

Jacques Aubret
Patrick Gilbert
Frédérique Pigeyre

Savoir et Pouvoir

Les compétences en question

1628406

30

Savoir et pouvoir :
les compétences en questions
les compétences
en questions

JACQUES AUBRY
PATRICK CILBERT
FRÉDÉRIQUE FICETTERO

Revue de la Faculté de Sciences
de Paris

8° R

110593



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

collection

G E S T I O N

Savoir et pouvoir : les compétences en questions

JACQUES AUBRET
PATRICK GILBERT
FRÉDÉRIQUE PIGEYRE

*Discussions avec Maurice de Montmollin
et Bruno Gentil*



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-30121993-42004

Savoir et pouvoir : les compétences en questions

JACQUES AUBRET
PATRICK GILBERT
FRÉDÉRIQUE PÉCÉRE

Présentation avec le concours de la Bibliothèque
de la Sorbonne

ISBN 2 13 045928 5
ISSN 0764-2237

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1993, novembre

© Presses Universitaires de France, 1993
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



Sommaire

Avant-propos, 9
Introduction, 11

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : CONCEPTS ET PROBLÉMATIQUES

1. **La notion de compétence : usages sociaux et construit scientifique, 19**
 1. *La notion de « compétence » en psychologie, 20*
 2. *Compétences professionnelles et ergonomie, 25*
 3. *Les compétences dans les sciences de l'éducation et de la formation, 29*
 4. *Le point de vue de la sociologie, 32*
 5. *Utilisations de la notion de compétence en gestion, 39*
 6. *La compétence : vers un construit opératoire, 47*
2. **L'évaluation comme processus, 51**
 1. *Les composantes d'un processus d'évaluation, 54*
 2. *L'approche systémique comme modèle d'analyse, 56*
 3. *Un questionnement pragmatique, 58*
 4. *Processus hypothétiques et processus réels, 65*
3. **L'évaluation des compétences en entreprise : risques et enjeux, 67**
 1. *Le cadre général d'analyse, 68*
 2. *Les acquis méthodologiques, 72*
 3. *Difficultés, biais et dysfonctionnements de l'évaluation, 75*
 4. *Les enjeux de l'évaluation des compétences, 82*

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES A L'ÉPREUVE
DES LOGIQUES DE GESTION :
LE CAS DES TECHNICIENS SUPÉRIEURS

- 1. Le devenir des techniciens supérieurs : quelles voies d'accès aux fonctions d'ingénieur ? 91**
 1. *Les techniciens supérieurs : un espace de qualification en évolution, 91*
 2. *La formation initiale des ingénieurs en France : un modèle de l'excellence qui tend à se fissurer, 94*
 3. *La formation continue : la promotion technique supérieure, 98*
 4. *La variété des formations d'ingénieurs en Europe, 99*
 5. *Les nouvelles formations d'ingénieurs, 101*
- 2. Logiques de gestion des entreprises et accès aux fonctions d'ingénieur : ambiguïté des pratiques évaluatives, 107**
 1. *L'évaluation à la recherche d'une référence : ingénieur ou cadre ? 107*
 2. *La fidélité efficace : un comportement social valorisé, 109*
 3. *La gestion du statut assigné par le diplôme, 116*
 4. *Les compétences comme réponses aux exigences des emplois, 122*
 5. *Pratiques d'évaluation et gestion du « passage cadre », 127*
 6. *Les pratiques de gestion des compétences : difficultés et perspectives, 131*
 7. *Lever l'ambiguïté des pratiques, 137*

TROISIÈME PARTIE

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION :
APPROCHES ET MÉTHODOLOGIE

- 1. Questions de méthodologie, 145**
 1. *Les compétences requises par l'« expertise » en évaluation, 146*
 2. *L'organisation institutionnelle, 148*
 3. *Les méthodes, techniques et outils d'évaluation, 150*
 4. *Pragmatisme et déontologie, 155*
- 2. L'hétérogénéité des approches, 159**
 1. *Evidence première et approches rationnelles, 159*
 2. *Les connaissances professionnelles, 161*

3. *Le potentiel estimé*, 163
4. *Les savoir-faire opérationnels*, 166
5. *Les démarches intellectuelles*, 168
6. *Des conceptions variées répondant à des problèmes multiples*, 169

3. Penser le processus d'évaluation à travers des modèles, 173

1. *L'adéquation*, 174
2. *La rééquilibration*, 175
3. *Le développement socioproductif*, 177
4. *Le développement personnel et professionnel*, 179
5. *Evaluation des compétences et transformation des logiques de gestion*, 181

Annexe. — *Facteurs influençant la réussite d'un dispositif d'aide au développement personnel et professionnel*, 185

4. Les compétences en questions : synthèse autour de quelques mots clés, 187

Conclusion, 199

Discussions, 203

L'ergonome, le pilote, et la femme du directeur, par Maurice de Montmollin, 205

La question de la compétence au sein de la gestion des ressources humaines, par Bruno Gentil, 211

Bibliographie, 217



1. La problématique de l'évaluation	13
2. Les concepts de base de l'évaluation	15
3. Les méthodes de l'évaluation	17
4. Les outils de l'évaluation	19
5. Les acteurs de l'évaluation	21
6. Les enjeux de l'évaluation	23
7. Les défis de l'évaluation	25
8. Les perspectives de l'évaluation	27
9. Les conclusions de l'évaluation	29
10. Les annexes de l'évaluation	31
11. Les références de l'évaluation	33
12. Les remerciements de l'évaluation	35
13. Les conclusions de l'évaluation	37
14. Les annexes de l'évaluation	39
15. Les références de l'évaluation	41
16. Les remerciements de l'évaluation	43
17. Les conclusions de l'évaluation	45
18. Les annexes de l'évaluation	47
19. Les références de l'évaluation	49
20. Les remerciements de l'évaluation	51
21. Les conclusions de l'évaluation	53
22. Les annexes de l'évaluation	55
23. Les références de l'évaluation	57
24. Les remerciements de l'évaluation	59
25. Les conclusions de l'évaluation	61
26. Les annexes de l'évaluation	63
27. Les références de l'évaluation	65
28. Les remerciements de l'évaluation	67
29. Les conclusions de l'évaluation	69
30. Les annexes de l'évaluation	71
31. Les références de l'évaluation	73
32. Les remerciements de l'évaluation	75
33. Les conclusions de l'évaluation	77
34. Les annexes de l'évaluation	79
35. Les références de l'évaluation	81
36. Les remerciements de l'évaluation	83
37. Les conclusions de l'évaluation	85
38. Les annexes de l'évaluation	87
39. Les références de l'évaluation	89
40. Les remerciements de l'évaluation	91
41. Les conclusions de l'évaluation	93
42. Les annexes de l'évaluation	95
43. Les références de l'évaluation	97
44. Les remerciements de l'évaluation	99
45. Les conclusions de l'évaluation	101
46. Les annexes de l'évaluation	103
47. Les références de l'évaluation	105
48. Les remerciements de l'évaluation	107
49. Les conclusions de l'évaluation	109
50. Les annexes de l'évaluation	111
51. Les références de l'évaluation	113
52. Les remerciements de l'évaluation	115
53. Les conclusions de l'évaluation	117
54. Les annexes de l'évaluation	119
55. Les références de l'évaluation	121
56. Les remerciements de l'évaluation	123
57. Les conclusions de l'évaluation	125
58. Les annexes de l'évaluation	127
59. Les références de l'évaluation	129
60. Les remerciements de l'évaluation	131
61. Les conclusions de l'évaluation	133
62. Les annexes de l'évaluation	135
63. Les références de l'évaluation	137
64. Les remerciements de l'évaluation	139
65. Les conclusions de l'évaluation	141
66. Les annexes de l'évaluation	143
67. Les références de l'évaluation	145
68. Les remerciements de l'évaluation	147
69. Les conclusions de l'évaluation	149
70. Les annexes de l'évaluation	151
71. Les références de l'évaluation	153
72. Les remerciements de l'évaluation	155
73. Les conclusions de l'évaluation	157
74. Les annexes de l'évaluation	159
75. Les références de l'évaluation	161
76. Les remerciements de l'évaluation	163
77. Les conclusions de l'évaluation	165
78. Les annexes de l'évaluation	167
79. Les références de l'évaluation	169
80. Les remerciements de l'évaluation	171
81. Les conclusions de l'évaluation	173
82. Les annexes de l'évaluation	175
83. Les références de l'évaluation	177
84. Les remerciements de l'évaluation	179
85. Les conclusions de l'évaluation	181
86. Les annexes de l'évaluation	183
87. Les références de l'évaluation	185
88. Les remerciements de l'évaluation	187
89. Les conclusions de l'évaluation	189
90. Les annexes de l'évaluation	191
91. Les références de l'évaluation	193
92. Les remerciements de l'évaluation	195
93. Les conclusions de l'évaluation	197
94. Les annexes de l'évaluation	199
95. Les références de l'évaluation	201
96. Les remerciements de l'évaluation	203
97. Les conclusions de l'évaluation	205
98. Les annexes de l'évaluation	207
99. Les références de l'évaluation	209
100. Les remerciements de l'évaluation	211

Bibliographie	217
Annexes	219
1. Les annexes de l'évaluation	221
2. Les annexes de l'évaluation	223
3. Les annexes de l'évaluation	225
4. Les annexes de l'évaluation	227
5. Les annexes de l'évaluation	229
6. Les annexes de l'évaluation	231
7. Les annexes de l'évaluation	233
8. Les annexes de l'évaluation	235
9. Les annexes de l'évaluation	237
10. Les annexes de l'évaluation	239
11. Les annexes de l'évaluation	241
12. Les annexes de l'évaluation	243
13. Les annexes de l'évaluation	245
14. Les annexes de l'évaluation	247
15. Les annexes de l'évaluation	249
16. Les annexes de l'évaluation	251
17. Les annexes de l'évaluation	253
18. Les annexes de l'évaluation	255
19. Les annexes de l'évaluation	257
20. Les annexes de l'évaluation	259
21. Les annexes de l'évaluation	261
22. Les annexes de l'évaluation	263
23. Les annexes de l'évaluation	265
24. Les annexes de l'évaluation	267
25. Les annexes de l'évaluation	269
26. Les annexes de l'évaluation	271
27. Les annexes de l'évaluation	273
28. Les annexes de l'évaluation	275
29. Les annexes de l'évaluation	277
30. Les annexes de l'évaluation	279
31. Les annexes de l'évaluation	281
32. Les annexes de l'évaluation	283
33. Les annexes de l'évaluation	285
34. Les annexes de l'évaluation	287
35. Les annexes de l'évaluation	289
36. Les annexes de l'évaluation	291
37. Les annexes de l'évaluation	293
38. Les annexes de l'évaluation	295
39. Les annexes de l'évaluation	297
40. Les annexes de l'évaluation	299
41. Les annexes de l'évaluation	301
42. Les annexes de l'évaluation	303
43. Les annexes de l'évaluation	305
44. Les annexes de l'évaluation	307
45. Les annexes de l'évaluation	309
46. Les annexes de l'évaluation	311
47. Les annexes de l'évaluation	313
48. Les annexes de l'évaluation	315
49. Les annexes de l'évaluation	317
50. Les annexes de l'évaluation	319
51. Les annexes de l'évaluation	321
52. Les annexes de l'évaluation	323
53. Les annexes de l'évaluation	325
54. Les annexes de l'évaluation	327
55. Les annexes de l'évaluation	329
56. Les annexes de l'évaluation	331
57. Les annexes de l'évaluation	333
58. Les annexes de l'évaluation	335
59. Les annexes de l'évaluation	337
60. Les annexes de l'évaluation	339
61. Les annexes de l'évaluation	341
62. Les annexes de l'évaluation	343
63. Les annexes de l'évaluation	345
64. Les annexes de l'évaluation	347
65. Les annexes de l'évaluation	349
66. Les annexes de l'évaluation	351
67. Les annexes de l'évaluation	353
68. Les annexes de l'évaluation	355
69. Les annexes de l'évaluation	357
70. Les annexes de l'évaluation	359
71. Les annexes de l'évaluation	361
72. Les annexes de l'évaluation	363
73. Les annexes de l'évaluation	365
74. Les annexes de l'évaluation	367
75. Les annexes de l'évaluation	369
76. Les annexes de l'évaluation	371
77. Les annexes de l'évaluation	373
78. Les annexes de l'évaluation	375
79. Les annexes de l'évaluation	377
80. Les annexes de l'évaluation	379
81. Les annexes de l'évaluation	381
82. Les annexes de l'évaluation	383
83. Les annexes de l'évaluation	385
84. Les annexes de l'évaluation	387
85. Les annexes de l'évaluation	389
86. Les annexes de l'évaluation	391
87. Les annexes de l'évaluation	393
88. Les annexes de l'évaluation	395
89. Les annexes de l'évaluation	397
90. Les annexes de l'évaluation	399
91. Les annexes de l'évaluation	401
92. Les annexes de l'évaluation	403
93. Les annexes de l'évaluation	405
94. Les annexes de l'évaluation	407
95. Les annexes de l'évaluation	409
96. Les annexes de l'évaluation	411
97. Les annexes de l'évaluation	413
98. Les annexes de l'évaluation	415
99. Les annexes de l'évaluation	417
100. Les annexes de l'évaluation	419

Avant-propos

Ce livre est le fruit d'une expérience commencée il y a déjà trois ans avec la création d'un groupe de réflexion composé de représentants de grandes entreprises françaises désireuses d'échanger sur des notions encore peu consolidées, que sont l'évaluation et les compétences professionnelles, et soucieuses de s'interroger sur leurs pratiques.

A partir de ces échanges, auxquels les trois auteurs ont participé, chacun apportant tour à tour au groupe son soutien critique, l'idée est née de consolider cette production et de l'enrichir d'une analyse plus théorique s'appuyant sur la diversité de nos appartenances universitaires et de nos expériences. En effet, l'un d'entre nous, psychologue, est un spécialiste des problèmes d'orientation scolaire et professionnelle et des problèmes de sélection des individus. Un deuxième, psycho-sociologue, puise ses références dans la psychologie sociale et la sociologie des organisations. Le troisième, gestionnaire et sociologue, s'intéresse plus particulièrement aux processus de désignation sociale. Par ailleurs, deux d'entre nous viennent du monde de l'entreprise où ils ont acquis une expérience effective de direction des ressources humaines. Le troisième, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, plus éloigné des préoccupations normatives propres à la gestion des entreprises, apporte le recul nécessaire à l'observation des pratiques.

En posant le problème de l'évaluation des compétences dans un questionnement plus général sur le « savoir » et le « pouvoir », nous nous situons dans une perspective inter- ou transdisciplinaire. En conséquence, l'approche systémique nous est apparue comme la meilleure façon de « reconnaître » la spécificité des auteurs et de l'utiliser dans l'élaboration d'une problématique commune.

Le parti pris d'interdisciplinarité s'est également révélé nécessaire pour tenter de réconcilier théoriciens et praticiens sur des thèmes « sensibles »

et connotés de façon très différente selon les approches utilisées. La polysémie du mot « compétence » ainsi que le caractère parfois partisan de démarches qui se réclament de cette notion en sont de bonnes illustrations. Risquer de renforcer de telles oppositions nous semblait particulièrement inopérant lorsqu'il s'agit, comme ici, de connaissances portant sur des domaines qui ont trait à l'action, en l'occurrence la gestion des entreprises.

Dans la perspective spécifique de la gestion des ressources humaines, il convenait, sans sacrifier à la rigueur de l'analyse, de rechercher des éléments de méthodologie susceptibles de guider la réflexion et l'action des acteurs de l'évaluation et de la gestion.

Un large débat s'est donc ouvert au sein de l'équipe dont cet ouvrage constitue en quelque sorte la « mémoire ». Les réponses que nous apportons aux questions posées dans le dernier chapitre matérialisent les points d'accord auxquels nous sommes parvenus. Nous espérons que les pistes théoriques et méthodologiques dégagées puissent être utiles à la fois aux experts et aux praticiens, pour comprendre et analyser leurs propres pratiques d'évaluation.

Ce livre doit beaucoup aux remarques de collègues et amis, au premier rang desquels Maurice de Montmollin, professeur émérite d'ergonomie à l'Université Paris-Nord, et Bruno Gentil, directeur général de l'Institut Entreprise et Personnel. Ils nous ont fait l'amitié d'accepter cet ouvrage et donc de l'enrichir de leurs expériences personnelles complémentaires, l'un par l'autorité scientifique qu'il représente, l'autre comme observateur critique privilégié des pratiques d'entreprises depuis de nombreuses années.

Introduction

En 1993, le thème de l'évaluation des compétences marque indéniablement l'actualité. Utilisés depuis quelques années dans le cadre de l'insertion ou de l'évolution professionnelle, les bilans de compétences viennent d'être consacrés par la loi¹. Par ailleurs, sans être considérées encore comme des réponses de portée générale, des grilles de classification basées sur les compétences détenues se mettent en place dans les entreprises. Enfin, l'analyse des compétences s'inscrit de plus en plus dans les démarches de modernisation des entreprises et de modification de leur organisation. Cependant, on aurait tort de ne voir là que l'expression d'un engouement passager.

La question de l'évaluation individuelle revient périodiquement sur le devant de la scène sociale. Elle revient, en fait, à chaque fois que s'amorce une transformation des systèmes de gestion des entreprises. L'intérêt actuel pour l'évaluation des compétences ne fait que traduire un besoin accru de repères, dans un système de gestion en mutation. L'un des traits les plus caractéristiques de l'époque actuelle est l'extension de l'évaluation individuelle qui concerne un nombre croissant de circonstances. Autrefois exceptionnelle, limitée à une sorte de « contrôle d'accès », marquant l'entrée dans la vie active ou dans l'entreprise, elle tend à devenir une activité constante à laquelle un salarié peut être soumis tout au long de sa vie professionnelle.

Thème d'actualité, l'évaluation individuelle n'en est pas moins un thème de fond, parce qu'elle s'applique à la plupart des domaines de la gestion

1. Cf. la loi du 31 décembre 1991, permettant à tout salarié d'effectuer un bilan de compétences selon des modalités comparables à celles en vigueur actuellement pour la formation continue.

des ressources humaines : recruter un collaborateur, élaborer un plan de formation, mettre en œuvre une politique de rémunération individualisée ou développer la mobilité interne supposent peu ou prou une activité d'évaluation.

Question carrefour du moment, l'évaluation des compétences ne peut donc être abordée pour elle-même. Le caractère de nouveauté des réalisations en cours réside dans la transformation des systèmes de gestion des ressources humaines, beaucoup plus que dans une hypothétique « technologie sociale ». La « gestion des compétences » conduit les entreprises à s'interroger progressivement sur l'ensemble des domaines de la gestion des ressources humaines, même lorsque l'on affiche un objectif initial limité à la seule évaluation individuelle. En effet, une démarche désignée au départ « évaluation des compétences » pose assez vite la question du repérage de ces compétences dans les activités (analyse du travail), puis celle de leur développement (formation, parcours professionnel) et, finalement, de leur reconnaissance (qualification et rémunération).

Chaque entreprise définit sa voie selon des modalités qui lui sont propres. Cependant quatre grandes tendances apparaissent à l'examen des expériences en cours.

La première réside dans l'accent mis sur la personne dans la gestion du couple « homme-situation de travail ». Si les actions qui se développent à présent portent davantage sur l'individu que sur les postes de travail, c'est que les organisations changent et que, dans de multiples cas, il devient difficile de distinguer la réalité des postes de travail (au sens du concept classique de poste, c'est-à-dire d'un ensemble de tâches prescrites, devant aboutir à un résultat prédéfini, à partir de l'utilisation de moyens attribués).

La deuxième tendance — on notera qu'elle est concomitante à l'affaiblissement de l'audience des organisations syndicales — consiste en une individualisation plus forte du rapport de l'entreprise à ses salariés. Les entreprises prennent davantage en compte le salarié dans sa singularité. C'est l'émergence du thème du « salarié-acteur », que ce soit dans l'organisation du travail ou dans la gestion des carrières. Il est alors important de bien définir le rôle de chacun dans ses finalités, ses objectifs et ses moyens. Car, bien entendu, un acteur sans rôle ne serait qu'un figurant.

Le fait que la situation de travail de référence que considèrent les gestionnaires est plus globale que par le passé constitue une troisième tendance. Cette référence tend à se déplacer du poste vers l'emploi générique ou le « métier ». Les employeurs pensent ainsi faciliter la polyvalence et la mobilité fonctionnelle entre des situations de travail différentes, mais proches par les compétences qu'elles requièrent.

D'une manière générale, c'est là une quatrième tendance et sans doute la plus déterminante, les cadres d'organisation formels sont remis en cause. Des entreprises s'engagent dans une « gestion des compétences » pour sortir des schémas organisationnels classiques issus du taylorisme qui leur apparaissent comme trop générateurs d'inertie. L'époque est aux organisations flexibles et, c'est un corollaire, à la « réactivité » des salariés. Plus question pour l'opérateur, par exemple, d'attendre passivement une intervention extérieure lorsqu'un équipement automatisé coûteux tombe en panne. Il lui est demandé d'agir « vite et bien », ce qui suppose qu'il ait intériorisé, non seulement des savoir-faire, mais aussi les objectifs économiques de l'activité. La contrepartie pour l'opérateur est une plus grande liberté d'action.

Comme le montre ce rapide panorama, il serait extrêmement réducteur de limiter la question de l'évaluation des compétences à celle du choix des méthodes d'évaluation, même si ce point est d'une importance évidente.

L'actualité du thème ne permet pas de faire l'économie d'une analyse fine de la notion d'évaluation, ni de la façon dont elle est appréhendée et appréhendable en entreprise. C'est pourquoi nous avons retenu trois niveaux distincts d'analyse.

Le premier niveau relève de la *procédure*. C'est habituellement par cet aspect que l'on aborde la question de l'évaluation en entreprise. Quelle procédure, autrement dit quel agencement d'outils et de moyens, mettre en place pour évaluer ? La procédure est ce qui se laisse immédiatement percevoir. Bien que l'on sache, c'est un exemple, que l'appréciation hiérarchique ne se limite nullement au support d'appréciation et à son guide d'utilisation, c'est là ce que l'on montre le plus naturellement. La procédure paraît « concrète » alors qu'elle n'est que « visible ». Tout aussi concret, mais bien moins visible, est le rapport qui s'instaure entre un responsable hiérarchique, appréciateur, et un subordonné, apprécié, ou encore les décisions qui peuvent découler de l'appréciation.

Pourtant, l'évaluation ne saurait se limiter à une simple juxtaposition d'outils, plus ou moins élaborés, plus ou moins performants. Toute procédure s'inscrit en fait, et c'est là notre second niveau d'analyse, dans un *processus*. En effet, toute pratique de gestion, notamment de gestion des ressources humaines, entretient des rapports directs avec la notion de processus. La notion de processus instaure l'idée qu'une procédure d'évaluation ne prend sens que par rapport à sa visée et à son référentiel. Analyser le processus d'évaluation conduit donc à replacer la procédure observée dans un ensemble plus complexe en prise directe avec la réalité de l'entreprise, en évitant de réduire l'acte d'évaluation à la seule application d'une méthode.

Si l'on traite l'évaluation comme un processus, son application aux contenus couverts par la notion de compétence implique que l'évaluation des compétences ne peut être traitée exclusivement comme un problème technique. En particulier, il convient de s'interroger sur la mise en œuvre de l'évaluation, son fonctionnement et ses effets sur les pratiques de gestion. De ce fait, au-delà de la procédure et du processus d'évaluation, un troisième niveau d'analyse s'impose qui est celui du *système de gestion des ressources humaines*. La notion de système permet en effet de rendre compte des interactions permanentes qui se manifestent entre les pratiques d'évaluation et les autres pratiques de gestion. Interroger le fonctionnement de ce système, c'est alors poser la question du degré de cohérence des pratiques d'évaluation avec celles qui relèvent d'autres domaines. De plus, c'est rechercher à identifier les normes et les valeurs qui déterminent la prise de décision concernant la gestion de l'entreprise et génèrent les échelles de valeur dans le processus d'évaluation. Cette identification est indispensable pour comprendre les modèles implicites sous-jacents aux pratiques d'évaluation en cours, les faire évoluer le cas échéant vers plus de cohérence et contrôler les effets « en retour » sur le système de gestion des ressources humaines.

Structuration de l'ouvrage

De façon à faire interagir deux perspectives trop souvent opposées, celle du chercheur, soucieux de vérité scientifique, et celle du praticien, avant tout préoccupé par l'utilité, le plan de l'ouvrage a été élaboré selon une progression qui permette l'interaction entre la réflexion et l'action.

Ainsi, la première partie est consacrée à une analyse des différentes disciplines qui nous ont permis d'élaborer notre questionnement et de proposer une acception de la compétence qui soit heuristique sur le plan théorique et fonctionnelle sur le plan pratique. Après un premier chapitre qui fait le point sur la diversité des usages sociaux et savants de la notion de compétence, un deuxième chapitre aborde la notion d'évaluation sous l'angle d'un processus. Un troisième chapitre clôt cette première partie d'inspiration plus théorique en réunissant les deux notions précédemment étudiées, évaluation et compétence, pour les situer face à la réalité des entreprises et en appréhender les risques et les enjeux.

La seconde partie de l'ouvrage met à l'épreuve la problématique précédemment définie en la confrontant à un problème de gestion qui se pose souvent aux entreprises industrielles, celui du devenir des techniciens supérieurs qu'elles emploient. Constituant un domaine d'applica-

tion privilégié de notre problématique, cette partie s'articule autour de trois idées-forces :

- les parcours habituels pour devenir ingénieur sont très précisément balisés par des considérations étrangères aux compétences professionnelles, si bien qu'introduire cette notion contribue à ébranler un édifice social, malgré tout assez résistant ;
- les pratiques des entreprises en matière d'évaluation des compétences révèlent la nécessité pour elles de réaliser des choix ambigus entre des réalités sociales fortes et des tentatives de changement des modes de gestion de certaines catégories sociales ;
- la transformation des systèmes de gestion des ressources humaines se heurte à d'importantes difficultés, principalement liées à des aspects structurels que nous analyserons.

La troisième partie de l'ouvrage décrit les différents types d'approches et de méthodes mises en œuvre dans le champ de l'évaluation des compétences. Elle tente de réaliser la synthèse entre une voie d'approche pragmatique et une voie d'approche rationaliste. Le premier chapitre qui la compose traite des questions de méthodologie. Il analyse tout particulièrement les conditions d'efficacité des techniques et outils mobilisables dans ce domaine. Le chapitre suivant identifie les principaux courants de l'évaluation des compétences. Un troisième chapitre invite à penser l'évaluation à travers des modèles. Enfin, dans un quatrième chapitre ont été rassemblées un ensemble de questions centrales pour lesquelles une brève argumentation est proposée dont les lignes directrices sont empruntées à la thèse de l'ouvrage.

En conclusion, les auteurs proposent une conception dynamique de l'évaluation des compétences. Ni bilan tourné vers le passé, ni contrôle rivant les individus dans le présent, l'évaluation des compétences est un processus orienté vers la recherche d'informations utilisables pour la gestion du futur de l'entreprise et des salariés.

Première partie

*L'évaluation des compétences :
concepts et problématiques*

Première partie

L'évaluation des compétences : concepts et problématiques

1

La notion de compétence : usages sociaux et construit scientifique

Usages sociaux et usages savants

Le terme de compétence, qui appartient depuis longtemps au langage courant, ne relève que depuis peu du vocabulaire scientifique, et son statut au rang des concepts savants n'est pas encore bien assuré. Au sens le plus large, celui donné par le dictionnaire (le *Robert* nous servira ici de référence), ce terme désignait à l'origine « une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées ». En ce sens, il renvoie aux attributions du détenteur de cette compétence et au pouvoir dont il dispose. Depuis la fin du XVII^e siècle, la compétence désigne, par extension, « une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières ». Cette définition établit un rapport de sens très proche avec les notions de capacité, d'habileté et de savoir, tout en conservant l'association de la compétence avec l'autorité (« le droit de juger »).

Dans le parler quotidien du gestionnaire des ressources humaines, la compétence a pris un sens très large et les acceptions très différentes qu'elle recouvre sont parfois sources de confusion. Pour aboutir à une conceptualisation stable et utilisable dans le champ de la gestion, nous proposons de parcourir les champs disciplinaires qui nous paraissent les plus contributifs. En effet, la notion de compétence apparaît au carrefour de plusieurs champs disciplinaires, chacun apportant un éclairage spécifique sur l'un des trois niveaux d'analyse : — le niveau individuel : psychologie, ergonomie et sciences de l'éducation ; — le niveau du groupe

et de la signification sociale de l'évaluation : sociologie et psychologie sociale ; — le niveau de la mise en œuvre dans l'entreprise : droit, micro-économie et sciences de gestion.

Avant d'entreprendre cette exploration, il nous faut rappeler qu'historiquement la notion de compétence a d'abord émergé dans la réflexion scientifique en faisant son entrée par la linguistique. Elle a été ensuite reprise et adaptée à d'autres contextes. N. Chomsky (1965) établit, en effet, une distinction entre « compétence » et « performance ». Selon le créateur de la grammaire générative, la compétence doit être comprise comme la capacité d'un locuteur à produire une langue et la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes. La performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension d'un nombre infini de phrases correctes du point de vue du système de règles d'une langue, même si l'auteur ne les a jamais émises ni entendues auparavant.

Si le mot « compétence » apparaît à des époques variées du développement des disciplines scientifiques, il ne désigne pas, chaque fois, une réalité totalement nouvelle, mais constitue le plus souvent une façon nouvelle d'appréhender et de coder des réalités déjà appréhendées sous différents angles dans le champ de la recherche et des pratiques. Dans cette perspective, on s'interrogera sur la valeur ajoutée par ce nouveau « construit » aux « construits » existants en ce qui concerne la modélisation et le développement des pratiques d'évaluation notamment.

1. La notion de « compétence » en psychologie

Le mot « compétence » dans le vocabulaire classique de la psychologie

Dans la recherche expérimentale en psychologie, le mot « compétence » n'est véritablement reconnu que comme un terme spécifique à un domaine de connaissances. Il n'entre pas encore dans le champ de la psychométrie où on pourrait s'attendre à le trouver.

Les différents dictionnaires spécialisés qui inventorient les usages les mieux affirmés en psychologie, ou dans des disciplines voisines donnent à ce mot une part réduite. Ainsi, le mot « compétence » n'a pas d'entrée dans le *Vocabulaire de la psychologie* de H. Piéron (H. Piéron, 1973, 5^e édition). Il n'en a pas non plus dans *Vocabulaire de psychopédagogie*, de R. Lafon (1969). En revanche, dans le *Grand dictionnaire de la psychologie* (Larousse, 1991), au mot « compétence » sont associées deux définitions. La première concerne la psychologie du développement. « En

ontogenèse, ensemble des possibilités de réponses les plus précoces à l'égard de l'environnement ». Pour H. Bloch (article : « compétences », Larousse, 1991), ces compétences initiales sont définies à partir de quatre types d'études. Les études anatomomorphologiques attestent la présence de voies nerveuses, de connexions, de structures différenciées et précisent les étapes de leur construction. Les études neurophysiologiques permettent de déterminer les règles de fonctionnement des différents sous-systèmes. Les études neurologiques dressent des tableaux de réactivité. Les études comportementales cherchent à montrer quelles sont les conditions nécessaires à l'actualisation des potentialités déterminées par les études précédemment citées, ou qu'il est possible de présumer (terme anglais : Capacity).

La seconde utilisation se trouve à la charnière entre la psychologie et la linguistique et relève de la psycholinguistique : « ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur, qui lui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases ». Comme il a été dit plus haut, dans la théorie de N. Chomsky, la compétence s'oppose à la performance. Dans les premières formes de la grammaire générative de N. Chomsky, il revenait à la seule linguistique de mettre au jour les règles qui constituent la compétence, et à la psychologie d'étudier la performance, c'est-à-dire de déterminer comment ces règles fonctionnent chez le locuteur réel, avec les limitations dues aux insuffisances de sa mémoire et de son système de traitement cognitif. Postérieurement, comme le constate J.-F. Le Ny (article : « compétences », Larousse, 1991), on a essayé d'élaborer des modèles de compétences, qui tentent de décrire celles-ci d'un point de vue psychologique. Bien que la distinction entre compétence et performance ait connu un grand succès, un certain nombre de psychologues du langage estiment qu'il est nécessaire d'en relativiser la portée. La notion de compétence individuelle devient alors un cas particulier de la « capacité », ou, si elle est élevée, de l'« expertise » (terme anglais : Competence).

Des mots de sens voisins plus généralement utilisés : aptitude, capacité

Le terme « capacité » (en anglais : Ability, Skill, Competence) est défini comme la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche donnée. Pour H. Piéron (1973), l'une des conditions de cette réussite est la possession initiale d'une certaine aptitude. On peut, en général, mesurer un degré de réussite. Celui-ci définit la capacité du sujet. Mais à partir de cette mesure, on peut également, dans certaines conditions, estimer l'aptitude. Toutefois, la distinction entre aptitude et capacité est souvent négligée,

pour s'imposer aux individus et aux organisations et servir efficacement les impératifs de gestion. En revanche, intégrée comme moyen d'explicitation des perspectives de développement de l'entreprise et de gestion du parcours social et professionnel des individus, elle peut devenir un élément régulateur des évolutions en jeu et des prises de décisions raisonnées.

Si l'expression de ces intentions sur l'évaluation est aujourd'hui présente dans le discours de l'entreprise et dans le discours social et politique, on ne trouve cependant pas aussi facilement les investissements (formation des évaluateurs, validation des pratiques) qui permettraient d'atteindre ces ambitions. De ce point de vue, l'analyse des processus d'évaluation des compétences dans les organisations peut servir d'indicateur de leurs ambitions et des moyens qu'elles se donnent pour les réaliser.

L'ergonomie, le pilote, et la femme du directeur

DISCUSSIONS

avec *Maurice de Montmollin*
et *Bruno Gentil*

Insérer un ergonome dans un ouvrage consacré à l'évaluation et la gestion des compétences paraît être une idée saugrenue. Une invitation fort peu agréable... et l'occasion est ainsi donnée, s'adressant en particulier à un public de gestionnaires, de préciser ce que l'ergonomie peut offrir, mais aussi ce qu'elle ne peut pas offrir.

On ne traitera pas ici de la démarche inverse : l'intérêt de l'ouvrage pour les ergonomes. Contentons-nous d'affirmer qu'il est considérable. Le versant « technique » des compétences, auquel s'adresse l'ergonomie, mais sans être trop exclusivement limité à présent, renvoie toujours, dans le monde du travail, au versant « social » : des qualifications, des classifications (cela est clairement exprimé dans la première partie). Or la qualification sociale est certainement une « condition de travail » déterminante de l'action. La notion de responsabilité pourra être éclairée sous ce double éclairage, en particulier dans les chapitres « À risque ».

Ce que l'ergonomie propose :
des méthodes et des modèles pour l'analyse du travail.

Ce que l'ergonomie peut offrir de plus solide, ce sont les méthodes d'analyse du travail. « Analyse du travail » doit être prise ici au pied de

1. Ce ne sera pas ici le cas des différences entre l'ergonomie — science humaine — et la psychologie — dont l'un des aspects est l'ergonomie de la compétence humaine — pour ce dernier, plusieurs points, lesquels se font surtout dans le champ de la compétence.

pour s'imposer aux individus et aux organisations et servir efficacement les intérêts de gestion. En revanche, intégrée comme moyen d'explicitation des perspectives de développement de l'entreprise et de gestion du parcours social et professionnel des individus, elle peut devenir un élément régulateur des évolutions au sein de décisions raisonnées.

Si l'explicitation des compétences est aujourd'hui présente dans le discours de nombreux acteurs, il est évident que, en ce moment, elle ne constitue pas une finalité en soi. Elle sert avant tout à clarifier les intentions, à définir les objectifs, à structurer les actions, à évaluer les résultats. De ce point de vue, l'explicitation des compétences est avant tout un moyen de gestion. Elle sert à clarifier les intentions, à définir les objectifs, à structurer les actions, à évaluer les résultats. Elle sert à clarifier les intentions, à définir les objectifs, à structurer les actions, à évaluer les résultats.

Mme Marie de Montmollin
et Bruno Gault

L'ergonome, le pilote, et la femme du directeur

Maurice de Montmollin, professeur (émérite) d'ergonomie,
Université Paris-Nord

Inviter un ergonome dans un ouvrage consacré à l'évaluation et la gestion des compétences paraît être une idée judicieuse. Une invitation fait toujours plaisir..., et l'occasion est ainsi donnée, s'adressant en particulier à un public de gestionnaires, de préciser ce que l'ergonomie peut offrir, mais aussi ce qu'elle ne peut pas offrir.

On ne traitera pas ici de la démarche inverse : l'intérêt de l'ouvrage pour les ergonomes. Contentons-nous d'affirmer qu'il est considérable. Le versant « technique » des compétences, auquel s'intéresse l'ergonome, mais sans doute trop exclusivement jusqu'à présent, renvoie toujours, dans le monde du travail, au versant « social » : des qualifications, des classifications (cela est clairement exprimé dans la première partie). Or la qualification sociale est certainement une « condition de travail » déterminante de l'activité. La notion de *responsabilité* pourrait être étudiée sous ce double éclairage, en particulier dans les emplois dits « à risque ».

Ce que l'ergonome propose :
des méthodes et des modèles pour l'analyse du travail.

Ce que l'ergonomie¹ peut offrir de plus solide, ce sont ses *méthodes d'analyse du travail*. « Analyse du travail » doit être pris ici au pied de

1. On ne s'étendra pas ici sur les différences entre l'ergonomie — surtout francophone —, centrée sur l'« activité », dont il est ici question, et l'ergonomie du « comportement humain » (voir ci-dessus première partie), laquelle ne fait aucune place au concept de compétence.

la lettre : analyse du travail réel, tel qu'il apparaît sur le terrain, en vraie grandeur, et en particulier en vraie grandeur temporelle : l'activité d'un pilote d'avion par exemple, au cours d'un vol de reconnaissance, ou celle d'un anesthésiste au cours d'une opération à cœur ouvert. C'est pourquoi l'ergonome, s'il s'intéresse nécessairement aux « tâches prescrites » (comme il dit), sait que l'essentiel de son analyse — et le plus difficile — porte sur l'*activité* de l'opérateur, au décours toujours surprenant et souvent mystérieux. L'opérateur est un « acteur » de son travail. Il suit le scénario, mais ne récite cependant pas un texte « par cœur » : il l'interprète, et parfois improvise ; fort heureusement, car sinon les usines, les véhicules, les hôpitaux, et les bureaux ne pourraient plus fonctionner.

Analyser le travail sur le terrain exige beaucoup de temps, et surtout suppose des *méthodes*, qui supposent des *modèles* du travail. Si on ne pose pas les bonnes questions, on n'obtiendra pas de réponses utiles pour l'action. C'est pourquoi, soit dit en passant, l'ergonome se permet de froncer un peu les sourcils à la lecture de certains passages de la troisième partie, qui pourraient laisser croire que le choix des méthodes et procédures d'analyse serait en quelque sorte secondaire, car de peu d'influence sur la stratégie générale d'évaluation. L'élaboration des méthodes et des modèles qui les structurent est au cœur même de la démarche de l'ergonome, et constitue sa spécificité professionnelle. On est loin de la simple « prolongation de nos capacités naturelles d'observation ».

Modèles de l'*activité* en premier lieu. Quels sont les processus mentaux mis en jeu : raisonnements, inférences, analogies, planifications... Comment découper le processus continu de l'activité (c'est le problème du « grain d'analyse ») : par exemple en « événements », « actions », « histoires », « séquences » ... ? Comment relier l'activité telle qu'elle est vécue par l'opérateur à ce que peut en détecter l'analyste ? Quels sont les phénomènes à prendre en compte : les comportements gestuels (mais lesquels ?), les regards, les communications et verbalisations (certainement), les commentaires de l'opérateur sur sa propre activité (mais il faut les interpréter) ? Jamais de tests, bien entendu, et très précautionneusement des questionnaires.

À partir de là, comment peut-on décrire les *situations de travail* traitées par l'opérateur : les informations, communications, signaux, signes et indices divers qu'il prend en compte, ici et maintenant, pour comprendre et agir (et souvent comprendre en agissant) ?

Et donc — nous y voici ! — quelles *compétences* lui permettent d'interpréter ces situations ? Quelles connaissances, savoir-faire, schémas et structures mentales l'amènent à leur accorder une *signification*, pour l'action (nous disons compétences *pour*) ? Mais aussi des compétences qui lui per-

mettent de donner sens non seulement aux situations ici et maintenant, mais aussi là-bas et demain : les compétences constituent, aux yeux de l'ergonomie, l'identité de l'opérateur, en tant qu'opérateur.

On n'entrera pas ici dans le détail des recherches sur les structures des compétences. Evoquons simplement quelques problèmes actuels.

Jusqu'où remonter dans la description des compétences ? « Remonter » n'est pas ici au hasard. La description des compétences est *inférée* des descriptions des activités (un problème technique difficile qu'on n'abordera pas ici). Il n'est pas question, en analyse ergonomique du travail, de « descendre », à partir de taxonomies préconstruites, qui permettraient de constituer des grilles d'analyse universelles et définitives, comme par exemple les « compétences génériques », onze pour le CAEL, une vingtaine pour le Groupe Hay (citées respectivement dans la première et la troisième partie), ou encore les 52 « catégories de capacités » de E.A. Fleishman (première partie) - sans parler des vieilles « aptitudes » des psychotechniciens. Car pour l'ergonome ces modèles tuent tout ce qui fait la fraîcheur et l'originalité des activités réelles, seules racines possibles dans la démarche de description des compétences.

Il faut donc remonter, mais jusqu'où ? C'est affaire, ici encore, en attendant mieux, de circonstances et d'objectifs. Améliorer un logiciel de recherche documentaire n'implique pas les mêmes démarches que celles nécessaires pour concevoir des aides en ligne pour les opérateurs de la salle de contrôle des centrales nucléaires, ou pour former un pilote d'avion (trois exemples récents). Cela dépend en grande partie du niveau de la population visée, et en plus grande partie encore de la nature des tâches à réaliser.

Pour quelles tâches décrire les compétences ? Ici rappelons la distinction classique entre connaissances, savoir-faire, et méta-connaissances (les connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances et savoir-faire, lui permettant de les « gérer » selon les situations ; c'est là souvent que réside son expérience). Ces distinctions sont particulièrement nécessaires lorsque l'ergonome est confronté à un problème de plus en plus fréquent, du fait des progrès de l'automatisation et de l'informatisation : la balance à établir entre procédures prescrites (une sorte d'automatisation de l'activité) et compétences. Lorsque les automatismes gagnent du terrain, le travail qui reste confié à l'opérateur devient de plus en plus difficile. Il est alors essentiel — et passionnant pour l'ergonome — d'aider à définir des compétences qui permettront à l'opérateur de faire face au non procéduralisé (car généralement non procéduralisable), d'être « intelligent ». Le péché ici serait de définir le domaine de ces compétences avant analyse de l'activité, en fonction de normes *a priori* (ce fut l'erreur de l'idéologie de l'« enrichissement des tâches »).

Ce que l'ergonome ne propose pas encore :
les composantes non cognitives de l'activité.

L'ergonome parle de l'« opérateur » (hier, on disait le « travailleur »). Ce terme est significatif des limites de son domaine, qu'il cherche à repousser, mais pas n'importe comment.

Ces limites sont aujourd'hui surtout celles des variables prises en compte pour décrire l'activité. Les variables physiologiques (les « fatigues » diverses) ont été éclipsées, dans la grande majorité, des interventions et des recherches récentes, par les variables *cognitives*. C'est là évidemment une conséquence de la demande. Le pilote d'avion, de cabine spatiale, de train, de centrale nucléaire, de robot, ou d'ordinateur est devenu la figure emblématique de l'opérateur. Auquel on demande moins de « produire » que d'assurer la qualité et la sécurité. L'incident et l'accident deviennent sa spécialité. Il est compétent dans la mesure où il *comprend*. L'ergonome s'efforcera donc de l'aider à répondre à la question centrale : « Mais que se passe-t-il donc ? »

Or il doit souvent comprendre *rapidement*, sous peine de mort parfois. Comment prendre en compte, comme une composante de son activité, le « stress », la peur, voire l'angoisse ? Comment aussi l'aider à travailler en équipe, à chercher et accepter de l'aide, ce qui ne se réduit pas à des techniques de communication ? L'ergonome est bien conscient ici de la nécessité d'élargir le domaine de son analyse, mais ne dispose guère encore pour cela de modèles et de méthodes.

Il s'agit cependant toujours de l'« opérateur ». L'ergonomie reste délibérément taylorienne : elle accepte comme une donnée la distinction entre la direction (le *management* au sens de Taylor) et l'exécution, pour ne s'intéresser qu'à l'exécution de « tâches prescrites », même si c'est pour en proposer de meilleures. Certes, on l'a vu, sa prise en compte des compétences lui permet de donner identité et autonomie à l'opérateur-acteur, mais, même s'il est mieux payé que le directeur commercial, le pilote de Concorde reste un « exécutant ».

Pourquoi, cependant, ne pas s'attaquer à l'ergonomie du directeur commercial ?

Ce que l'ergonome ne propose jamais :
l'évaluation des personnalités.

Pourquoi pas, en effet, analyser le travail du directeur, et plus généralement des cadres et « techniciens supérieurs » — objets des évaluations attentives décrites dans cet ouvrage ?

Il n'y a pas ici d'objection de principe, mais constatation de l'absence de modèles et de méthodes adaptées à *l'analyse du travail* des cadres ; c'est-à-dire, avant tout, à l'analyse de leur activité. Comment identifier et décrire les situations de travail, et en particulier les informations pertinentes ? Comment identifier et décrire les compétences *pour*, si on ne sait pas, ou pas assez précisément, *pour quoi* ?

C'est là un défi qui pourrait être relevé. Il nécessiterait un travail de terrain intensif. Il y a eu quelques très rares tentatives en ce sens. On peut citer quelques études sur la « prise de décision », mais elles ne s'intéressent guère aux processus quotidiens. On devine ici la difficulté pratique : quels cadres accepteront de voir leurs activités ainsi minutieusement analysées, et quelles entreprises accepteront de payer pour cela ?

Pas d'objections de principe, donc, à l'analyse du travail du cadre, fût-il haut placé. Mais en revanche, farouche objection de principe à aventurer l'ergonomie dans le domaine de l'évaluation des « personnalités ». Compétences *pour*, oui, compétences *en général*, non. C'est là le domaine d'autres spécialistes, bien décrit dans cet ouvrage.

Spécialistes que l'ergonome admire, mais n'envie pas : ce doit être terriblement difficile de pénétrer — rapidement toujours, semble-t-il, en quelques entretiens, ou au mieux quelques séances d'« *assessment* » — dans l'intimité de la personnalité d'un candidat, pour le recruter, l'orienter, ou le former, dans la perspective de fonctions où l'on fait l'hypothèse que, précisément, les qualités profondes, « humaines », de communication, d'ouverture, de commandement, de décision..., sont décisives. « Savoir être », dit-on.

Ici aussi doit se poser la question : « jusqu'où remonter ? ». Jusqu'à quelles profondeurs de la personne humaine, de ses « potentialités ». A ce niveau, c'est peut-être une réponse d'ordre éthique autant que technique qu'il faut rechercher. On sait bien aujourd'hui que la personnalité de chacun est indissociable de son histoire personnelle la plus intime, dès l'enfance, et donc très arbitraire la frontière entre le psychologique et le psychopathologique. Il ne saurait être question de confier des responsabilités importantes à quelqu'un de psychologiquement fragile. Dans cette perspective, par exemple, il n'est pas exceptionnel qu'avant de recruter un directeur, les responsables cherchent à connaître sa vie familiale. La femme du (futur) directeur (la voilà !) sera même peut-être invitée à déjeuner avec son mari. Un directeur mal marié ne risque-t-il pas de « craquer » en cas de coup dur ?...

Problèmes éthiques de l'évaluation, mais aussi juridiques. Le « rapport Lyon-Caen » sur les méthodes de recrutement est très clair : seules

les caractéristiques « professionnelles » devraient donner lieu à évaluation. Restriction impossible, illusoire ? L'ergonome, finalement, lorsqu'il analyse des compétences, se trouve heureux de ne pas être confronté à de tels problèmes. Il n'a pas à s'inquiéter de la femme du directeur, ni de celle du pilote, d'ailleurs.

La question de la compétence au sein de la gestion des ressources humaines

Bruno Gentil, directeur général de l'Institut Entreprise et Personnel

Le texte qui nous est proposé ici doit une grande partie de son intérêt à une profondeur d'analyse que nous n'avions pas rencontrée jusqu'à maintenant. Parmi l'ensemble des questions abordées, nous souhaitons discuter trois thèmes qui nous ont paru tout à fait essentiels :

- le renouvellement de l'objet étudié, l'évaluation qui n'est pas posée comme acte en soi mais comme processus ;
- le concept même de compétence, mis au centre de nombreuses pratiques de gestion des ressources humaines, et qui oblige à reconsidérer un autre concept, celui de potentiel ;
- le problème posé par l'expertise en matière d'évaluation.

1. L'évaluation comme processus

Si votre texte a un mérite (il en a bien d'autres), c'est, à notre avis, d'avoir montré que l'évaluation n'avait pas de sens en soi et qu'elle devait être conçue comme un processus. Vous le définissez très clairement comme « *processus de recherche et de traitement d'informations* » au service du système de gestion des ressources humaines. Nous voudrions montrer l'intérêt de votre approche, et en même temps toutes les difficultés qu'elle fait apparaître, en l'appliquant au *système de mobilité professionnelle* dans l'entreprise.

Celui-ci est en effet le système de gestion majeur de l'entreprise, c'est sa « respiration » qui, par son jeu des affectations, mutations, promotions et parcours formateurs va créer les conditions de développement des

compétences et des capacités : système de décisions extrêmement complexe par le nombre des acteurs impliqués, la multiplicité des données nécessaires et... les inconnues de l'avenir. Le problème, pour une entreprise, c'est bien de savoir organiser cette mobilité, la piloter ou du moins la réguler pour favoriser les choix « intelligents » : ceux qui vont optimiser les opportunités de développement tout en assurant la sécurité de fonctionnement.

Comment va intervenir, dans ce système, le processus d'évaluation des compétences ? Il n'est pas rare, et vous l'avez signalé, de voir coexister deux formes d'évaluation dans l'entreprise : *l'évaluation formelle* qui se traduit par un dossier rempli, soigneusement rangé dans une armoire, et *l'évaluation « sauvage »* que fait tout un chacun et qui va ressortir au moment des décisions !

Car, finalement, ce qui rend l'évaluation si mal utilisée, c'est généralement l'éloignement des lieux et moments de l'évaluation des lieux et moments de décision. Ceux qui connaissent le mieux une personne dans ses activités, par exemple les responsables hiérarchiques successifs, sont rarement présents au moment où se décide telle affectation. On peut penser qu'il suffirait de stocker les informations « évaluatives » dans des banques de données et de les ressortir sous la forme appropriée au moment voulu. Beaucoup d'entreprises ont pensé avoir résolu le problème avec des outils informatiques, assortis de « référentiels de compétences » et de logiciels plus ou moins performants. Mais cette approche, uniquement basée sur l'outil, n'est pas satisfaisante. Elle conduit à gérer les compétences comme un magasinier qui sort de son magasin, en réponse à une demande, les compétences qu'il a dans ses rayons. La plupart du temps d'ailleurs, le meilleur de ces outils n'apportera que des informations appauvries et inadaptées. Les décideurs ont besoin d'informations actualisées, qualitatives, interactives avant d'engager un pari sur l'avenir, avec tous les compromis et les aléas qu'il comporte. Nous vous savons gré d'avoir nettement mis en évidence ces dysfonctionnements.

Nous pensons donc que, si l'on veut piloter une gestion « intelligente » et dynamique de la mobilité, il faut que le produit d'une évaluation de compétences soit immédiatement *repris, traduit, transformé en voies d'action* par des « décideurs », sous forme d'hypothèses d'évolution. Notre expérience nous a montré l'intérêt de formules telles que les « revues de personnel ». Lors de ces revues, l'équipe de direction d'une entité analyse les dossiers de chacun des salariés : « Maîtrise-t-il sa fonction ? Est-il temps pour lui de changer de fonction, de compléter son expérience, de se préparer à un changement de métier ?... » Un tel processus oblige la hiérarchie de chaque unité à se positionner comme « acteur » du

développement de l'ensemble de ses collaborateurs. Ainsi les évaluations de compétences qui ont pu être faites prennent tout leur sens : elles permettent de répondre aux questions que doivent se poser tout responsable. Encore faut-il que les lieux et les moments de ce questionnement soient organisés systématiquement à cet effet.

2. Potentiel et compétence

Vous avez pris le parti de développer une conception de l'évaluation des compétences qui ne se limite pas à caractériser les comportements professionnels passés mais qui permette de prévoir le « futur ». Mais vous prenez grand soin à distinguer le concept de compétence et celui de potentiel. Comment distinguer pratiquement ces deux concepts ? Nous pensons qu'il faut revenir sur cette notion de potentiel et positionner l'utilisation qui en est faite dans l'entreprise.

Il y a déjà de nombreuses années que les praticiens des ressources humaines ont cherché à *dépasser la notion d'aptitude* qui, par son caractère analytique, déterministe, non évolutif, ne rendait pas compte des possibilités d'adaptation et de développement des salariés de l'entreprise. Les entreprises, pour gérer notamment les « passages » (accès des ouvriers à la maîtrise, accès de la maîtrise au niveau cadre, etc.), avaient besoin d'autres éléments d'appréciation.

La notion de potentiel faisait l'affaire, dans la mesure où les théoriciens du potentiel lui conféraient un caractère global, évolutif et dynamique (la constellation propre à une personne de ses aptitudes, ses goûts, ses motivations, son tempérament, etc.). Mais le problème n'est pas réglé pour autant. On ne sait pas vraiment évaluer le potentiel d'une personne, surtout si l'on ne veut pas le rapporter à une situation future déterminée, mais à un niveau de responsabilité dans l'entreprise. On se raccroche alors, soit à des caractéristiques de niveau scolaire (les diplômes), soit à des impressions, des images.

C'est là qu'intervient le *concept de compétences* : l'évaluation des compétences est-elle en mesure, comme vous le prétendez, de combler le « trou », d'apporter ce qui nous manque, c'est-à-dire « les indicateurs qui permettent de caractériser l'individu sous l'angle de ses capacités d'adaptation professionnelles » ?

Cela voudrait dire qu'un processus bien construit d'évaluation des compétences permet de dire par exemple si tel technicien pourra tenir une fonction d'agent de maîtrise dans un service d'entretien ; plutôt de

donner des indications sérieuses sur les chances de réussite. Dans la mesure où ce processus d'évaluation est capable de relier les exigences d'une situation et les capacités d'une personne, d'apporter une *transparence* dans cette relation, il est tout à fait utile. L'éclairage d'une méthode d'évaluation de performance peut apporter une validité et une légitimité qui manquent à la notion de potentiel.

Mais ce qui est déterminant, c'est de prendre ces « indicateurs de capacités d'adaptation » comme des hypothèses. Vous pouvez dire, pensons-nous, que statistiquement un technicien, d'après les informations qu'on a pu avoir sur ses connaissances, son expérience, et ses caractéristiques de personnalité, a plus de chance de réussir dans tel type de fonction que dans tel autre et que, pour ce poste d'agent de maîtrise dans un service d'entretien, il y a un certain nombre d'éléments positifs, d'autres étant problématiques et dépendant de l'apprentissage et de l'adaptation qu'il fera.

Pourrait-on en conclure que ce technicien a du potentiel, qu'il a le « potentiel d'agent de maîtrise » ? Si l'écart entre les situations de travail comme technicien et celles d'agent de maîtrise est trop grand, si par exemple notre technicien n'a pas eu l'occasion de montrer des compétences d'organisation, d'animation ou de « commandement », nous pensons qu'il est hasardeux de l'affirmer. Mais on peut vérifier s'il a des possibilités d'acquérir et de développer ces compétences. Il suffit alors de mettre notre technicien en situation de les développer de façon progressive.

Finalement la question intéressante n'est pas : « a-t-il le potentiel d'agent de maîtrise ? », mais « quelles situations peut-on lui proposer pour qu'il manifeste de nouvelles compétences d'organisation et d'animation ? ». C'est ce que nous formulons par ce que nous avons appelé « *la loi de Husson* » (cf. B. Gentil, 1991) : « *la seule façon de détecter le potentiel de quelqu'un, c'est de le mettre en situation de développer ses compétences et ceci, de façon progressive, de telle façon qu'il puisse "se dépasser"* ».

C'est au fond cette dialectique entre le potentiel et compétence, qui nous assure une vision dynamique des ressources humaines, c'est-à-dire une vision pleine et entière de la personne humaine.

3. L'expertise en matière d'évaluation

La méthodologie abordée dans la troisième partie nous a semblé très intéressante car elle constitue en quelque sorte un bon mode d'examen de conscience des pratiques d'évaluation en entreprise. Cependant, aussi

séduisante soit l'approche globale des qualités que devrait posséder tout expert en matière d'évaluation (les trois items proposés au chapitre 1), la traduction de ces recommandations en actes ne sera pas immédiate. On constate en effet bien souvent que les responsables hiérarchiques chargés de l'évaluation ne possèdent pas toujours, ni les qualités nécessaires pour évaluer leurs collaborateurs, ni même une compréhension suffisante de ce qu'ils sont susceptibles de faire. Cela soulève la question de la légitimité, l'expertise étant en général ce qui permet d'asseoir la légitimité. Sur ce point, le problème reste entier : on aurait aimé trouver dans le texte des propositions qui permettent au moins de préciser ce que l'on attend d'un manager dans ce domaine. Car finalement, les entreprises sont bien incapables de sélectionner des responsables hiérarchiques sur leurs capacités à comprendre le fonctionnement de chacun de leurs collaborateurs, alors que cela serait fondamental. Cela explique d'ailleurs que beaucoup d'entreprises un peu « molles » en matière de gestion des ressources humaines soient très souvent enclines à faire appel à des experts extérieurs.

On peut aussi expliquer la multiplication de procédures et d'outils sophistiqués destinés en fait à combler le déficit des hiérarchiques : ce que peuvent faire les directeurs de ressources humaines dans la logique de l'entreprise, c'est de compenser par des outils la grande méfiance qu'ils ont à l'égard des hiérarchiques en matière d'évaluation.

On peut dès lors analyser le problème de l'externalité des pratiques d'évaluation sous l'angle de la légitimité. En effet, un conflit se joue souvent entre responsables hiérarchiques et gestionnaires des ressources humaines sur ce terrain de l'évaluation, chacun revendiquant une légitimité issue d'une réalité différente : les premiers se sentant légitimés à évaluer leurs collaborateurs en raison de leur proximité et de la connaissance intime et quotidienne qu'ils ont des comportements de leurs collaborateurs ; les seconds, en tant qu'experts de l'évaluation ayant été spécifiquement formés à cela. L'appel à des experts extérieurs peut tout à fait s'analyser en termes de pouvoir : un DRH qui aurait du mal à se faire reconnaître et admettre dans l'entreprise peut résoudre son problème en faisant appel à des cabinets extérieurs, dont l'« aura » rejaillira sur lui. Quant aux responsables hiérarchiques, souvent peu portés à assumer le rôle difficile de l'évaluateur, c'est-à-dire de celui qui juge, ils peuvent « se débarrasser » du problème de l'évaluation et du même coup de la responsabilité qu'il y a à prendre position sur un individu donné en faisant prononcer le jugement par d'autres.

En fin de compte, le problème de l'expert n'est pas neutre en terme de pouvoir et de responsabilité, qu'il soit interne à l'entreprise ou externe.

L'expérience montre que les entreprises ne faisant pas appel aux experts de l'évaluation lui font jouer des rôles différents.

On peut lui faire jouer un *rôle d'arbitre* : ce qui peut arriver quand des membres de la hiérarchie ne sont pas d'accord sur les capacités d'un collaborateur et décident, de fait, de s'en remettre à l'avis d'un consultant. Ou quand, systématiquement, un « comité de carrières » décide de soumettre les cas jugés « difficiles » à un organisme spécialisé. Si cette pratique peut se justifier, notamment quand il faut prendre une décision risquée, on voit combien il est nécessaire d'explicitier des règles du jeu, suffisamment transparentes, pour que l'avis de l'expert soit bien considéré comme une information complémentaire et non un processus plus ou moins occulté de décision.

Mais on peut utiliser l'expert de façon très différente : il peut être celui qui *conçoit le processus d'évaluation*, ou plutôt, en tant que participant à cette conception, celui qui met en évidence les exigences de validité d'un tel processus. A notre avis, c'est la voie qu'il faudrait retenir, en mettant l'accent sur le rôle formateur qu'il induit vis-à-vis de la hiérarchie. Il ne s'agit pas d'ailleurs de demander à la hiérarchie des connaissances théoriques ou techniques compliquées, mais de les habituer à « bien observer » et « bien raisonner ». Dans la pratique des « comités d'évaluation » ou « comités de carrière », la présence d'un professionnel de ressources humaines qui puisse jouer le rôle de « modérateur » et de « gardien des règles » nous paraît essentiel.

Cela suppose que les DRH des entreprises se professionnalisent eux-mêmes dans l'usage de ces méthodes. Puisse cet ouvrage les inciter à travailler dans cette voie !



Bibliographie

- AGRH, Perspectives des entreprises et recherches en GRH, Les défis des années 1990, *Actes du premier congrès de l'Association française de gestion des ressources humaines*, Bordeaux, 27-28 novembre 1990.
- AGRH, Pour une vision de la GRH, *Actes du deuxième congrès de l'Association française de gestion des ressources humaines*, Cergy, 14-15 novembre 1991.
- Aubret J., Aubret F., Damiani C., *Les bilans personnels et professionnels*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1990.
- Aubret J., Evaluer un outil ou une technique d'évaluation, *Actualité de la formation permanente*, n° 109, Nov-déc. 1990.
- Aubret J., Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Fondements et validité psychologique, *Pratiques de formation*, Université Paris VIII, 1989.
- Aubret J., Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences, *Pratiques de formation*, Université Paris VIII, 1992.
- Barbier, J.-M., *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.
- Barret G.-V., Depinet R.-L., A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence, *American Psychologist*, vol. 46, n° 10, 1991, p. 1012-1024.
- Bauer M. et Bertin-Mouroit B., *Les 200 en France et en Allemagne. Deux modèles contrastés de détection-sélection-formation de dirigeants de grandes entreprises*, CNRS et Heidrick & Struggles, 1992.
- Bauer M. et Bertin-Mouroit B., *Les 200 : comment devient-on un grand patron ?*, Paris, Le Seuil, 1987.
- Bavelas A., Communication Patterns in Task-Oriented Groups, *J. Acoust. Soc. Amer.*, 1950, 57, p. 271-282.
- Beauvois J.-L., L'acceptabilité sociale et la connaissance évaluative, *Connexions*, n° 56, Paris, Dunod, 1990.
- Beauvois J.-L., *La psychologie quotidienne*, Paris, PUF, 1984.
- Beauvois J.-L., *Problématique des conduites sociales d'évaluation*, Paris, Dunod, 1976, p. 7-30.
- Beauvois J.-L., Recherches sur la psychologie de tous les jours, *Psychologie française*, Paris, Dunod, juillet 1986, t. 31-2.
- Bernard R., Wils T., Vers une taxonomie des pratiques organisationnelles de carrière, *Actes du premier congrès de l'AGRH*, Bordeaux, novembre 1990, p. 427-441.
- Bloom B. S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Laval, Presses de l'Université de Québec, 1969.
- Boltanski L., *Les cadres*, Paris, Editions de Minuit, 1982.
- Bonnafoos G. de, *Techniciens dans l'entreprise : des identités sociales différentes*, CEREQ, Collection Etudes, n° 45, décembre 1988.

- Bourricaud F., Les antinomies de la méritocratie, *Etudes*, oct. 1990.
- Boursier S., *L'orientation éducative des adultes*, Paris, Editions Entente, 1989.
- Brien R., *Science cognitive et formation*, Laval, Presses de l'Université de Québec, 1990.
- Bruchon-Schweitzer M., Les pratiques de sélection en France, *Journal des psychologues*, n° 71, mai 1990.
- Caplow T., *Two against one. Coalitions in triads*, Prattice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1968, trad. : *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, ESF, 1971, réed. 1984.
- Chomsky N., *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965, trad. : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil, 1971.
- CNISF (Conseil national des ingénieurs et des scientifiques de France), Les IUP : 1° bilan, *ID*, n° 1, nouvelle série, sept-oct. 1992.
- Coriart B., *Science, Technique et Capital*, Paris, Le Seuil, 1976.
- Courpasson D., Livian Y.-F., Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ?, *Gestion des ressources humaines*, n° 1, octobre 1991, p. 3-10.
- Courpasson D., Pour un renouvellement de la notion de carrière : l'entreprise bancaire face à ses métiers, *Actes du premier congrès de l'AGRHP*, Bordeaux, novembre 1990, p. 491- 506.
- Crespy J., Wang H., *Contributions de l'ergonomie à la gestion des emplois et qualifications : analyse des évolutions de compétences*, comptes rendus du XXVI^e congrès de la SELF, Montréal, 3 au 5 octobre 1990.
- Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Decomps B., *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*, Paris, Haut-Comité Education-Economie, 1989.
- Delorme C. (sous la dir. de), L'approche par les objectifs en pédagogie, *Education permanente*, n° 85, octobre 1986.
- Doise W., Les représentations sociales, in R. Ghiglione, C. Bonnet, J.-F. Richard, *Cognition, Représentation, Communication, Traité de psychologie cognitive*, t. 3, Paris Dunod, 1990.
- Donnadieu G., Denimal P., *Classification-Qualification. De l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Paris, Editions Liaisons, 1993.
- Donnadieu G., Gilbert P., *Les techniciens supérieurs. Comment les gérer et développer leurs compétences*, Document d'étude de l'Institut Entreprise et Personnel, février 1990.
- Donnadieu G., *La régulation sociale de l'entreprise*, Document d'études de l'Institut Entreprise et Personnel, mars 1992.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.
- Dubois J., Note de lecture sur *La fonction d'encadrement* de G. Benguigui, A. Griset, A. Jacob, D. Monjardet, *CORDES, Bibliothèque du CEREQ*, vol. 11, Paris, La Documentation française, 1978.
- Dubost J., *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF, 1987.
- Enriquez E., Evaluation des hommes et structure d'organisation des entreprises, *Connexions*, n° 19, Paris, Dunod, 1976, p. 79-110.
- Entreprise et Progrès, *Cadre/non-cadre : une frontière dépassée*, Paris, octobre 1992.
- Ernault V., Gruère J.-P., Pezeu F., *Le bilan comportemental dans l'entreprise*, Paris, PUF, 1986.
- Falzon P., *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble, PUG, 1989.
- Fischer G.-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, Presses de l'Université de Montréal, 1987.

- Fleishmann E. A., Quaintance M. K., *Taxonomies of Human Performance. The Description of Human Tasks*, New York, Academic Press, 1984.
- Flottes-Lerolle A., *Analyser les compétences : la méthode en question*, Paris, ANACT, 1992, n° 170.
- Foulquié P., *Vocabulaire de langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971.
- Galambaud B., *Des hommes à gérer*, Paris, ESF éditeur, 2° édition, 1991.
- Gallouin J.-F., *Transfert des connaissances. Systèmes experts : techniques et méthodes*, Paris, Eyrolles, 1988.
- Gentil B., *La question du potentiel au sein de la gestion des cadres*, Document d'études de l'Institut Entreprise et Personnel, 1991.
- Gilbert P., Parlier M., La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire, *Actualité de la formation permanente*, n° 116, janv.-fév. 1992, p. 14-18.
- Gilbert P., Parlier M., *La gestion des compétences. La notion de compétence et ses usages en gestion des ressources humaines*, Entreprise et Personnel, Développement et Emploi, avril 1991.
- Gilbert P., Thionville R., *Gestion de l'emploi et évaluation des compétences. Des emplois aux hommes et des hommes aux emplois*, Paris, ESF, 1990.
- Godet M., Les illusions sur les emplois de demain, *Le Monde*, 28 octobre 1992, p. 28.
- Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 1991.
- Gresle F. et al., *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Nathan, 1990.
- Guillon R., *BTS et DUT industriels*, CEREQ, oct. 1986.
- Guillon R., La place des techniciens dans le système d'emploi, *Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, CEREQ, 1989.
- Hirschhorn L., L'économie post-industrielle : quel travail, quelle compétence pour un nouveau mode de production ?, *Economie et Humanisme*, n° 295, mai-juin 1987, p. 25-43.
- Hunout P., Les méthodes d'évaluation : du classement des emplois à la mesure des compétences, *Formation et Emploi*, n° 39, juillet-septembre 1992, p. 35-43.
- Husson M., *L'orientation professionnelle continue. Concepts et méthode pour une gestion préventive de l'emploi en entreprise*, Paris, FNEGE, Développement et Emploi, 1985.
- Huteau M., *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF, 1985.
- Huteau M., *Style cognitif et personnalité*, Lille, PUL, 1987.
- Iribarne A. d', *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, Paris, Presses du CNRS, 1989.
- Iribarne P. d', *La logique de l'honneur*, Paris, Le Seuil, 1989.
- Jardillier P., *Le développement humain dans l'entreprise*, Paris, PUF, 1984.
- Jodelet D., Article Représentation sociale, in *Grand Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 1991.
- Lafon R., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1969.
- Lalande A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 13° éd., 1980.
- Landsheere G. de, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979.
- Landsheere V. de, *Faire réussir, Faire échouer, la compétence minimale et son évaluation*, Paris, PUF, 1988.
- Lapiere J.-W., *L'analyse de systèmes. L'application aux sciences sociales*, Paris, Syros, 1992.
- Le Berre M., Un sondage d'opinion sur le vocabulaire utilisé en matière de qualifications professionnelles, *Actes du Deuxième Congrès de l'AGRH*, Cergy, novembre 1991, p. 183-194.
- Le Boterf G., *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Paris, Editions d'Organisation, 1990.

- Le Moigne J.-L., *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990.
- Leavitt H. J., Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d'un groupe, *Psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1951, trad. fr. 1965.
- Leclair P., *Gérer les personnels de la recherche et du développement*, Document d'études de l'Institut Entreprise et Personnel, avril 1992.
- Leplat J., Compétence et ergonomie, *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, 1991, p. 263-278.
- Leplat J., Paillous J., L'acquisition des activités mentales : la place des techniques, *Le Travail humain*, 1981, 44, p. 275-282.
- Lévy-Leboyer C., *Evaluation du personnel. Quelles méthodes choisir ?*, Paris, Editions d'Organisation, 1990.
- Lévy-Leboyer C., *Le bilan de compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 1993.
- Lévy-Leboyer C., Sperandio J.-C., *Traité de psychologie du travail*, quatrième partie : évaluations et carrières, Paris, PUF, 1987.
- Leyens J.-Ph., De la recherche de confirmation à l'effet Pygmalion, *Sommes-nous tous des psychologues ?*, chap. VII, Mardaga, Bruxelles, 1983.
- Leyens J.-Ph., L'attribution causale, *Psychologie sociale*, chap. VIII, Mardaga, Bruxelles, 1979.
- Linton R., *The Cultural Background of Personality*, New York, 1945. Trad. fr., *Les fondements culturels de la personnalité*, Paris, Dunod, 1959.
- Livian Y.-F., La gestion des carrières des cadres dans les entreprises françaises. Réflexions critiques et perspectives de recherche, *Actes du premier congrès de l'AGRH*, Bordeaux, 1990, p. 443-455.
- Lucas A.-M., Le programme « ingénieurs et cadres supérieurs » (PICS) : ses atouts, ses axes de progrès, *Etudes et expérimentations en formation continue*, n° 17, nov-déc. 1992, p. 13-17.
- Lussato B., *Introduction critique aux théories d'organisation*, Paris, Dunod, 1977.
- Maisonnette J., *La psychologie sociale*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », n° 458, 1974.
- Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- Malglaive G., L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, 21, n° 3, p. 269-282.
- Mandon N., Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences, *Education permanente*, n° 105, déc. 1990.
- Mandon N., *L'emploi type étudié dans sa dynamique. Exemples de dossiers descriptifs*, Paris, CEREQ, coll. « Document de travail », n° 63, avril 1991.
- Mandon N., Dimensions de l'activité professionnelle et compétences mises en œuvre, *L'analyse des contenus d'activité*, Paris, CEREQ, juin 1987.
- Mandon N., *La gestion des compétences. La méthode ETED*, Paris, CEREQ, coll. « Document d'études », n° 57, septembre 1990.
- Marc E., Picard D., *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 1989.
- Merchiers J., Pharo P., Compétence et connaissances expertes, *Sociétés contemporaines*, n° 4, déc. 1990, p. 89-108.
- Merchiers J., Pharo P., Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert, *Sociologie du travail*, n° 1/1992, p. 47-63.
- Mialaret G., *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.
- Michel S., Ledru M., *Capital compétence dans l'entreprise. Une approche cognitive*, Paris, ESF, 1991.
- Michel S., Ledru M., Description des compétences et formation : une approche cognitive, *Education permanente*, n° 105, décembre 1990.

- Milgram S., *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy, 1974.
- Mintzberg H., *Structure et dynamique de l'organisation*, Paris, Editions d'Organisation, 1982.
- Mitrani A., Dalziel M., Bernard A., *Des compétences et des hommes*, Paris, Editions d'Organisation, 1992.
- Montmollin M. de, *Analyse ergonomique des compétences, Actes du colloque Projets de modernisation et transformation des compétences*, organisé par le département Ergonomie et Organisation du travail de France Télécom, Paris, le 7 juin 1991.
- Montmollin M. de, *Introduction, Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, troisième section : compétences et expertises, 1991, p. 253-261.
- Montmollin M. de, *L'ergonomie*, Paris, La Découverte, 1990.
- Montmollin M. de, *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1984.
- Morin J., Seurat R., *La gestion des compétences*, *Harvard-L'Expansion*, été 1989, p. 17-24.
- Moscovici S. (sous la dir. de), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, t. 1, 1972.
- Moscovici S. (sous la dir. de), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984 (rééd. 1990).
- Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Moulin M., *L'examen psychologique en milieu professionnel*, Paris, PUF, 1992.
- Nadeau M.-A., *L'évaluation de programme*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2^e éd., 1988.
- Naville P., Friedmann G., *Traité de sociologie du travail*, A. Colin, Paris, 1962.
- Noizet G., Caverni J.-P., *La psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.
- Orstman O., *Changer le travail*, Paris, Dunod, 1978.
- Pain A., *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Paradeise C., *Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail*, *Sociologie du travail*, n° 1/1987, p. 35-46.
- Perriolat R., *L'adéquation des postes*, in Lévy-Leboyer C., Sperandio J.-C., *Traité de psychologie du travail*, Paris, PUF, 1987, p. 627-643.
- Piéron H., *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1969 (2^e édition).
- Piéron H., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1973 (5^e édition, remaniée et augmentée sous la direction de F. Bresson et G. Durup).
- Rasmussen J., *Information processing and human-machine Interaction : an approach to cognitive engineering*, Amsterdam, North Holland Publisher, 1986.
- Reuchlin M., *La psychologie différentielle*, Paris, PUF, 1974 (2^e édition).
- Reynaud J.-D., *Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome*, *Revue française de sociologie*, n° 1, 1988, p. 5-18.
- Rivard P., *Les carrières des cadres ou les stratégies de valorisation de la force de travail sur un marché*, Université Paris VII, 1984. (Thèse pour le doctorat d'Etat sous la direction de C. Durand.)
- Rocher C., *Introduction à la sociologie générale*, t. 3 : Le changement social, Paris, Editions HMH, 1968.
- Rosenthal R. A., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 1971.
- Ross L., *The intuitive psychologist and his shortcomings : distortions in the attribution process*, in L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 10), New York, Academic Press, 1977.
- Sainsaulieu R., Monod N. et Thierry D., *Gestion de l'emploi et développement de l'entreprise*, Rapport pour la Délégation à l'emploi, Paris, La Documentation française, janvier 1987.

- Schwartz Y., De la qualification à la compétence, *Flash Formation Continue*, n° 339, février 1992, p. 10-16.
- Simon H. A., *La science des systèmes, science de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1969, trad. fr. 1974.
- Soule-Desroche M., Le processus d'évaluation, Editorial, *Connexions*, n° 56, 1990, p. 5-6.
- Sperandio J.-C., *L'ergonomie du travail mental*, Paris, Masson, 1984.
- Sterling Livingston J., Pygmalion in Management, *Harvard Business Review*, 1969, rééd. sept. oct. 1988 (trad. fr. 1989, Pygmalion et le Management, *Harvard-L'Expansion*, été 1989, p. 59-69).
- Stroobants M., Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, *Formation Emploi*, n° 33, 1991, p. 31-42.
- Stroobants M., De la qualification aux compétences : enjeux et portée d'une innovation terminologique, Réalités et fictions d'un nouveau modèle productif, *Symposium international, CRIS*, Mont-Saint-Aignan, 23-24 janvier 1992.
- Tapernoux F., *Les centres d'évaluation. Assessment centers*, Lausanne, Payot, 1984.
- Thierry D. et al., *L'emploi dans la stratégie économique de l'entreprise*, Paris, FNECE-Développement et Emploi, 1983.
- Thierry D., Sauret C., *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris, L'Harmattan, 2^e édition, 1993.
- Thomas J., Introduction aux travaux du Symposium n° 6 : La qualification professionnelle, *Actes du 2^e Congrès de l'AGRH*, Cergy, 1991, p. 181-182.
- Thurstone L. L., Primary Mental Abilities, *Psychometric Monographs*, n° 1, Chicago, University of Chicago Press, 1938.
- Tomasino C., La gestion des compétences au service de la gestion des ressources humaines de l'entreprise, *Actualité de la Formation permanente*, n° 97, nov.-déc. 1988, p. 73-75.
- Trepos J.-Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, PUN, 1992.
- Vernon P.-E., *La structure des aptitudes humaines*, trad. fr., Paris, PUF, 1952.
- Zarifian P., *A propos du concept d'organisation qualifiante*, note CERTES, Paris, ENPC, 1990.
- Zarifian P., Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, *Education permanente*, n° 112, octobre 1992, p. 15-22.
- Zarifian P., L'émergence du modèle de la compétence, in Stankiewicz F., *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, Paris, Economica, 1988.



CET OUVRAGE
A ÉTÉ ACHEVÉ D'IMPRIMER
PAR L'IMPRIMERIE FLOCH
A MAYENNE EN NOVEMBRE 1993

N° d'impr. : 34957.
Dépôt légal : novembre 1993.
Imprimé en France