et activités de conception. Revue française de Gestion, Juin-Août 1994, pp 109-120.

HLADY RISPAL M. (2002). La Méthode des Cas. Editions De Boeck Université, 249 p

HEIDE J. B. and JOHN G. (1990). Alliances in industrial purchasing: The determinants of joint action in buyer–supplier relationships. Journal of Marketing Research, 27(1), pp 24−36.

HERDBERG B. (1981). How organization learn and unlearn ?. NYSTROM P.C. and STARBUCK W.H. handbook of organizational Design, London, Oxford University, pp 3-27.

HOARAU C. et TELLER R. (2001). Création de valeur et Management de l'entreprise. Vuibert, 217 p.

HOULIHAN J. (1989). Exploiting the industrial supply chain. Logistics (suppl) (3), pp 8-12.

HUBERT G.P. (1991). Organizational learning : the contributing processes and the litteratures. Organization Science, pp 88-115.

HUTEAU M. (1985). Les conceptions cognitives de la personnalité. Editions Puf Paris. 336 p.

JACOT J.H. (1990). Du fordisme au toyotisme, les voies de la modernisation du système automobile en France et au Japon. Commissariat général du plan Paris. 438 p.

JOLIS N. (1998). Compétences et compétitivité, la juste alliance. Les Editions d'Organisation. 166 p.

KALWANI M. U. and NARAYANDAS N. (1995). Long-term manufacturer–supplier relationships: Do they pay off for supplier firms? Journal of Marketing, 59(1), pp 1−16.

KAMANN D.J.F. (1998). Modelling networks, a long way to go. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie (TESG) 89 (3), pp 279–297.

KAMANN D.J.F., KARASEK E. and AOUAD-EL KADI N. (2001). External determinants of the organisation of the purchasing function, Paper, Presented at the 10th IPSERA Conference, Jönköping.

KAMANN D.J.F and BAKKER E.F. (2004). Changing supplier selection an relationship practices a contagion process. Journal of Purchasing and Supply Management, 10 (2), pp 55-64.

KEEGAN S. (2009). Qualitative research, good decision making through understanding people, cultures and markets. Kogan Page, UK. 260 p.

KEKRE S, MURTHI B.P.S and SRINIVASAN K. (1995). Operating decisions, supplier availability and quality: an empirical study. Journal of Operations Management 1995, 12 : pp 387-396.

KERJEAN A. (2000). Les nouveaux comportements dans l'entreprise. Les Echos éditions. p. 495.

KERRI GATI S. (2009). Les compétences spécifiques des chefs de projet et leurs modalités de développement. Thèse en Sciences de Gestion - Université de Pau et des Pays de l'Adour.

KIM D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. Sloan Management Review, pp 37-50.

KOENIG G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. Revue de Gestion des Ressources Humaines n°9, pp 4-17.

KOENIG G. (1994). L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. Revue Française de gestion Janvier-Février, pp 76-83.

KOENIG C. (1999). Confiance et contrat dans les alliances interentreprises. In Thuderoz C., Mangematin V. & Harrisson D. (Eds.) 1999. La confiance. Approches économiques et Sociologiques. Gaëtan Morin Paris, pp 127-150.

KRALJIC P. (1983). Purchasing must become supply management. Harvard Business Review. September-October, pp. 109-117.

KRAUSE D.R (1999). The antecedents of buying firms' efforts to improve suppliers. Journal of Operations Management 1999, 17: pp 205–224.

LABRUFFE A. (2003). 100 questions pour apprendre et agir les compétences. AFNOR 2003. 260 p.

LAM A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions : an integrated framework. Organization Studies, vol 21, n°3, pp 487-513.

LAMMING R. (1993). Beyond Partnership. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 320 p.

LANDRY R. (2002). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. Education et francophonie, ACELF Québec, Volume XXX, n°2, Automne 2002, pp 29-48.

LAPOINTE J.J. (1992). La conduite d'une étude de besoin en éducation et formation : une approche systémique. Presse de l'Université du Québec, 309 p.

LARRASQUET J.M. (1997). L'entreprise à l'épreuve du complexe : contribution à la recherche de sens. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Jean-Moulin, Lyon 3.

LARRASQUET J.M. (1999). Le Management à l'épreuve du complexe. Aux fondations du sens. Editions L'Harmattan, Paris. 298 p.

LARRASQUET J.M. (2002). Préface de la XIIème journée de Projectique " Intégration des connaissances et des compétences à la pratique. " Edité par l'Institut de Cognitique de Bordeaux 2, p 7.

LARRASQUET J.M. (2006). L'apprentissage. Séminaire de recherche Graphos.

LARRASQUET J.M. et LIZARRALDE I. (2010). Complexité, systèmes et apprentissages. Une réflexion liée à la conception et à l'innovation. ERGO IA 2010 du 12 au 15 Octobre 2010, Biarritz, pp 123-128.

LAROUSSE (2012). Le petit Larousse illustré. Editions Larousse, 1984 p.

LAWRENCE P.R. and LORSCH J.W. (1967). Organisation and Environment. Harvard University Press, 288 p.

LAZULY P. (1998). L'idéologie du client. Le Monde Diplomatique, Décembre 1998, p 32.

LE BOTERF G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Editions d'Organisation Paris, 176 p.

LE BOTERF G. (1998). L'ingénierie des compétences. Editions d'Organisation, Paris. 280 p.

LE BOTERF G. (2000). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues. Editions d'Organisation, Paris, 139 p.

LE BOTERF G. (2005). Construire les compétences individuelles et collectives – Agir et réussir avec compétence. Editions d'Organisation, Paris. 288 p.

LE BOTERF G. (2008). Travailler efficacement en réseau : une compétence collective. Editions d'Organisation, Paris. 166 p.

LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANCAISE (2001). Edition Robert, 1342 p.

LE MOIGNE J.L. (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation. MARTINET A.C. (Coord.) Epistémologies et sciences de gestion, Economica, pp 81-141.

LECHEVALIER S (2008). Suicides sur le lieu de travail : la faute au toyotisme ? Le Monde Economie du 21 Avril 2008.

LECRIVAIN G. (2011). www.managmarket.com/marketing/questionnaire-et-administration.pdf, consulté le 21 Février 2011.

LECLERCQ X. (1999). Les contrats commerciaux business to business : accédez aux techniques les plus élaborées des acheteurs. Top Editions. 205 p

LEENDERS M.R. and JOHNSON P.F. (2002). Major Changes in Supply Chain Responsibilities. Paperback Center for Advanced Purchasing Studies Research, Tempe, AZ.

LEENDERS M.R. and JOHNSON P.F. (2006). A longitudinal study of supply organizational change. Journal of Purchasing & Supply Management 12 (2006) pp 332–342.

LEPLAT J. (1991). Compétence et ergonomie in Modèle en analyse du travail, dir. Amalberti, de Montmollin et Theureau, Pierre Margada éditeur, pp. 263-278.

LEROY E. et PICOU JL. (1996). La fonction achats ne se limite plus aux approvisionnements. La Tribune, 27 Novembre.

LEVITT B. and MARCH J. (1988). Organizational learning. Annual Review of Sociology, n°14, pp 319-340.

LEVY BOYER C. (1996). La gestion des compétences. Les Editions d'Organisations Paris, 168 p.

LI S, RAGU-NATHAN B, RAGU-NATHAN T.S and RAO S.S (2006). The impact of supply chain management practices on competitive advantage and organizational performance. Omega 2006, 34, pp 107–24.

LICHTENBERGER Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. Formation emploi, n°67, pp 93-108.

LICHTENBERGER Y. (2001). Rémunérer la compétence ? Observatoire Objectif Compétence, note de travail MEDEF, Février.

LICHTENBERGER Y. (2003). Compétence, compétences. Encyclopédie des Ressources Humaines, Editions Vuibert, pp 203-215.

LICHTENBERGER Y. (2006). La gestion des compétences : une nouvelle régulation du marché du travail. Encyclopédie des Ressources Humaines. Editions Vuibert, pp 143-159.

LOCKSTROM M. (2007). Low Cost Countries : Trend and Implications. DUV, 284 p.

LOUBERE J.M. (1999). Nouvelles stratégies d'achats : sous-traitance, coopération, partenariat. Editions d'organisations. 287 p

LOUFRANI-FEDIDA S. (2006). Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nice-Sophia Antipolis.

MACK M. (1995). L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur. Revue Française de Gestion, pp 43-48.

MAGNAN G., DAY M., WEBB M. and HUGUES J. (2006). Strategic Supplier Relationship Management. Supply Chain Management Review, April 2006, pp 40-48.

MALGLAIVE G. (1990). Enseigner à des adultes. Editions PUF Paris. 285 p.

MALGLAIVE G. (1994). La compétence : mythe, construction ou réalité ? Compétence et ingénierie de formation, pp. 153–167.

MALGLAIVE G. et WEBER A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. Revue française de pédagogie, n°61, pp 17-27.

MANDON M. (1990). Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. Education permanente, n°105, pp 101-108.

MATHYSSENS P. and VAN den BULTE C. (1994). Getting closer and nicer : partnerships in the supply chain. Long Range Planning 27(1), pp 72-83.

MAYER R, DAVIS R. and SCHOORMAN D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of management Review, pp 709-734.

McCULLOCH W.S. and PITTS W. (1943). A logical calculus of ideas immanent in nervous activity. Bulletin of Mathematical Biophysics 5: 115-133.

McCLELLAND J.L., RUMELHART D.E. and the PDP research group (1986), Parallel distributed processing : Explorations in the microstructure of cognition. Volume I, A Bradford Book, 567 p..

MERCHIERS J. et PHARO P. (1992). Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. Sociologie du travail, n°2, pp. 47–63.

MEIER O. (2003). Fusions, Acquisitions-stratégie, Finaces, Management. Editions Dunod, 294 p.

MEIGNANT A. (1990). Analyse des emplois, formation et décisions de gestion. Education permanente Décembre, n°105, pp. 21–30.

MEIRIEU P. (2002). Transmettre, oui..... Mais comment ? Sciences Humaines Hors Série N°36 Mars, Avril, Mai, pp 40-43.

MELEZE J. (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion. AMS, Puteaux, France. Editions Hommes et Techniques, pp 50-51.

MERCHIERS J. (2000). A-t-on besoin de compétences pour travailler? Travailler, 4, pp 43-71.

MICHEA J.C. (2006). L'impasse Adam Smith. Flammarion, 184 p.

MIDDLER C. (1993a). Introduction : gestion de projet, l'entreprise en question. Pilotages de projets et entreprises : diversités et convergences. ECOCIP, Paris, Economica, pp 17-31.

MIN S., ROATH A. S., DAUGHERTY P. J., GENCHEV S. E., CHEN H. and ARNDT A. D. (2005). Supply chain collaboration: What is happening? International Journal of Logistics Management, 16(2), pp 237−256.

MILES M.B. et HUBERMAN M.A. (2003). Analyse des données qualitatives. De Boeck Université, Paris. 626 p.

MINTZBERG H. (1982). Structure et dynamique des organisations. Editions d'organisations, 440 p.

MIRA-BONNARDEL S. (2000). Pour un management conjoint des connaissances et des competences. Actes de la IXème Conférence de l'AIMS à Montpellier 24, 25 et 26 Mai.

MOL M.J. (2001). Creating value through working with others: interorganizational relations. Academy of Management Executive15 (1), 150–152

MOL M.J. (2003). Purchasing's strategic relevance. Journal of Purchasing & Supply Management 9 (1), pp 43–50.

MÖLLER K. A. and TÖRRÖEN P. (2003). Business suppliers' value creation potential.A capability-based analysis. Industrial Marketing Management, 32, pp 109−118.

MONTMOLLIN (de) M. (1984). L'intelligence de la tâche. Editions Peter Lang. 183 p.

MONTMOLLIN (de) M. (1991). Modèle en analyse du travail. Introduction, Editions Mardaga, 346 p.

MORIN E. (1977). La Méthode 1 : la Nature de la Nature. Seuil. 399 p.

MOUHOUD E.M. (2012). Finance et entreprises : les liaisons dangereuses. Les grands dossiers des Sciences Humaines N°27 Juin, Juillet Août, pp 16-18.

MUCHIELLI A. (1994). Les Méthodes Qualitatives. Collection "Que sais-je ?", Puf Paris, 128 p.

MUCCHIELLI A. (2006). Les processus sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. Conférence au colloque international " recherche qualitative : bilan et prospectives. Béziers, 27-29 Juin 2006.

MUFFATO M. (1998). Corporate and individual competences : How do they match the innovation process ?. International journal of technology management, pp 836-853.

MULDER M., WESSELINK R.and BRUIJSTENS H.C.Jr (2005). Job profile research for the purchasing profession. International Journal of Training and Development, pp 185-204.

NADLER D.A. and TUSHMAN M.L. (1979). A congruence model for diagnosing organisational behavior. In: Kolb, D., Rubin, I., McIntyre, J. (Eds.), Organizational Psychology: a Book of Readings. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

NEGURA L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des representations sociales. SocilogieS, Théories et recherches, mis en ligne le 22 Octobre 2006. Consulté le 6 Mars 2011. URL : http://socilogies.revues.org/index993.html

NEWELL E. and SIMON H.A. (1972), Human problem solving. Englewoods Cliffs, NJ, Prentice Hall, 784 p.

NONAKA I. (1991). The knowledge creating company. Harvard Business Review, pp 96-104.

NONAKA I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organization Science, pp 14-37.

NONAKA I. and TAKEUCHI H., (1995). The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press, New York, 298 p.

NONAKA I. and TAKEUCHI H. (1997). La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante. Editions De Boek Université, 303 p.

NOORDEWIER T. G., JOHN G. and NEVIN J. R. (1990). Performance outcomes for purchasing arrangements in industrial buyer–vendor relationships. Journal of Marketing, 54(4), 80−83.

NORDHAUG O. (1994). Human Capital in organizations : Competence, Training and learning, Oxford University Press, Oxford, 278 p.

NORDHAUG O. (1996). Collective competences, in Rethinking the boundaries of strategy FALKENBERG J. et HAUGLAND S.A. (Eds). Copenhagen Business School Press, 292 p.

OGDEN J.A (2006). Supply base reduction: an empirical study of critical success factors. Journal of Supply Chain Management 2006; n°42, pp 30–40.

OIRY E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?". Revue Française de gestion 31, 158. p 13-34.

OKHUYSEN G.A. and EISENHARDT K.M. (2002). Integrating knowledge in groups : how formal interventions enable flexibility. Organization Science, pp 370-386.

PAILLE P. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Sous la direction d'Alex Mucchielli. Armand Collin, pp 218-220.

PARAPONARIS C. (2002). Le management des connaissances et la gestion des compétences : les pratiques au sein des multinationales. La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion 196-197, pp 105-120.

PARAPONARIS C. (2003). L'instrumentation de la gestion des compétences : une instrumentation à finalités multiples ? Dans KLARSFELD A et OIRY E, Gérer les compétences : des instruments au processus, Editions Vuibert, pp 191—213.

PARETO V., BUSINO G. et DEHEM R. (1981). Tome 7, Manuel d'économie politique. Editeur Droz, Genève, Paris, 696 p.

PARLIER M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion, La compétence : mythe, construction ou réalité ? l'Harmattan, Paris, pp 91-108

PARLIER M. (2000). Reconnaître les compétences dans l'entreprise. Personnel, n°412, août-septembre, pp. 71–75.

PARLIER M. (2006). Qualification et Compétence. Encyclopédie des Ressources Humaines. Editions Vuibert, pp 153-159.

PASCALE R.T. et ATHOS A. (1981). The art of Japanese Management. Simon & Schuster, 221 p.

PAUZE R. (1996). Gregory Bateson, Itinéraire d'un chercheur. Editions ERES, 156 p.

PEARSON J.N. and GRITMACHER K.J., (1990). Integrating purchasing into strategic management. Long Range Planning 23 (3), pp 91–100.

PENICAUT L. (2000). " Super Lopez " n'a rien à dire. LIBERATION du 24 Mai 2000.

PERIN L. (2007). Benchmark, la fin du culte secret. Décisions Achats N°209, 1er Novembre, pp 14-22.

PERRENOUD P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction des compétences. Education Permanente, n°140, 3, pp 123-144.

PERROTIN R. (1999). Acheter avec profit. Editions d'Organisation. 215 p

PERROTIN R. (2001). Le Marketing des Achats : stratégies et tactiques. Editions d'Organisation, 224 p.

PERROTIN R., SOULET de BRUGIERE F. et PASERO J.J. (2007). Le Manuel des Achats : Processus, Management et Audit. Editions Eyrolles, 423 p.

PETERS T. (1994). The Tom Peters Seminar. Pan Books, New York, 220 p.

PETERS T. and WATERMAN R. (1982). In search of Management : lessons from America's Best-Run Companies. Warner Brooks Inc, 360 p.

PETIT P. (2008). Toute la fonction Achats : savoir, Savoirs faire et Savoir-être. Editions Dunod, 487 p.

PIAGET J. (1967). La psychologie de l'intelligence. Editions Armand Collin, 192 p.

PINCON J.A. (2001). De l'analyse du besoin à l'évaluation des offres. Les Editions d'Organisations, 351 p.

POLANYI M. (1966). Personal knowledge : towards a post critical philosophy. Routledge, London, 428 p.

PORRAS E. (2008). Cours de DEA en Sciences de la Cognition à l'IDC de Bordeaux II, le 13 Mars. Communication personnelle.

PORTER M. (1986). L'avantage concurrentiel. Editions Dunod, 647 p.

PRAHALAD C. K. and HAMEL G. (1990). The core competence of the corporation. Harvard Business Review, 68, p. 79−91.

PRAHINSKI C. and BENTON WC (2004). Supplier evaluations: communication strategies to improve supplier performance. Journal of Operations Management 2004; 22: pp 39–62.

PRAX J.Y. (2000). Le guide du knowledge management : concepts et pratiques du management de la connaissance. Dunod, 266 p.

PURCHASING (2001). The Purchasing Professional, profile 2001. February 22, 2001.

QUINN J.B. (1999). Strategic outsourcing: leveraging knowledge capabilities. Sloan Management Review 40 (3), 9–21.

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L. (2006). Manuel de recherche en Sciences Sociales. Dunod, Paris, 256 p.

RAFINEJAD D. (2007). Innovation, Product development and Commercialization: Case studies and key practices for Market Leadership. J. Ross Publishing, 403 p.

RAMSAY J. (2001). Purchasing's strategic irrelevance. European Journal of Purchasing and Supply Management 7 (4), pp 257–263.

REITALOV L. (2011). Confessions d'Acheteurs, dans les méandres de la Supply Chain. Editions du Palio, 189 p.

REIX R. (1995). Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise. Revue française de Gestion n°105, pp 17-28.

RINEHART L.M., ECKERT J. A., HANDFIELD R. B., PAGE T. J. and ATKIN T. (2004). An assessment of supplier–customer relationships. Journal of Business Logistics, 25(1), pp 25−62.

ROGER A. (2004). Gestion des ressources humaines et management des compétences. Dans Comprendre le management, Cahiers français n°321 Juillet-Août, pp 52-57.

ROPE F. et TANGUY L. (1994). Savoirs et Compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Editions l'Harmattan. 241 p.

ROUX DE BEZIEUX H. (2008). http:// www.systemique.com, consulté le 1er Mars 2012.

SANCHEZ R. (2001). Managing knowledge into competence : the five learning cycles of the competent organization. Knowledge management and organizational competence, pp 3-37.

SANCHEZ R. and HEENE A. (1997). A competence perspective on strategic learning and knowledge management. Strategic Learning and knowledge management, pp 3-15.

SANDERS N.R., LOCKE A., MOORE C.B. and AUTRY C.W. (2007). A multidimensional framework for understanding outsourcing arrangements. Journal of Supply Chain Management, 43(4), pp 3−15.

SAUNDERS M. (1997). Strategic purchasing and supply chain management. Financial Times/Practice Hall, 368 p.

SHEWHART W.A. (1931). Statistical method : from the viewpoint of quality control. Dover Publications, 176 p.

SCHIELE H. (2012). Accessing supplier innovation by being their preferred customer. Research-Technology Management, Volume 55, Number 1, January-February 2012, pp. 44-50

SCHIMIZU K. (1999). Le Toyotisme. La découverte, Repères n° 254. 128 p.

SENGE P.M. (1992). La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent. Editions Générales First, 462 p.

SHIN H, COLLIER D.A and WILSON D.D (2000). Supply management orientation and supplier/buyer performance. Journal of Operations Management 2000, 18: pp 317–33.

SHIN H., BENTOM W.C. and JUNC M (2009). Quantifying suppliers' product quality and delivery performance: A sourcing policy decision model. Computers and Operations research 2009, pp 2462-2471.

SIMON H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. Organization Science, pp 123-135.

SIMONI G. (2002). Capitaliser les connaissances générées dans les projets R&D. Actes de la XII ème conférénce de l'AIMS, Tunis 3-6 Juin 2003, 15 p.

SLOCUM .N, ELLIOTT J., HEESTERBEEK S. and LUKENSMEYER C.J. (2006). Méthodes participatives : un guide pour les utilisateurs. Peters NV, 204p.

SKINNER B.F. (1968). The technology of teaching. Maradga Editions, 208 p.

SPEKMAN R. E. and CARRAWAY R. (2006). Making the transition to collaborative buyer–seller relationships: An emerging framework. Industrial Marketing Management, Janvier 2006, Volume 35 Issue, pp.10-19.

SPENDER J.C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. Stratégic Management Journal, vol 17, pp 45-62.

STALK Jr G. and HOUT T.M. (1990). Competing against time. Free Press, New York, 304 p.

STEWART J. (2005). SAP SRM, Advanced EBP Cookbook. Equity Press, 304 p.

STROOBANTS M. (1993). Savoir-faire et compétence au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes. Université de Bruxelles, 383 p.

SUMIKO-HIRATA H. (1993). Autour du modèle japonais. Automatisation, nouvelles formes d'organisations et de relations de travail. Séminaire Franco-brésilien, Paris les 1 et 2 Février 1990. Editions Lharmattan.

TAKASHI O. (1993). Les 5 S, première pratique de la qualité totale. Les Editions d'Organisations, 185 p.

TARONDEAU J.C. (1979). L'acte d'achat et la politique d'approvisionnements. Les Editions d'Organisations, 204 p.

TAYLOR F.W. (1911). The Principles of Scientific Management. Published in Norton Library 1967 by arrangement with Harper & Row, Publishers, Incorporated, by W. W. Norton & Company, Inc., 500 Fifth Avenue, New York, NY 10110, ISBN 0-393-00398-1. 76 p.

TESCH R. (1990). Qualitative Research : Analysis Types and Sofware Tools. New York, The Falmer Press, 330 p.

THIETART R.A. (1999). Méthodes de Recherche en Management. Dunod, Paris. 586 p.

TONI A.D and NASSIMBENI G (1999). Buyer–supplier operational practices, sourcing policies and plant performances: results of an empirical research. International Journal of Production Research 1999, 37, pp 597–619.

TOPIK (2004). Transformation des organisations, projets, production, ingénierie, innovation : Knowledge Management. J.M. Larrasquet (dir), rapport de recherche de l'Action spécifique CNRS n° 199.

TREACY M. and WIERSEMA F. (1993). Customer intimacy and other value disciplines. Harvard Business Review, January-February, pp 84-93.

TRECAN G. (2009). Troisièmes cycles Achats : Des formations plus exigeantes. La lettre des Achats, n°176, Octobre, pp 8-13.

TRIMBACH T. (1999). Fonction Achats: la communication au service de la performance. Editions d'organisation. 178 p.

VAN MAANEN J. (1982). Varieties of Qualitative Research. Fieldwork on the beat, In Van Maanen J. and al. Beverly Hills, CA : Sage Publications, pp 103-115.

VAN WEEL A.J. (1994). Partnership revisited : the new reality of cost cutting through purchasing strategy. Working Paper, Eindhoven University of Technology.

VAN WEELE A.J., FRANK A. and ROZEMEIJER F.A., (1996). Revolution in purchasing : Building competitive power through proactive. Purchasing European Journal of Purchasing & Supply Management, Vol. 2, No. 4, pp. 153-160.

VAN WEEL A.J and ROZEMEIJER F.A. (1996). Revolution in Purchasing. European Journal of Purchasing and Supply Management, Vol 2, N°4, pp 153-160.

VERGNAUD G. (1998). Les conditions de mise en œuvre de la démarche de compétences. Cahier n°3 des journées internationales de la formation, Paris, CNPF.

VERMERSCH P. (2006) L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. ESF Editeur, 5ème édition. 221p.

VYGOTSKY L.S. (1934). Pensée et langage. Editions sociales, réédition 1985, Paris, 536 p.

WACHEUX F. (1996). Méthodes qualitatives et Recherche en Gestion. Economica, Paris. 290 p.

WATERMAN R., PETERS T.J and PHILLIPS J.R. (1980). Structure is not organization. Elsevier Business Horizons, June 1980, pp 14-26.

WEBER M. (1971). Economie et société. Tome I : Les catégories de la sociologie. Collection Recherche en Sciences Humaines, Plon, Paris, 410 p.

WENGER E.C. (1998). Communities of practice : learning, meaning and identity. New York Cambridge University Press, 336 p.

WHIPPLE J.M., LINCH D.F and NYAGA G.N. (2009), A buyer's perspective on collaborative versus transactional relationships, Industrial Marketing Management, Volume 39 Issue 3, pp 507-518.

WHITE R.W. (1959). Motivation Reconsidered : the concept of Competence. Psychological review, Volume 66, n°5, pp 297-333.

WHITENER E.M., BRODT S.E., KORSGAARD M.A and WERNER J.M. (1998). Managers as initiators of trust : an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behaviour. Academy of Management Review, Volume 23, n°3, pp 513-530.

WOLF A. (1994). La mesure des “compétences” : l’expérience du Royaume Uni. Formation Professionnelle, Revue Européenne, n°1, pp 31-38.

WOMACK J.P., JONES D.T. and ROOS D. (1990). The machine that changed the World. Macmillan International, New York, 323 p.

XUEREB JM (1991). Une redéfinition du processus d’innovation. Revue française de gestion; juin-juillet-aout 1991. pp 96–104.

YONNET P. (1986). Jeux, modes et masses. Editions Gallimard. 380 p.

ZARIFIAN P. (1997). La compétence, une approche sociologique. L'orientation scolaire et professionnelle, 3, pp 419-444.

ZARIFIAN P. (1999). Objectif compétence : pour une nouvelle logique. Editions Liaisons. 229 p.

ZARIFIAN P. (2001). Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions, Éditions Liaisons, Paris, 130 p.

ZARIFIAN P. (2002). La politique de la compétence et de l'appel aux connaissances dans la stratégie d'entreprise. Actes du 1er colloque du groupe de travail Gestion des compétences et des connaissances.

Comment caractériser les compétences du " bon " acheteur et leurs formes d'apprentissage ?

Résumé : Aujourd'hui, il est considéré que la part Achat représente de 50 à 90% du prix de revient des produits et services des entreprises en fonction de leur secteur d'activité.
L'acte d'Achat devient donc stratégique car la compétitivité de l'entreprise dépend du professionnalisme avec lequel il est effectué. Le rôle de l'acheteur ne cesse d'évoluer et de se spécialiser. Dès lors, la problématique de la caractérisation des compétences, plus précisément des aspects comportementaux et métacognitifs, et de leurs modalités de développement deviennent indispensables.
Notre projet de recherche sera consacré à l'identification de ces compétences et connaissances que l'acheteur " idéal " devrait posséder selon les recruteurs et les acheteurs eux-mêmes. Les notions d'apprentissage et d'évolution des compétences seront également un élément important de notre démarche.
Notre recherche est fondée sur une approche qualitative abductive. Dans ce cadre, et sur la base d'entretiens personnalisés, nous avons mobilisé l'opinion de deux populations :
- " les experts ", que nous définissons comme tels car ils interviennent dans les différents processus de sélection d'acheteurs,
- les acheteurs eux-mêmes, séniors et juniors.
C'est enfin une démarche systémique impliquant l'ensemble des acteurs de la caractérisation et du développement des compétences spécifiques au " bon " acheteur que nous préconisons. En effet les experts, les acheteurs et les organismes de formations sont tous tournés vers un même objectif de performance que leur impose l'environnement.
Le rôle de chaque partie prenante est de travailler ensemble pour une reconnaissance du métier d'acheteur en tant que fonction stratégique.

Mots clés : Achats, acheteurs, apprentissage, compétences, développement des compétences, systémique.

How to characterize competencies of a good buyer and way of learning ?

Abstract : Nowadays, the Purchasing part represents 50 to 90% of a product's or service's cost price according to the activity sector.
Purchasing is a very strategic activity because the firm's competitiveness depends on the professionalism with which it is carried out. The purchaser's function is always changing and specializing. Thus, the characterization issue of skills, especially behavioural and metacognitive aspects, and skills development have become a fundamental subject.
Our research will be dedicated to identifying these skills aspects and knowledge in order to be an " ideal purchaser" according to recruiting officers and purchasers themselves. Learning and skills development will be an important part of our research too.
Our research is based on a qualitative abductive approach. In this context, we have appealed to two separate opinion groups, based on personalized interviews:
- " the experts " that we define as such for their know-how in a purchaser selection processes,
- purchasers themselves, both seniors and juniors.
In the end, it is a systemic approach that we propose. It involves all the players of characterization and development skills : experts, purchasers and training schools. They are all turning their efforts to the same performance objective that the environment imposes on them.
The role of each stakeholder is to work together for the recognition of Purchasing as a strategic function.

Keywords : Purchasing, buyer, purchaser, learning, skills, competencies, skills development, systemic.