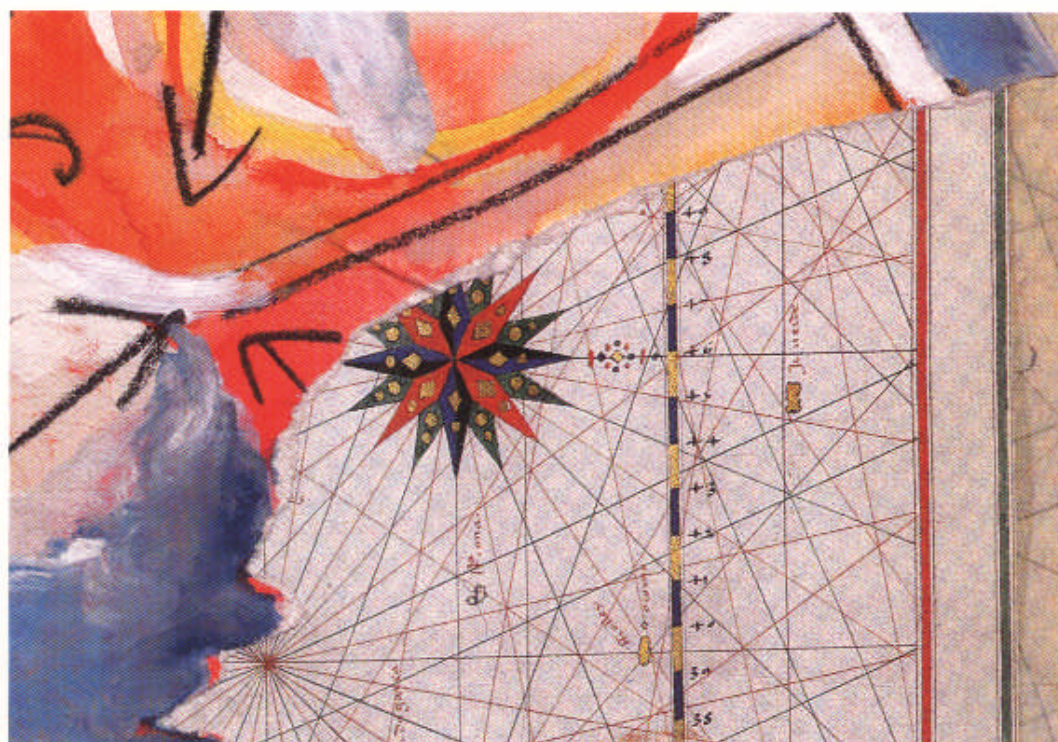


Le dossier :

Information - Orientation professionnelle



Spécial IV^e Université d'hiver de la formation professionnelle

Comprendre le travail pour gérer les compétences

*Francis Minet**
*Michel Parlier***

* Francis Minet anime le laboratoire Fonction Formation et Prévision Sociale du CNAM. Il est consultant d'entreprises et dirige le cabinet Didaction Conseil

** Michel Parlier est Directeur de projets de l'association Développement et emploi. Il est également enseignant à l'I.A.E. de Paris.

Dans la dynamique créée par la gestion prévisionnelle de l'emploi dans certaines entreprises françaises¹, nous pouvons observer une très grande diversité des approches développées en matière d'analyse des emplois et d'identification des compétences. Ces démarches se focalisent précisément sur la notion de *compétence* ; le capital de compétences étant supposé être ce grâce à quoi l'entreprise peut prétendre obtenir des *performances* et, de ce fait, devant faire l'objet d'une gestion rigoureuse.

Toutefois, lorsque nous essayons d'analyser les fondements de ces diverses méthodes, nous nous apercevons que, certaines d'entre elles, et parmi les plus répandues, ambitionnent de gérer l'emploi et les compétences en faisant l'économie d'analyses du travail — les caractéristiques générales de la gestion de l'emploi s'accorderaient donc mal des spécificités locales de la compréhension du travail.

Nous souhaitons ici développer un point de vue opposé tant il est vrai que les raccourcis méthodologiques ne sont pas synonymes d'efficacité. Nous considérons, quant à nous, que la gestion de l'emploi ne peut faire l'économie d'une analyse du travail. Ce principe admettant un corollaire : l'analyse de l'activité du travail est un préalable au repérage des compétences mises en oeuvre dans l'exercice d'un emploi.

Dans un fort suggestif article de présentation des deux numéros de la revue *Education permanente* consacrés au thème "*Comprendre le travail*", G.†Jobert² insistait sur l'intérêt de disciplines telles que l'ergonomie et la psycho-dynamique du travail qui "*s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des opérateurs, et de mettre à jour ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche. Elles cherchent également, en co-production avec les travailleurs, à dire le sens qu'ils attribuent à ce qu'ils font*". Il concluait : "*Sans ces détours, la part proprement humaine des conduites au travail reste énigmatique, cette ignorance, volontairement entretenue, autorisant les interprétations les plus péjoratives sur le travail et les travailleurs*". Nous faisons, pour notre part, nôtres ces réflexions et c'est dans cet esprit et en essayant de tenir compte des difficultés, que nous

¹ C. Sauret, D. Thierry, *La Gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences*, L'harmattan, Coll. pour l'emploi, 1993.

² G. Jobert, Les Formateurs et le Travail, chronique d'une relation malheureuse, *Education permanente* n° 116, Comprendre le travail, 1993.

souhaitons développer la question de l'articulation entre l'analyse du travail et la gestion de l'emploi.

Après quelques remarques générales, nous rappellerons ce qu'est une compétence et dans quel schéma d'ensemble d'analyse du travail cette notion se situe. A titre d'exemples, nous analyserons de façon critique quelques types de démarches, en interrogeant les principes qui les sous-tendent. Puis nous proposerons quelques pistes de réflexion et quelques pistes d'action.

* *
*

La première remarque, sous forme de question, est de savoir si les compétences sont formalisables sans appauvrissement ni simplification. Cette question nous pousse, il est vrai, à la modestie et la manière d'y répondre peut constituer une modération du point de vue ambitieux et entier de G. Jobert. Il nous semble qu'il est possible de dire sur les référentiels de compétences ce que certains chercheurs³ ont pu dire des systèmes experts : *"les recherches en psychologie cognitive, en ergonomie et en sociologie ont d'ores et déjà montré, d'une part, la très grande complexité des processus perceptifs et mentaux en jeu dans les activités qualifiées et, d'autre part, leur grande diversité selon les milieux socio-culturels et ethniques. Ces deux caractéristiques sont, pour l'instant ou durablement, en contradiction avec la relative pauvreté des formalismes utilisés dans les systèmes experts, avec l'exigence d'émiettement et d'isolement du savoir en îlots, granules ou atomes, et avec le postulat de l'universalité des règles d'inférence"*.

En constatant la complexité et la diversité des processus mentaux et la difficulté de les réduire pour les formaliser sous forme de systèmes-experts, ces auteurs rejoignent la modestie affichée par d'autres observateurs, comme les ergonomes ou les ingénieurs de formation. Analyser le travail, certes, mais celui-ci ne se prête pas volontiers à l'investigation.

³ M. Blanc, E. Charon, M. Freyssenet, Le Développement des systèmes experts en entreprise, *Cahier de recherche du GIP "Mutation industrielle"*, n° 35, 30 novembre 1989.

Cette remarque générale entraîne une deuxième : les modalités de gestion de l'emploi ne peuvent reposer que sur une vision simplifiée du travail. Mais cette simplification connaît deux points limites :

- les démarches mises en oeuvre doivent permettre de mettre en évidence les dimensions critiques, déterminantes du travail et, dans le même temps, laisser de côté les aspects anecdotiques : sur quoi "se joue" l'emploi ? quelles sont les activités décisives à partir de la maîtrise desquelles on peut estimer que l'emploi est tenu de façon satisfaisante ou pas, les activités ou les contenus de compétences permettant ces activités qui autorisent, par exemple, à faire la différence entre un novice et un expert ?
- elles doivent également permettre de fonder des décisions de gestion avec équité, consensus, efficacité :
 - *équité*, c'est-à-dire que personne ne se sente lésé, qu'aucune décision, orientation ne risque d'être interprétée, ressentie comme remettant en cause les principes de justice interne ;
 - *consensus*, c'est-à-dire que les acteurs de l'entreprise, et notamment les professionnels des métiers concernés, soient d'accord sur la représentation proposée des compétences exigées dans telle ou telle situation de travail et que cette représentation soit en adéquation avec la culture professionnelle de l'entreprise ;
 - *efficacité*, car ce principe doit sous-tendre toute décision de gestion et, on ne le dira jamais assez, dans l'expression gestion des Ressources humaines, comme dans celle de gestion des emplois et des compétences, le terme le plus important est, en définitive, celui de gestion. Gérer, c'est-à-dire "*organiser un processus de prise de décision, et de telle façon que cette décision soit prise en temps opportun, par les personnes les mieux placées et ayant autorité pour le faire en intégrant toutes les données et paramètres nécessaires à la qualité de cette décision*"⁴.

Complexité versus simplification, c'est une question d'équilibre. C'est peut-être cette complexité qui pousse les responsables d'entreprise à avoir, selon

⁴ B. Galambaud, *Des Hommes à gérer*, E.S.F. 1983.

la théorie de la dissonance cognitive, recours à des outils formels qui créent ainsi l'illusion de la gestion (...) "*Ce faisant, les gestionnaires peuvent réduire la dissonance créée par un sentiment d'impuissance face à une réalité trop complexe et imprévisible pour être gérée*"⁵.

Troisième remarque : l'analyse des emplois, l'identification des compétences sont des objets de recherche dans différentes disciplines universitaires (psychologie du travail, ergonomie, sociologie du travail). Mais c'est surtout un marché où s'affrontent cabinets de conseil avec tout l'engagement et toute la pugnacité habituels dès lors que l'on se trouve en situation de concurrence.

L'argumentaire des cabinets de conseil se fonde souvent sur différents éléments :

- quelques références "théoriques", dont on ne retrouve pas forcément l'illustration dans les démarches présentées. Sur ce registre, comme en toute chose, n'oublions jamais d'aller fouiller aux sources et méfions-nous des citations trop hâtives et trop imprécises ;
- une formalisation qui se présente comme "novatrice, originale", et qui permette de différencier telle marque sur le marché. Rappelons que l'innovation n'a qu'un temps et que l'originalité n'est pas forcément synonyme d'efficacité ;
- la promesse d'une prise en compte globale des questions d'emploi de l'entreprise, de réponses apportées à tous les problèmes (on n'est pas loin de "l'outil miracle"). Sur ce point, le recul manque, aucune évaluation sérieuse n'étant disponible qui permette de constater la pertinence et l'efficacité de telle ou telle démarche.

* *
*

⁵ R.A. Thiétart, B. Forgues, La Dialectique de l'ordre et du chaos dans les organisations, *Revue française de gestion*, n° 93, mars-avril-mai 1993.

La compétence est au centre de ces préoccupations. Nous voudrions ici en rappeler une définition ainsi que des caractéristiques qui peuvent lui être rattachées.

La définition est celle proposée, il y a dix ans déjà, par M. de Montmollin⁶ qui voit dans la notion de compétence des "ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau".

Les caractéristiques de la compétence font suite aux travaux de J. Leplat⁷, que nous avons, par ailleurs, présenté⁸ :

- la compétence possède un double caractère *opérateur et finalisé* : elle n'a de sens que par rapport à l'action — elle est toujours "compétence à agir" — et au but que poursuit cette action ; elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste ;
- la compétence est *apprise* : on n'est pas naturellement, spontanément compétent, on le devient. Que la compétence soit acquise, c'est précisément ce qui en fait un objet de gestion ;
- la compétence est *structurée* : elle combine, reconstruit de façon dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnements...) ;
- la compétence est une notion *abstraite et hypothétique*. Elle est par nature inobservable : ce qu'on observe, ce sont les manifestations de la compétence.

Cette caractérisation permet d'appréhender plus finement la notion, elle rend compte également de sa complexité. Si on accepte les caractéristiques de la compétence telles qu'elles sont rappelées ici, il est alors possible de définir

⁶ M. de Montmollin, *L'Intelligence de la tâche - Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Editions Peter Lang, Science pour la communication, 1984, p. 122.

⁷ J. Leplat, Compétence et Ergonomie, in : R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Mardaga, 1991.

⁸ M. Parlier, La Compétence au service d'objectifs de gestion, in : F. Minet, M. Parlier, S. de Witte, *La compétence, mythe, construction ou réalité*, L'Harmattan, Coll. pour l'emploi, 1994.

quelques principes méthodologiques qui serviront de points de repère dans le choix d'une approche par rapport à une autre.

Le caractère opératoire et finalisé de la compétence impose de pouvoir retrouver aisément l'activité dans la description ou dans l'expression qui en est donnée. Ainsi, les modes de description, s'ils peuvent être variés, car il n'y a pas de modèle unique, doivent veiller à respecter la matérialisation de la compétence (c'est-à-dire l'activité) et son contexte de mise en oeuvre. Dans le cas où cette reconstitution serait impossible ou hasardeuse, il serait alors abusif de parler de gestion de compétence. En effet, un système de gestion porte sur des objets réels ou symboliques précisément délimités. Or, une absence ou une délimitation non pertinente par rapport à l'action n'aurait pas grand intérêt.

En souscrivant à l'affirmation que la compétence est apprise, cela revient à considérer qu'elle est le produit de la rencontre d'une situation professionnelle et d'un sujet agissant, un acteur social. Comme le souligne B. Hillau, "*la compétence se place au coeur de l'analyse de l'historicité du sujet [...] c'est-à-dire des voies et moyens par lesquels l'individu contribue, par son appropriation du métier ou de la profession, à reproduire ou à transformer ce métier ou cette profession*"⁹. Négliger cet aspect, ignorer le sujet conduiraient à des systèmes désincarnés, générateur de frustrations et finalement peu efficaces.

Si la compétence s'exprime dans l'action, elle a également un contenu. Un système de gestion des compétences doit proposer une catégorisation des contenus des compétences qui respecte en même temps la dynamique de ces contenus entre eux. Ainsi, des listes de savoirs ou de qualités détachées de l'articulation qui en fait la valeur opérationnelle ne permettraient pas de mettre en évidence le sens des activités de travail et en tout cas ne pourraient pas prétendre rendre compte des compétences mises en oeuvre dans l'activité.

Enfin, si la compétence est une construction, une "représentation", si elle est inobservable, l'activité qui en témoigne en revanche peut et doit être observée. C'est une condition *sine qua non* d'une méthode d'approche des compétences. L'absence d'analyse du travail et notamment d'observation directe ou d'échanges avec les titulaires de l'activité de la part des analystes disqualifie *a priori* les descriptions. Les référentiels de compétences

⁹ B. Hillau, Compétence et Historicité du sujet, in : F. Minet, M. Parlier, S. de Witte, op. cit.

élaborés "à distance" ressemblent trop à ce que les ergonomes appellent le "travail prescrit", dont on sait qu'il est souvent bien éloigné de la réalité.

*
* *

Nous souhaitons désormais présenter quelques types de démarches de gestion de l'emploi qui s'appuient sur l'analyse de compétences. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi trois exemples de démarches différentes, à la fois quant aux modalités pratiques de mise en oeuvre en entreprise (que nous ne détaillerons pas ici) et quant aux fondements théoriques dont elles se réclament ou s'inspirent. Cependant, leurs finalités, c'est-à-dire la gestion de l'emploi et ses corollaires, mobilité, recrutement, formation, etc, sont très proches. Elles sont donc directement concurrentes.

La première d'entre-elles est celle dite de l'approche cognitive¹⁰. Elle propose un modèle d'analyse des compétences qui, selon ses concepteurs, se référerait à la psychologie cognitive (J. Piaget, J.-M. Hoc, J. Leplat, J.-F. Richard). Elle vise à décrire les processus mentaux qui permettent de poser un problème et de le résoudre, et insiste sur l'importance du concept de représentation.

La finalité de la démarche est de permettre d'identifier les passerelles pour accompagner les projets de mobilité professionnelle : de ce point de vue, la question de départ peut être formulée de la façon suivante : "comment pronostiquer la possibilité pour un individu de passer d'un emploi ou d'un métier à un autre alors même que les contenus techniques ne se ressemblent pas"?

A cette question, la démarche propose de répondre en déterminant des caractéristiques communes, sous cet angle cognitif, entre ces différents emplois. Ces caractéristiques communes sont les compétences mises en oeuvre pour exercer ces emplois. La définition suivante est proposée : "la

¹⁰ Développée notamment par le cabinet Corum et présenté par S. Michel Et M; Ledru, Capital Compétence dans l'entreprise, une approche cognitive, E.S.F. éditeur, 1991.

compétence, c'est la capacité à résoudre des problèmes dans un contexte donné".

C'est donc une approche qui considère l'homme comme un système de traitement de l'information dont la résolution de problème est l'une des applications. Comment résoudre un problème ? Quelles sont les raisonnements, les “ démarches intellectuelles ” qui permettent d'élaborer des solutions face à des situations problématiques rencontrées ?

Ces démarches intellectuelles mises en oeuvre sont en fait des procédures, c'est-à-dire des modes de traitement particuliers (liés à une situation problématique ou à une classe de situations) des informations propres à la situation et des informations déjà possédées par le sujet agissant. Elles sont simplement limitées ici à trois grandes catégories : application, transposition, conception ; nous les rappelons ici brièvement.

La démarche dite d'*application* est mise en oeuvre lorsque : la procédure de résolution du problème est parfaitement définie, l'individu a une représentation claire de la solution, il se réfère constamment au modèle théorique pour savoir où il en est et ce qu'il doit faire.

La méthode propose différents types de démarches *Application*, nous en présenterons ici trois. Tout d'abord, la démarche *Application Production* dans laquelle le geste prend une grande importance et la représentation de la solution fait appel à la mémoire sensitive. Ensuite la démarche *Application Diagnostic* pour laquelle la référence à un modèle, à une norme est permanente et dont le processus mental permet de détecter la panne, l'erreur, la cause de dysfonctionnement. Enfin, la démarche *Application Régulation* dont le processus mental est orienté vers la régulation de système complexe (technique, relationnel, organisationnel) et par laquelle l'individu s'efforce de ramener les choses à l'état où elles devraient être.

La démarche dite de *Transposition* est une démarche d'ajustement, de traduction, d'adaptation. Elle suppose qu'il existe plusieurs types de solution à un même problème et que les solutions dépendent du contexte, des circonstances, des conditions d'apparition du problème.

La démarche *Transposition* peut être déclinée selon deux types. En premier lieu, la démarche *Transposition Installation* où l'individu part du problème et de la façon dont il est posé pour imaginer diverses solutions. Ensuite, la démarche *Transposition Diffusion* où l'individu imagine

plusieurs façons de poser le problème et intègre des informations relationnelles au cours de la résolution du problème, ces informations venant perturber la façon de poser le problème.

La troisième grande catégorie est constituée par la démarche de type *Conception* : elle s'applique aux problèmes dont on voit mal la solution, parce que celle-ci est nouvelle, originale, inédite, et qu'il est donc impossible de se référer à un modèle quelconque, à des normes, à des règles pré-établies ; il s'agit donc d'innover, d'inventer, de créer.

Au-delà de cette catégorisation, d'autres critères sont sollicités pour analyser les emplois : la relation au temps et à l'espace, le mode de relation, les savoirs référence. Nous laisserons de côté ces aspects qui, pour importants qu'ils soient, ne nous paraissent pas constituer le coeur de la démarche.

Quelles sont donc les remarques que nous pouvons faire sur l'approche cognitive des compétences ?

En elle-même, l'approche cognitive apparaît simple et claire ; grâce à son effort de formalisation et de rationalisation, elle est également rassurante. L'embarras commence lorsqu'on essaie de la mettre en application.

Tout d'abord comment fonctionne le modèle ? Lorsqu'on les analyse, les trois grandes rubriques (application, adaptation, création) apparaissent plus comme une progression dans l'apprentissage de compétences que des catégories distinctes dans lesquelles on pourrait classer des métiers.

Pour y voir plus clair dans les références théoriques utilisées, le recours à quelques théoriciens de la psychologie cognitive est ici indispensable.

J.R. Anderson¹¹ distingue trois stades dans l'apprentissage d'une compétence (*skill learning*). Tout d'abord, une étape dite *cognitive* durant laquelle la description de la procédure est apprise : les informations concernant la tâche à réaliser sont codées et mémorisées. Ensuite, une étape dite *associative* durant laquelle "*une méthode de mise en oeuvre de la compétence est développée*" : les informations sont réorganisées sous une forme procédurale de manière à permettre une application. Enfin, une étape

¹¹ J.R. Anderson, *Cognitive Psychology and its implications*, N.Y., W.H. Freeman and Compagny, 1990 (3^e éd), notamment le chap. 9 : Development of expertise.

d'autonomie, durant laquelle la compétence est mise en oeuvre de manière "de plus en plus rapide et automatique".

Selon ce modèle, un novice apparaît comme quelqu'un qui, précisément, applique *"des règles qui lui permettent de déterminer (...) ce qu'il convient de faire — tout comme un ordinateur applique un programme"* (H. Dreyfus¹²).

Par ailleurs, selon H.A. Simon¹³, l'expertise repose sur le stockage d'un grand volume d'informations nécessaires qui ont été disposées dans la mémoire en configurations familières et qui sont susceptibles d'être activées en fonction des caractéristiques de la situation-problème dans laquelle se trouve l'individu. C'est l'accès rapide à ce riche répertoire de connaissances, d'informations, de procédures et de moyens d'action qui permet à l'expert d'établir des relations inédites aux différents éléments de la situation-problème rencontrée et ainsi de proposer des solutions originales — c'est-à-dire *d'inventer, de créer*.

Tous les emplois sont donc susceptibles d'être tenus par des novices ou des experts. C'est donc une erreur d'appréciation de penser que les niveaux d'apprentissage et les catégories de raisonnement sont assimilables et peuvent de ce fait constituer des critères de distinction pertinents entre différents emplois.

Le modèle peut néanmoins séduire, peut-être parce que beaucoup d'entreprises françaises sont restées tayloriennes, notamment en ce qu'elles distinguent bien des emplois de conception (le bureau des méthodes) et des emplois d'exécution (les opérateurs, c'est-à-dire les ouvriers spécialisés).

Dans les entreprises taylorisées, en effet, il y a des emplois qui sollicitent, de façon privilégiée, des démarches intellectuelles de création, d'autres d'adaptation, et enfin d'autres d'application et qui, de ce fait, se font une représentation appauvrie du travail. Ce type de démarches se moule parfaitement à l'organisation du travail telle qu'elle est encore à l'oeuvre dans la majorité des entreprises. Elle tend à conforter les certitudes sur lesquelles sont fondées les hiérarchies sociales.

¹² H. Dreyfus, La Portée philosophique du connexionnisme, in : D. Andler (Sous la direction de), *Introduction aux sciences cognitives*, Folio, 1990.

¹³ H. A. Simon, *Sciences des systèmes, Sciences de l'artificiel*, Dunod, 1991, nouvelle édition.

En outre, la confusion peut se trouver renforcée si, de plus, on considère implicitement que les démarches intellectuelles sont autonomes par rapport au contenu des tâches. Ainsi, le titulaire d'un emploi dans lequel des démarches de conception sont dominantes pourrait s'orienter plus facilement vers un autre emploi de conception que vers des emplois faisant appel à d'autres démarches intellectuelles. Si on voit bien le bénéfice idéologique qu'il est possible de tirer d'une telle affirmation (l'appartenance à un *niveau* de démarche intellectuelle est plus importante que le contenu des tâches) en l'inscrivant harmonieusement dans les systèmes de classification existants, on ne voit pas très bien la justification cognitive. Ou alors, cela signifierait que lorsque serait atteint un niveau dans un domaine de tâches donné, on se trouverait également à ce niveau dans les autres domaines... ce que l'expérience ne prouve pas et ce qui reste largement à démontrer sur un plan théorique.

Un point de vue *ergonomique* de cette approche permet de développer un autre type de remarques.

Appliquer, c'est demander à un individu, par ailleurs doté d'une grande variété de possibilités, d'agir sur un système stable, d'agir dans un monde où tout est donné, sans aléa ni imprévu, de faire et de refaire ce qu'ils savent déjà bien faire. Le risque majeur, dans une telle situation de travail, c'est l'ennui. Pour éviter cela, ils s'efforcent de sortir de ce contexte uniforme où ils n'apprennent rien. Ils essaient, dans la mesure du possible, de quitter un espace d'action pauvre pour faire ce qui, peut-être, n'est pas pertinent du point de vue de la performance mais qui leur est psychologiquement nécessaire. Au-delà de l'ingéniosité dont ils sont la preuve, ces écarts à la règle assurent, bien souvent, toute l'efficacité du système — les grèves du zèle sont là pour le rappeler.

De l'autre côté, il s'agit de *créer*, c'est ce que l'on demande à des chercheurs, plus généralement à des responsables. Le risque est ici un risque de surmenage, par sur-information (c'est-à-dire que le nombre d'informations à traiter en permanence est trop important). Or, un individu est incapable de soutenir cette pression dans la durée au risque d'épuisement. Il doit pouvoir évacuer "*la sursollicitation*" dont il est victime, il ne peut supporter les situations professionnelles trop chargées cognitivement que grâce à une alternance avec ce qu'il sait faire ou avec des tâches simples, peu coûteuses psychologiquement, au risque de

l'épuisement. N. Alter¹⁴ parle de la lassitude comme limite du pouvoir et fait remarquer que "*cette lassitude d'entreprendre devient une source de fragilité considérable pour l'institution*".

De la même manière qu'un emploi ne peut être classé, sans implication abusive, dans l'une ou l'autre des démarches intellectuelles proposées, un individu, dans l'exercice de ses activités professionnelles sera-t-il tenté de faire appel alternativement à des modes de raisonnement différents, à essayer de jouer sur les différentes démarches intellectuelles qui sont à sa disposition. C'est pourquoi le classement des emplois ne peut pas principalement reposer sur la seule prise en compte des raisonnements ou démarches intellectuelles utilisées. Il fait appel à bien d'autres déterminants comme, par exemple, les contenus de compétences (par exemple les données techniques "manipulées" par les procédures intellectuelles), l'organisation, les relations de travail, etc.. Un individu, dans l'exercice de ses activités professionnelles, est tenté de faire appel alternativement à des modes de raisonnement différents, à essayer de jouer sur les différentes démarches intellectuelles qui sont à sa disposition. De plus, une observation des situations de travail, des rencontres avec des échantillons représentatifs des emplois analysés montrent bien qu'il y a souvent plusieurs configurations de compétences possibles pour atteindre un même niveau de performance.

*
* *

La deuxième démarche consiste à décrire différents types de compétences déclinées selon plusieurs niveaux¹⁵. Cette méthode couple deux types d'approche.

Une approche classique permettant de définir les compétences professionnelles pouvant être évaluées chez les individus : une liste de savoirs et de savoir-faire regroupés par grands domaines ; une liste de

¹⁴ N. Alter, *La Gestion du désordre en entreprise*, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 1990.

¹⁵ Par exemple, la méthode dite "des compétences critiques" proposée par Hay Group.

“ savoir-être ”, regroupés en quatre types de capacités professionnelles (concevoir, réaliser, communiquer, encadrer).

Cette approche classique est utilisée à des fins de gestion différentes : le recrutement ; l'entretien annuel ; la gestion des carrières, notamment pour la recherche de similitudes et de proximité ; la formation, en permettant par l'identification des écarts entre les compétences exigées et les compétences maîtrisées, d'établir des plans de formation individuels.

Ce premier ensemble ne présente pas de caractéristiques particulières. Il est assez représentatif de ce qu'on trouve très souvent dans beaucoup de méthodes d'analyse des emplois.

Le regroupement des savoirs ou des savoir-faire en rubriques est fait en fonction d'une logique cumulative, dont le principe de classement est la cohérence des contenus entre eux, et non pas d'une logique d'activité, dont le principe serait l'articulation dynamique des savoirs en fonction des buts poursuivis. Les listes ainsi constituées ne permettent pas de rendre vraiment compte des compétences mises en oeuvre.

Pour ce qui concerne les “ savoir-être ”, le caractère obscur de cette notion ainsi que *"le risque qu'introduiraient, dans cet aspect de la compétence, des comportements de conformité sociale n'ayant qu'un lointain rapport avec l'exercice d'une activité professionnelle"*¹⁶ ont été suffisamment soulignés pour ne pas avoir à y revenir. Ils traduisent souvent une insuffisance d'analyse.

Cependant, les dimensions des compétences pointées sous forme de “ savoir-être ” sont à prendre en considération. Le fait qu'elles soient exprimées de manière contestable et surtout peu opératoire oblige simplement à un effort supplémentaire de clarification et d'analyse, en ayant soin de revenir sans cesse à l'activité exercée. Là encore, l'analyse du travail, le contact direct avec les lieux d'élaboration et d'expression des compétences s'avèrent indispensables.

Par contre — et les exemples que nous avons choisis sont, sur ce point, significatifs — ce qui va bien au-delà d'une simple reformulation de *qualités professionnelles*, c'est l'ensemble établi en parallèle et en

¹⁶ D. Courpasson et Y.-F. Livian, *Le Développement récent de la notion de “compétence”, glissement sémantique ou idéologie ?* Revue de Gestion des Ressources Humaines, n° 1, octobre 1991, p. 4.

complément, le "dictionnaire des compétences critiques", lequel propose vingt-quatre items répartis en cinq catégories : efficacité personnelle, résolution, réalisation, influence, direction. Chacun des items donnant lieu à une définition générale et une déclinaison de cette définition générale en différents niveaux taxonomiques (de 5 à 9). Le résultat de cette approche nous paraît hautement critiquable. Pour le démontrer, nous avons choisi différents exemples de la formulation de ce "dictionnaire des compétences critiques" appliqué à des métiers d'encadrement.

Quelques exemples, tirés du travail réalisé pour les métiers d'encadrement dans une grande entreprise de service publique montrent, de façon un peu caricaturale, que si ces catégorisations pointent parfois des dimensions pertinentes de la compétence, les formulations employées n'ont plus rien à voir avec la réalité de l'activité.

Ainsi, la *confiance en soi* se décline à son "niveau le plus élevé" de la façon suivante : "*Choisit les challenges les plus difficiles : confronte franchement la hiérarchie ou le client. S'attaque volontairement aux missions les plus exigeantes. On m'a dit que je courrais au suicide pour ma carrière... mais je savais que je pouvais retourner la situation à mon avantage, j'ai donc accepté le poste*". Ou encore, le niveau le plus exigeant pour "l'adhésion à l'organisation", est formulé de la manière que voici : "*Sacrifie les intérêts à court terme de son unité : sacrifie les intérêts à court terme de son unité au bénéfice à long terme de l'organisation tout entière. Demande aux autres de faire des sacrifices pour répondre aux attentes importantes de l'organisation*". Et l'expression la plus performante du "leadership", est ainsi rédigée : "*Communique une vision irrésistible : possède un véritable charisme, communique une vision irrésistible qui suscite la stimulation, l'enthousiasme et l'engagement envers la mission du groupe*".

La première remarque, évidente, que nous pouvons faire est que nous sommes bien ici dans le travers que dénoncent Courpasson et Livian de description de "comportements de conformité sociale"¹⁷ Ce modèle est profondément marqué par une vision encore taylorienne de l'homme au travail : on considère qu'il existe une sorte de *one best way* comportemental, un ensemble de règles impersonnelles qui peuvent prescrire les conduites à tenir en toute circonstance. Sans souligner plus avant le caractère outrancièrement moralisateurs de ces définitions, il est

¹⁷ Courpasson et Livian, Op. cit.

clair qu'on prétend en fait ici manager par la culture. Mais celle-ci prend la forme d'une vulgaire propagande. L'idéologie sous-jacente de ce type de démarche doit être questionnée. Le salarié auquel on fait référence est une pure abstraction : pas seulement fidèle mais dévoué corps et âme, pas simplement engagé mais capable de se sacrifier ; on ne lui demande pas uniquement d'adhérer aux valeurs de l'entreprise mais de les incarner sans aucune espèce de réflexion critique. Tous les ingrédients d'un projet manipulateur sont réunis : tout se passe comme si nous avions affaire à une tentative de prise de contrôle des individus par un conditionnement idéologique.

On n'insistera pas sur le caractère irréaliste de certaines propositions qui méconnaissent les principes élémentaires du fonctionnement des ensembles organisés, qui ne reconnaissent pas l'acteur responsable et autonome dans le salarié. L'étonnement est à son comble lorsqu'on comprend que l'un des objectifs énoncés de ce vaste programme est de renforcer l'autonomie de ces cadres. La formule de Philippe Lorino¹⁸ : "*le conditionnement manipulateur ne se transmutera jamais en autonomie par un coup de baguette magique*" trouve une exemplaire illustration ici. Que des responsables d'entreprises puissent se laisser convaincre par un modèle culturel aussi éloigné de l'histoire de leur institution reste pour nous une énigme. Mais qu'on se souvienne de ce principe : on ne dirige pas longtemps une entreprise contre sa culture ; la persistance d'orientations de la sorte laisse augurer bien des difficultés en matière de relations sociales.

La deuxième remarque porte sur les principes méthodologiques utilisés. Il est donc question d'agir sur le comportement des individus en situation professionnelle, en pensant que ce comportement va permettre de produire des performances. Or, celles-ci ne sont pas les produits de comportements, comme ce serait le cas dans un modèle purement déterministe. Une activité de travail procède d'un compromis, d'un arbitrage, d'une compréhension, d'une décision ; c'est un effet de système entre les exigences de la situation et les compétences de l'individu. Or, la description des compétences dites "critiques" est éloignée des activités réellement exercées dans les situations de travail. Les catégories retenues sont d'une telle amplitude, se situant à un tel niveau de généralité, qu'elles ne permettent pas de comprendre ce qui est sollicité et mis en oeuvre, ce qui est mobilisé et ce qui est transférable. La réalité concrète de travail a effectivement disparu. Elle est seulement

¹⁸ Philippe Lorino, *L'Economiste et le Manager*, Editions La découverte/textes à l'appui, 1989, p. 176.

suggérée, à charge pour chacun d'y apporter les détails permettant de construire un contexte réel.

Nous préférons, quant à nous, reprendre à notre compte les enseignements de l'ergonomie qui place l'activité au coeur de l'analyse du travail et donc de sa compréhension. Ainsi F. Hubault¹⁹ développe-t-il l'idée selon laquelle *"travailler, ce n'est pas appliquer un programme, c'est arbitrer entre ce qu'on demande et ce que ça demande (...) l'activité n'est pas subie mais construite. Elle procède d'une stratégie. Elle arbitre entre les exigences prescrites par le fonctionnement des machines et des organisations (logique technico-organisationnelle) et les exigences humaines, particulièrement des sens et du temps (logique du vivant)"*. Dans le même ordre d'idée, C. Teiger²⁰ souligne que *"toute activité étant à chaque instant un compromis à trouver entre une intention inscrite dans une histoire et un projet, et des sollicitations et des contraintes à la fois exogènes (...) et endogènes (...)"*. Partant de ce constat, C. Teiger propose une distinction très éclairante entre :

- le *"travail théorique"*, tel que *"les représentations sociales les plus répandues"* les véhiculent ;
- le *"travail prescrit"*, déclinaison, au niveau local, du précédent, il regroupe les règles, normes, procédures...
- le *"travail réel"*, (...) *"là où se révèlent les savoir-faire et les connaissances des opérateurs, où s'opère la mise en oeuvre du corps tout entier pour élaborer des compromis opératoires, et où se construit le rapport subjectif au travail"*.

L'analyse de l'activité de travail doit être au coeur des descriptions d'emploi au risque de ne pouvoir proposer que des visions mutilantes et " idéologiques " des réalités professionnelles, au sens où l'idée que l'on se fait de la réalité prend le pas sur la réalité elle-même.

¹⁹ F. Hubault, Le Point de vue de l'activité du travail : comprendre autrement les performances de l'entreprise, in : M. Noulon, *Ergonomie*, Technip, 1991.

²⁰ C. Teiger, L'Approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail, *Education permanente*, n° 116, Comprendre le travail, 1993.

* *
*

Le troisième type de démarche prend délibérément le parti de ne s'intéresser qu'aux constituants des compétences et non pas à leur mise en oeuvre²¹. Les composantes individuelles sont ignorées au profit des savoirs formalisés, les connaissances, reflétées dans l'activité. On peut y voir une inspiration piagetienne dans le système de classement des connaissances en sept niveaux, d'ailleurs, analogue, dans le principe (et à l'inverse dans la numérotation), à celui qui existe à l'Education nationale. La tentation d'automatiser la gestion des compétences grâce à l'informatique permet de comprendre l'apparition de ce type d'approche.

Dans l'exemple que nous avons choisi, les contenus de compétences sont classés selon deux modalités différentes.

D'une part, il y a "*les connaissances professionnelles*", significatives du domaine technique de l'emploi analysé et liées aux activités de l'entreprise. D'autre part, il y a "*les qualités professionnelles*", "*transversales à toutes les entreprises car associées au concept général d'entreprise*" pour reprendre une terminologie utilisée par C. Tomasino²². Pour des raisons évidentes de taille, le référentiel des compétences, dans cette démarche, ne se réfère pas qu'à un seul emploi mais à l'ensemble de l'entreprise ou d'un secteur de l'entreprise. Une application informatique, pour être justifiée, réclame des grandes masses de données, relativement simples à articuler. Le référentiel de compétences se décline en sous-référentiels complémentaires : savoirs, savoir-faire, qualités professionnelles, etc., c'est-à-dire les catégorisations déjà évoquées.

Le référentiel des connaissances professionnelles est organisé selon deux axes :

²¹ Un des exemple significatifs est la méthode développée par le cabinet Arthur Andersen, anciennement méthode RPS.

²² Dans un article présentant la méthode du cabinet Arthur Andersen : C. Tomasino, Performance de l'entreprise et Développement des ressources humaines, *Education Permanente* n° 105, décembre 1990, p. 64.

- les domaines de savoirs ou familles de connaissances (de 20 à 60 familles selon les entreprises) ;
- les niveaux dans chaque famille, au nombre de sept quelle que soit la famille de connaissances (de 0 à 6).

Très proches des disciplines telles qu'on les conçoit à l'Education nationale, les domaines de savoirs sont par exemple : droit civil et droit commercial, comptabilité, fiscalité, expression écrite et techniques de rédaction, gestion des ressources humaines, techniques de formation, etc. Dans chaque niveau, on trouve une description d'activité précédée de "*capacité à...*", par exemple "*capacité à transmettre son savoir et son savoir-faire dans le cadre de son poste de travail.*"

Le référentiel des qualités, des comportements, des savoir-être, selon les approches, comprend différentes catégories désignées par un substantif ou un verbe d'action, représentatif du contenu (anticiper, concrétiser, mobiliser les ressources, échanger, par exemple). Les catégories sont divisées en niveaux, représentant des responsabilités croissantes dans chaque famille. Ainsi, dans la famille "*échanger*", on passe du niveau 0 : "*faire preuve de courtoisie dans les relations*", au niveau 9 : "*symboliser l'entreprise en toute circonstance et en tout lieu*".

La principale remarque que nous pouvons faire sur ce type d'approche, c'est que les compétences n'apparaissent pas du tout comme des entités vivantes, dynamiques, représentatives d'un processus évoluant en fonction des résultats de l'activité. Au contraire, les contenus des compétences sont volontairement figés afin de pouvoir être mieux classifiés et ordonnés. Leur description ne va pas au-delà de l'expression de l'activité. "*D'où un langage fortement redondant, la compétence du tourneur étant définie comme "capacité à" régler une machine, celle du monteur comme "capacité à" assembler un prototype, etc. En fait, si l'on met en facteur commun la "capacité" qui n'apporte aucune information distinctive, la compétence est désignée par la tâche à réaliser²³.*" En ce qui concerne l'autre volet, "*le référentiel des qualités ou des comportements professionnels*", son contenu moralisateur ("*courtoisie*") ou un peu outrancier ("*symboliser l'entreprise...*") n'apporte pas grand chose à l'analyse des compétences. En effet, même si au départ les catégorisations effectuées pouvaient avoir du sens dans un contexte précis, leur

²³ B. Hillau, "*Compétences et Sémiologie de l'action*", Paris, CEREQ, Document de travail, n° 30, p. 101.

généralisation ne permet plus de le retrouver. Pourtant, le classement des individus selon de tels référentiels devrait être en principe significatif d'éléments de compétences (c'est-à-dire de capacités d'action sur la réalité). En réalité, la préoccupation n'est pas d'en rendre compte fidèlement mais plutôt de les utiliser comme éléments d'approximation pour entrer dans les catégories prédéfinies.

En fait, on retrouve ici, dans la forme utilisée, un instrument permettant de valider les hiérarchies et les classifications existantes. En ce sens, ce type de démarche est effectivement séduisant et permet de réduire la "*dissonance cognitive*" à laquelle nous faisons référence au début de ce texte.

* *

*

Que la gestion de l'emploi doive tenir compte de facteurs économiques, culturels, sociaux qui n'ont qu'un lointain rapport avec l'activité de travail est compréhensible. Une bonne partie de la hiérarchie sociale ou professionnelle doit beaucoup plus au poids de l'histoire et au jeu des acteurs qu'à un classement par ordre de difficulté des compétences et des performances effectivement réalisées. Ce n'est pas une raison pour que les systèmes de gestion des emplois et des compétences évitent la confrontation avec le réel et sa description précise.

La compétence est une construction, indissociable de l'activité. Elle n'existe donc pas indépendamment des conditions de sa mise en oeuvre. De plus, les éléments qui la constituent ne sauraient être détachés du contexte de leur apparition sous peine de perdre toute leur pertinence (il n'existe pas de capacité à raisonner en soi mais toujours par rapport à certaines données avec certains buts).

Dans ces conditions, que peut signifier un système de gestion qui codifierait *a priori* des matériaux du réel qui n'ont pas encore été identifiés ? Il s'agirait typiquement d'une démarche idéologique, consistant à voir le réel non pas tel qu'il est mais tel qu'on veut qu'il soit.

Aucune approche n'est à rejeter *a priori*. Il convient d'être prudent dans le choix et l'utilisation qui peut en être fait. Pour éviter de tomber dans le travers de la méthode "à tout faire" d'autant plus facile à utiliser qu'elle est

éloignée de la réalité de travail, la gestion de l'emploi doit impérativement naviguer entre deux écueils :

- la destruction de la dynamique des compétences ;
- la confusion entre la hiérarchie des compétences et la hiérarchie des classifications.

Respecter la dynamique des compétences, c'est reconnaître que les compétences sont des ensembles contextualisés dont les éléments, pris isolément, sont incapables de rendre compte du tout. Une connaissance en comptabilité n'aura pas la même valeur, la même forme, la même utilisation pour la secrétaire que pour l'aide-comptable. Il serait donc erroné, en termes de gestion, de vouloir "*gérer*" cette connaissance indépendamment de son contexte d'utilisation. Ce serait se tromper, pour l'emploi de secrétaire, ou d'aide-comptable, ou les deux selon le contenu qui serait retenu.

Subordonner la hiérarchie des compétences à celle des classifications, dans une perspective de conservation de l'existant ou inversement, celle des classifications à celle des compétences par volonté de changement procède d'un syncrétisme réducteur. Il s'agit de deux systèmes de valeurs très différents et qui n'ont pas les mêmes finalités. Introduire des niveaux pour classer des compétences n'a de sens que par rapport à une performance donnée dans un contexte précis. Tout autre interprétation serait fallacieuse. En revanche, dans une perspective de classification, il est légitime de négocier des critères de classement en fonction de considérations organisationnelles, de performances, de progression de carrière, de compétences, etc. Il est important de ne pas prendre un système pour l'autre, sauf à les discréditer au point de les rendre inopérants.

*

* *

Nous pensons qu'un système de gestion des compétences doit respecter certains principes pour prétendre obtenir une quelconque efficacité, tant vis-à-vis de l'organisation ou l'entreprise dans lequel il s'insère qu'à l'égard des personnes, seules détentrices des compétences. Pour conclure, sans

prétendre à l'exhaustivité, nous en rappellerons trois, que nous plaçons parmi les plus importants.

Tout d'abord, un système de gestion des compétences ne peut exister en lui-même, indépendamment des finalités de l'organisation dans lequel il est mis en oeuvre. Les objectifs qu'il poursuit sont structurants. Ils doivent donc être élaborés préalablement à l'établissement du système de gestion.

Gérer les compétences, c'est gérer des capacités d'action sur le réel. Or, celui-ci ne se donne à connaître qu'en fonction des intentions des observateurs. C'est pourquoi il est nécessaire d'aller au plus près de l'action, par l'observation directe de l'activité, par la rencontre avec ceux qui maîtrisent les compétences. Ce principe n'admet pas d'exception, sauf à se priver de la seule source d'informations directes sur la mise en oeuvre de la compétence.

Enfin, l'observation permet de constater qu'il y a souvent plusieurs voies pour arriver à un même résultat. Les formes de la compétence sont multiples. La performance, l'activité ne témoignent que partiellement de ce qui a été mobilisé par les sujets agissants. Le système de gestion des compétences doit gérer cette complexité. Sous peine de retomber dans le système taylorien, il faut qu'il puisse admettre qu'il y a plusieurs solutions possibles à un problème, donc plusieurs configurations de compétences possibles pour une même activité.

Sans prétendre avoir défini l'ensemble des caractéristiques souhaitables pour un système de gestion des compétences, ces quelques principes exposés ici nous paraissent un minimum à respecter en deça duquel on ne peut prétendre gérer des compétences.