

Introduction

CHRISTIAN DEFÉLIX, ALAIN KLARSFELD ET EWAN OIRY

Paris, lors d'une journée de printemps... Au cours d'une conférence réunissant des professionnels de la fonction ressources humaines, les membres ayant suivi un atelier consacré aux compétences sortent pour une pause. Trois d'entre eux échangent autour d'un café : Olivier est DRH à temps partagé pour trois PME industrielles ; Marie-Laure est au développement des ressources humaines d'une mutuelle d'assurances ; et Annick responsable du personnel dans une collectivité locale...

– *Ce consultant qui anime l'atelier parle bien, mais c'est finalement toujours la même chose*, commence Marie-Laure, *au bout de six mois l'outil que tu as lancé se perd dans les sables ! Chez nous, on a passé beaucoup de temps en groupe de travail sur une « rosace des compétences ». Elle était superbe, tout le monde était enthousiaste, mais aujourd'hui les managers disent qu'ils n'ont pas le temps de l'utiliser.*

– *Et encore, ne te plains pas*, intervient alors Olivier, *car dans ton organisation les managers tiennent quand même la route. Dans les PME dont je m'occupe, je le vois bien, les agents de maîtrise paniquent lorsque je leur parle de gestion des compétences.*

– *Oui, mais comment tu t'y prends pour leur en parler ?* demande Annick. *Moi, je vois bien, dans le secteur public où l'on vit trente réformes à la fois, selon la manière dont on s'y prend, ça devient ou pas l'outil des gens de la base.*

– *Tu vas me faire le coup de l'outil pour les « gens d'en bas » ?* reprend alors Olivier. *Nous, dans l'industrie, on connaît la chanson : le dernier auditeur ISO qui est venu a pointé qu'on ne mesurait pas assez la réduction des écarts de compétences entre les gars de l'atelier et ce que demande le client ; mais après, c'est pas lui qui se coltine la suite avec l'atelier ! Les « gens d'en bas », ils sont pas commodes... Remarque, quand je vais voir les équipes recherche et développement, c'est pire : les chercheurs, ils sont tous ultra-compétents, c'est bien connu, on peut pas leur faire une remarque...*

– *Chez nous*, dit Marie-Laure, *ce sont les comptables qui nous posent un problème. Leur emploi est remis en chantier dans notre convention collective, je trouve que c'est mieux pour qu'on colle davantage à la réalité de leur boulot, mais ils réagissent comme s'ils étaient assiégés... Je n'y comprends rien...*

– *Ah*, dit Annick, *on dirait que l'atelier va reprendre. Quelle est la suite du programme ? Je voudrais être sûre que ça va m'intéresser...*

– *Et qu'est-ce qui intéresse Madame GRH en secteur public, aujourd'hui ?* demande Olivier, un brin moqueur.

– À mon avis la même chose que toi : comment rendre mes services et mes équipes plus compétents... répond Annick.

– Moi, dit Marie-Laure, j'ai un autre problème, c'est toutes ces demandes de validation des acquis de l'expérience, je me demande bien ce que je vais en faire...

– Finalement, dit Olivier en invitant ses collègues à repartir en direction de l'atelier, plus je parle de gestion des compétences avec d'autres, plus je me rends compte que ça pose des problèmes partout ! Je me demande bien, d'ailleurs, combien de boîtes en font vraiment, derrière les effets d'annonce et les présentations PowerPoint où tout se passe toujours bien...

Toute ressemblance ou similitude avec de véritables échanges serait bien entendu fortuite... Il n'empêche : Olivier, Marie-Laure et Annick sont confrontés à de vrais problèmes et posent de bonnes questions. Avec eux, nous voudrions avancer dans l'analyse de ces problèmes posés par la gestion des compétences en construisant un **nouveau regard**. Produire des concepts utiles pour éclairer l'action, et aider les praticiens à agir en hommes et femmes de réflexion : telle est la voie, délicate mais féconde, que cet ouvrage se propose d'explorer.

Gérer les compétences : des pratiques diverses, à considérer comme des processus d'instrumentation complexes

Un concept légitime, mais des pratiques qui restent diverses

Commençons par délimiter l'objet dont nous parlons : la gestion des compétences dans les organisations, que celles-ci soient des entreprises, des établissements publics ou des organismes d'économie sociale. Vingt ans après le démarrage, du moins en France, des premiers chantiers liés à la compétence¹, et à l'issue de très nombreux colloques, débats et publications sur le sujet, il est possible de dire qu'il y a un relatif accord sur ce qu'est une compétence individuelle : une combinaison de multiples ressources – liées à l'expérience ou à la formation de la personne, mais aussi à la situation de travail dans laquelle elle se trouve – qui rend une personne au travail « capable de... », dans un contexte précis. Pour autant, les pratiques qui se rangent derrière l'appellation « gérer les compétences » restent très variées et hétérogènes, allant de la simple manipulation verbale du terme « compétence » par le manager ou le dirigeant jusqu'au système sophistiqué d'évaluation et de rémunération des compétences détenues pour chaque salarié².

Des seuls instruments au processus d'instrumentation

C'est lorsque l'intention managériale dépasse le stade du discours et même celui de la pratique informelle que nous faisons face à cet « observable » qu'est l'instrument de gestion des compétences : un référentiel, un support d'évaluation, une matrice de compétences... De nos jours ces instruments sont devenus de plus en plus fréquents, en raison notamment de l'offre de conseil en ce domaine mais aussi du besoin d'audit et de *reporting* auquel la fonction ressources humaines fait face dans de très nombreux

1. Voir à ce sujet P. Gilbert, « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », p. 11-31, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, AGRH-Vuibert, 2003.

2. Voir C. Defélix, « Ce que gérer les compétences veut dire », p. 121-128, in A.-M. Guénette, M. Rossi et J.-C. Sardas éd., *Compétences et connaissances dans les organisations*, SEES et Revue économique et sociale, 2003.

univers. Mais comme le découvraient sur le terrain Olivier, Marie-Laure et Annick, et comme nous l'avions analysé dans un précédent ouvrage³, l'instrument seul ne peut rien. Et pour cause : la gestion des compétences ne se réduit jamais à une somme d'instruments, c'est un **processus** de gestion. Les usages n'y sont pas déterminés une fois pour toutes, ils sont flexibles et évolutifs pour tenter de s'adapter aux évolutions inattendues de l'organisation, ou pour être capables d'intégrer les effets imprévus de leur propre utilisation... Bref, l'action comme l'analyse doivent dépasser le stade figé de l'instrument pour passer à celui, plus dynamique et flexible, de l'**instrumentation** ! La gestion des compétences n'est donc pas qu'un instrument, elle est un processus dont il convient chaque fois de préciser les frontières, les dynamiques et les effets inattendus.

Une complexité à affronter

Cette instrumentation de gestion des compétences est donc tout sauf un processus linéaire : il y a des allers et retours, des ruptures, des liens systémiques entre l'instrument et une autre démarche de gestion en cours dans l'entreprise, l'influence non maîtrisée du contexte... Olivier, Marie-Laure et Annick, dans leurs échanges, témoignent bien de cette complexité dans laquelle nous vivons. Dans ce monde complexe, où les entreprises doivent élaborer des stratégies et les DRH des politiques de gestion, les modèles globaux, cohérents et fermés sur eux-mêmes ne sont plus opérants. Il n'existe pas de « modèle de la compétence » car la complexité de notre monde actuel ne peut plus être pensée et organisée par un seul modèle généralisateur. Chaque entreprise, et même chaque établissement, construit en fonction de ses stratégies, de ses contraintes et de ses savoir-faire spécifiques les modes de gestion partiels et temporaires qui répondent le mieux possible à ses attentes. C'est donc d'abord la complexité de notre monde qui rend caduques les réponses traditionnelles. C'est aussi elle qui justifie une réflexion articulant beaucoup plus étroitement les problèmes des praticiens et la réflexion des chercheurs.

C'est cette voie que le présent ouvrage vous propose d'emprunter.

Quelles réponses à ces défis ?

Ce livre s'inscrit lui-même dans un processus de recherche construit dans la durée. En effet, il a été précédé par une première publication collective en 2003 chez le même éditeur. Dans ce nouvel ouvrage, nous nous sommes donc efforcés de construire nos réflexions à partir des éléments mis en évidence dans la conclusion du premier livre.

Dans celui-ci, nous avons mis en avant le rôle crucial des acteurs dans les facteurs d'évolution des processus de gestion par les compétences. Au-delà des facteurs de contingence classiques (technologie, taille, environnement économique, etc.), nous mettions en évidence que les acteurs jouent un rôle majeur dans le lancement d'une démarche compétence comme dans son déroulement et ses blocages éventuels. Ces acteurs tiennent compte des facteurs de contingence dans la définition de leur action mais ceux-ci sont sélectionnés, transformés et interprétés par les représentations que les acteurs se font de la situation, par les jeux organisationnels dans lesquels s'inscrivent ces acteurs et la gestion par les compétences, etc. Dans cet ouvrage, plusieurs chapitres

3. A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, AGRH-Vuibert, 2003.

ont placé cette réflexion sur le rôle des acteurs au cœur de leur questionnement. Ils apportent ainsi des réflexions nouvelles, complémentaires et/ou décalées.

Dans le premier ouvrage, parmi les facteurs de contingence, la stratégie de l'entreprise était celui dont nous discutons le plus fortement l'impact. À l'opposé des discours qui postulaient un lien étroit entre stratégie de l'entreprise et démarche compétence, dans les entreprises dont nous avons analysé en détail le fonctionnement il existait un lien extrêmement ténu entre les deux. Les démarches compétences semblaient souvent être mises en place pour répondre à des difficultés RH (blocage dans la gestion des carrières, désordres dans les hiérarchies salariales, évolution de la politique de formation, etc.), par un effet de mimétisme (on fait de la gestion par les compétences parce que les autres entreprises en font ou parce qu'on en a entendu parler dans un colloque ou une revue professionnelle, etc.), mais rarement pour des raisons d'alignement avec la stratégie globale ou les stratégies concurrentielles de l'entreprise. Ce second ouvrage s'est donc attaché à investiguer d'une manière beaucoup plus approfondie le lien entre stratégie et gestion par les compétences. Nous sommes ainsi parvenus à décrire comment certaines entreprises construisent ce lien. Nous disposons ainsi d'éléments sur la manière dont une entreprise peut tenter de créer une cohérence entre ces différents niveaux de la compétence que sont les compétences individuelles, les compétences collectives et les compétences organisationnelles.

Dans le premier ouvrage, nous avons aussi avancé l'idée qu'il serait nécessaire d'ouvrir les « frontières ». La compétence n'est pas seulement mobilisée pour gérer les RH dans les entreprises. Elle est présente dans des domaines de plus en plus variés. Ce nouvel ouvrage s'est efforcé de répondre à cette attente en proposant des points renouvelés sur la gestion par les compétences. C'est ainsi que nous avons travaillé sur le lien entre démarche compétence et démarche qualité, que nous avons analysé la place de la notion de compétence dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) ou que nous avons tenté d'éclairer les formes d'appropriation des instruments de gestion des connaissances. Cette ouverture des frontières de la réflexion sur la compétence introduit indéniablement une certaine hétérogénéité entre les thèmes des chapitres de cet ouvrage. Notre conviction est néanmoins que cette diversité est nécessaire car elle permet d'éclairer différemment certaines facettes mal connues de la gestion par les compétences.

Enfin, au terme du premier ouvrage, une insatisfaction croissante était apparue au sein du groupe. Nous connaissions certes une bonne trentaine d'entreprises qui faisaient de la gestion par les compétences, mais une question nous taraudait : et s'il n'y en avait pas tant que ça ? Et si nos travaux ne portaient que sur l'infime partie des entreprises qui sont classiquement à l'écoute des innovations en matière de GRH mais qui sont très éloignées des modes de fonctionnement de la plupart des entreprises ? Nous avons donc collectivement l'envie de tenter de quantifier les pratiques de gestion par les compétences, de répondre à la question : « en France aujourd'hui, combien d'entreprises font de la gestion par les compétences et quel contenu mettent-elles derrière ce thème ? » Des éléments de réponses précises sont apportés dans ce nouvel ouvrage.

Une conclusion qui confronte les points de vue

Notre volonté d'élaborer une réflexion articulant les points de vue des praticiens et différents points de vue de chercheurs s'est aussi concrétisée par une conclusion d'une nature particulière. La plupart de nos travaux reposant sur des analyses de cas

d'entreprises, nous partageons collectivement le souci d'établir un aller et retour entre les entreprises et la recherche. Dans la mesure du possible, nous souhaitons que nos travaux puissent être utiles aux professionnels, qu'ils leur donnent des pistes pour prendre du recul sur leurs pratiques et les faire évoluer si nécessaire. Nous avons donc sollicité pour cette conclusion des personnalités qui, tout en étant également des chercheurs, sont des acteurs avisés des pratiques des entreprises puisqu'ils les accompagnent depuis de nombreuses années dans la mise en œuvre de leur gestion par les compétences. Patrick Gilbert (Entreprise et Personnel), Michel Parlier (Anact) et Claude Flück (Iséo) ont accepté de nous aider à réaliser ce travail de retour vers les entreprises, nous permettant ainsi de transformer nos travaux en des savoirs utiles pour les professionnels. Cette volonté d'ouverture est enfin marquée par la participation de Maurice Thévenet (CNAM, Paris) à la rédaction de cette conclusion. Étant donné la globalité de sa connaissance des problématiques et outils de gestion des ressources humaines et la variété de ses expériences, Maurice Thévenet nous a paru être un acteur frontière en mesure d'ouvrir le champ de notre réflexion sur les processus de gestion par les compétences. Comme on peut le constater dans cette conclusion, sa connaissance très pointue des différents domaines de la GRH apporte un regard nouveau et décalé sur la gestion par les compétences dont, pris dans nos travaux, nous ne voyons plus les spécificités ni les proximités avec les autres thèmes de la GRH.

Structure de l'ouvrage

Un ouvrage inscrit dans une dynamique collective longue

Bien que l'essentiel du groupe constitué pour la rédaction du premier ouvrage ait aussi participé à la rédaction du second, le support et la méthode de travail ont été légèrement différents, il est donc nécessaire de les préciser.

Ces travaux se sont inscrits dans le cadre plus large d'un groupement de recherche (GDR) du CNRS qui a pour vocation d'organiser la recherche en France dans le domaine du comportement organisationnel et de l'ouvrir à l'international. Ce GDR – appelé « groupement de recherche sur les attitudes, les comportements et les compétences dans les organisations » (GRACCO) – est composé de dix-sept laboratoires et institutions différentes, en France et à l'étranger (Canada, États-Unis, Espagne, Belgique). Il a été créé par Patrice Roussel, professeur à l'université de Toulouse 1, LIRHE, et fédère des équipes de recherche en gestion des ressources humaines et en psychologie des organisations. Il est impliqué dans des réseaux académiques majeurs.

Au-delà des séances de travail communes avec l'ensemble du GDR, trois journées d'études ont été nécessaires pour réaliser un travail croisé de lectures, relectures, conseils de rédaction, critiques, demandes d'améliorations, sélection finale. Ces réunions ont pu avoir lieu grâce au soutien matériel de l'ARACT Île-de-France ainsi que du CNAM. Les chapitres publiés dans cet ouvrage sont donc le résultat d'une dynamique collective d'amélioration. Ces relecteurs étaient d'abord les auteurs des autres chapitres mais aussi d'autres chercheurs comme Cécile Dejoux (CNAM, Paris), Michel Parlier (ANACT, Lyon), Nathalie Richebé (CERAM, Sophia-Antipolis) et Patrice Roussel (université de Toulouse 1, LIRHE). Ce travail collectif a aussi permis de sélectionner les chapitres qui seraient *in fine* publiés. L'objectif était ici d'atteindre une cohérence forte entre les chapitres.

Comme dans le premier ouvrage, ce travail collectif a conduit à rejeter un positionnement angélique qui ferait de la gestion par les compétences la réponse universelle à tous les enjeux stratégiques et RH des entreprises. Nous avons, dans le premier ouvrage, montré qu'il ne semblait pas exister de « modèle » de la compétence. À l'inverse, nous rejetons aussi la lecture très sévèrement critique que certains auteurs font de ce mode de gestion. Il nous semble erroné de considérer que la gestion par les compétences correspond systématiquement à un néo-taylorisme défavorable aux salariés. Dans la lignée de travaux récents comme ceux de Denis Segrestin⁴, notre pari collectif tient dans l'idée que c'est par une analyse fine des modes de gestion mis en œuvre sous le vocable « gestion par les compétences » que l'on pourra à la fois en savoir plus sur le contenu concret de ce mode de gestion et sur ses effets réels.

Ce nouveau regard collectif sur la gestion par les compétences nous a conduits à proposer une structuration en trois points :

1. **Prolonger le regard sur les processus de gestion par les compétences**, car il apparaît clairement que cette instrumentation doit être pilotée à moyen terme d'une manière très délicate tant les mécanismes à l'œuvre sont fragiles et complexes.
2. **Déplacer le regard vers d'autres enjeux de gestion**, car, en matière de gestion par les compétences, des idées nouvelles et des solutions proviennent parfois de façons de voir différentes.
3. **Quantifier le regard sur la gestion par les compétences**, pour rendre compte de l'importance de ce mode de gestion dans les entreprises françaises.

Les résumés des contributions sont présentés ci-dessous dans l'ordre qui leur est imparti dans l'ouvrage.

Résumé détaillé des contributions

Partie 1 Des regards prolongés : la dynamique de la gestion des compétences

Les processus de gestion par les compétences sont des processus fragiles dont les effets sont mesurables à moyen terme. Il est donc nécessaire de les analyser, de les manier et de les piloter avec précaution. Dans cette partie, nous proposons à la fois des éléments d'analyse de cette dynamique longue et des éléments d'explication des difficultés et des blocages potentiels de cette dynamique.

Ewan Oiry : La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences : proposition d'un cadre d'analyse

Depuis le milieu des années quatre-vingt, la recherche en sciences de gestion a mis en évidence que l'essoufflement des instruments de gestion est un phénomène récurrent et digne d'intérêt puisqu'il remet en cause l'efficacité des instruments et, par effet de ricochet, la légitimité de leurs concepteurs. Une meilleure compréhension des ressorts de cette dynamique semble incontournable pour élucider les raisons de ces essoufflements récurrents et, éventuellement, y apporter des remèdes. Cet article propose une première ébauche de ce cadre d'analyse. Pour cela, l'auteur procède d'abord à une revue de la littérature pour définir le contenu des instruments de gestion. Ensuite, il propose une conceptualisation de leur dynamique. Enfin, il dessine un cycle dynamique des instruments de gestion qui permet de proposer une explication à leur essoufflement mais aussi des pistes d'action pour l'atténuer.

4. Segrestin D. (2004), *Les Chantiers du manager*, Paris, Armand Colin.

Françoise Lozier : Compétences individuelles, collectives et stratégiques. Une articulation problématique pour les managers de premier niveau

L'émergence de la notion de compétence correspond à une redéfinition profonde des enjeux concurrentiels auxquels les entreprises se trouvent confrontées dans un contexte de crise socio-économique et de transformation de l'organisation du travail qui justifie à lui seul le passage à un nouveau modèle de gestion autour d'un couple « ressources-résultats ». Cette approche a l'intérêt de rendre compte à la fois du flou qui continue à entourer le terme de compétence et ses nombreuses acceptions et du caractère encore inachevé du travail de conceptualisation dont souffre la notion de compétence. Penser les compétences individuelles en terme d'emploi et non d'activité ne fait qu'accroître les tensions existant au sein de cette fonction, en créant une impossibilité pour la maîtrise de rapprocher sa pratique des exigences contenues dans le modèle managérial. C'est donc sur d'autres bases qu'il faudrait aborder la notion de compétence individuelle, pour parvenir à leur rapprochement.

Amaury Grimand : L'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation : des excès du rationalisme à la construction du sens

Cette contribution pose les jalons d'une réflexion sur les conditions d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation. Cette réflexion nécessite d'abord de développer quelques éléments succincts d'une théorie de la connaissance. La pertinence des dichotomies connaissance explicite/connaissance tacite et connaissance individuelle/connaissance collective sera en particulier discutée. L'auteur définit ensuite le processus d'appropriation des connaissances comme le processus par lequel des individus, désireux et capables de le faire, acquièrent des connaissances, leur donne sens en les rendant propres à un usage et il montre que celui-ci est susceptible de s'incarner dans une grande variété de registres : aide à la décision, apprentissage, instrument de pouvoir et de domination, légitimation de l'action, etc.

Christian Defélix : La normalisation et l'exigence de mesure peuvent-elles aider les PME à gérer les compétences ? Trois études de cas autour de la norme ISO 9001 version 2000

À l'heure où bon nombre d'entreprises se préparent à adopter cette norme, peut-on dire que son exigence de mesure peut favoriser une meilleure gestion des compétences ? Doit-on en particulier s'attendre à ce que cette instrumentation de gestion soit reçue comme positive et utile par l'ensemble des entreprises, à qui elle est largement destinée ? La question se pose en particulier pour les petites et moyennes entreprises (PME), dont on sait à présent qu'elles sont concernées par la gestion des compétences, et pour lesquelles la norme ISO peut fournir une incitation et une méthodologie. Pour l'analyse de ces questions, l'auteur articule un cadre de réflexion et une investigation empirique. Il constate ainsi que l'ambition de mesure en gestion des compétences doit être interrogée car l'expérience récente des trois PME analysées conduit à relativiser la pertinence de la nouvelle norme au regard de sa congruence avec l'organisation.

Partie 2 Des regards décalés : au-delà de l'entreprise et de la gestion des ressources humaines

La gestion par les compétences a très majoritairement été analysée dans l'entreprise et en lien avec des problématiques RH. Les chapitres de cette partie montrent pourtant que, *décaler le regard*, regarder au-delà de l'entreprise et dans d'autres domaines que la

GRH enrichit considérablement la réflexion et l'action sur la compétence et ses modes de gestion.

Lise Gastaldi : Dynamique des systèmes de gestion des compétences des chercheurs et transformations des activités de recherche industrielle

Comment les organisations gèrent-elles les compétences de leurs chercheurs et quel impact l'intensification des stratégies d'innovation a-t-elle en matière de gestion des compétences en recherche ? Plus avant, au-delà de l'affirmation aujourd'hui classique d'une importance stratégique des compétences et de la recherche dans la compétitivité des firmes, comment la gestion des compétences des chercheurs peut-elle, concrètement, jouer un rôle dans la problématique essentielle de l'articulation recherche-stratégie ? Ces questions sont traitées ici au travers d'une étude de cas, approfondie et longitudinale, sur une entreprise du secteur de la chimie de spécialités.

Didier Cazal, Anne Dietrich : Entre investissements de forme et opérations de chaînage : la démarche compétence d'un centre de gestion

L'introduction d'une démarche compétence est souvent le fruit d'une volonté managériale de changer les règles gouvernant le fonctionnement social de l'entreprise, en vue de les adapter aux contraintes d'un environnement en mutation. S'inscrivant dans la continuité de travaux déjà réalisés, ce chapitre propose de rendre compte de la dynamique de régulation d'une démarche compétence. Il s'appuie pour cela sur une étude de cas longitudinale réalisée dans un centre de gestion agréé, membre d'un important réseau national spécialisé dans l'accompagnement des entreprises agricoles. Les auteurs ont suivi l'émergence de la démarche compétence, de sa construction à sa mise en œuvre (1998-2000), analysé son inscription dans les pratiques de management de l'entreprise, ses liens avec la convention collective en cours d'élaboration dans le secteur et surtout son rôle dans la redéfinition des frontières avec les autres professions dominantes dans le champ, celle des experts-comptables par exemple. Les auteurs montrent ainsi qu'une démarche compétence peut établir un chaînage entre des objectifs purement gestionnaires et des objectifs stratégiques, politiques et même identitaires.

Didier Retour et Cathy Krohmer : La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences

Ce chapitre fait le point sur le concept de compétence collective (CC). Les auteurs proposent tout d'abord une grille de lecture présentant les caractéristiques de la CC (référentiel commun, langage partagé, mémoire collective...), les sources de développement de la CC (individuelles et organisationnelles) et les principaux résultats attendus d'une gestion des CC. Ensuite, cette grille est mise en œuvre dans le cadre d'une entreprise et sur deux types de CC : une intra-service et une autre interservices.

Pierre-Yves Sanséau : La VAE, positionnements et enjeux entre savoirs et compétences : une étude de cas dans l'enseignement supérieur

Ce chapitre porte notre regard sur un processus de validation externe de compétences, la validation des acquis de l'expérience (VAE). La VAE a pour fondement la reconnaissance et l'évaluation de l'expérience afin d'aboutir à la délivrance de diplômes, jusque-là seulement accessibles par la formation initiale et la formation continue. L'objet de la réflexion est de comprendre et d'apprécier comment le concept de compétence prend peu à peu sa place dans le champ de l'enseignement supérieur, spécifiquement à travers la VAE, et de souligner les enjeux qui y sont liés. Une étude de cas dans l'enseignement supérieur français soulève plusieurs problématiques autour

de ce qui est validé, de l'articulation connaissances/compétences et du processus de validation en lui-même. Enfin, un certain nombre de défis liés à cette incursion de la dimension compétence dans le domaine de l'éducation sont analysés.

*Partie 3 Des regards mesurés :
combien d'entreprises pratiquent la gestion des compétences ?*

La gestion par les compétences est un mode de gestion qui semble nettement en expansion. Néanmoins, il n'existe pas d'informations précises et chiffrées sur les formes et la nature exacte de ce développement.

Thierry Colin et Benoît Grasser : Une évaluation quantitative de la diffusion des pratiques de gestion des compétences

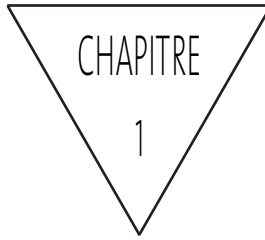
De nombreux travaux monographiques ont décrit et analysé la gestion par les compétences. En revanche, il n'existe pas d'évaluation quantitative de la portée réelle du modèle de la compétence dans les entreprises françaises. Cet article propose des premiers éléments de quantification de ces pratiques. En définissant précisément ce qu'ils nomment « gestion des compétences », les auteurs constatent que ces pratiques sont à l'heure actuelle peu répandues, qu'elles concernent essentiellement les établissements de grande taille et qu'elles sont concentrées sur certains secteurs. Dans un deuxième temps, ils caractérisent les entreprises pratiquant une gestion par les compétences du point de vue de l'organisation du travail et de la production, de la gestion de l'emploi et de leurs choix stratégiques.

Alain Klarsfeld : La gestion des compétences : le défi de sa mesure

Si aujourd'hui les mesures de performance sont de plus en plus reconnues pour ce qu'elles sont (des mesures de perception reflétant une construction), les mesures des pratiques de gestion elles-mêmes sont encore présentées comme « objectives ». En utilisant deux bases de données issues de deux recherches distinctes, l'auteur propose une réflexion sur l'influence de la mesure des pratiques de gestion des compétences sur les résultats des recherches portant sur la diffusion de ces mêmes pratiques. Ainsi, la gestion des compétences apparaît comme répandue ou pas, selon par exemple qu'elle inclut ou non un volet « rémunération ». Le libellé des questions a également une influence décisive sur la mesure de la diffusion des pratiques.

PARTIE 1

**DES REGARDS PROLONGÉS :
LA DYNAMIQUE DE LA GESTION
DES COMPÉTENCES**



La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences

Proposition d'un cadre d'analyse

EWAN OIRY

Introduction

Depuis le milieu des années 1980, la recherche en sciences de gestion a mis en évidence que l'essoufflement des instruments de gestion est un phénomène récurrent et digne d'intérêt puisqu'il remet en cause l'efficacité des instruments et, par effet de ricochet, la légitimité de leurs concepteurs. La principale raison mobilisée pour expliquer ce phénomène est la « mode managériale » (Midler, 1986). Les instruments de gestion s'essoufferaient parce qu'ils seraient mis en place par des acteurs (DG, DRH, etc.) qui le feraient par mimétisme, sans s'interroger sur la pertinence de cet instrument pour l'organisation singulière dans laquelle ils travaillent (Di Maggio, Powell, 1983). Ce mode d'explication considère donc que les instruments s'essoufflent parce qu'ils sont mis en place dans des entreprises où ils ne sont pas vraiment utiles. Cette explication garde aujourd'hui toute sa validité. Lorsqu'on s'intéresse à la gestion par les compétences, le phénomène de mode est incontournable¹ (Gilbert, 2003).

De notre point de vue, l'engouement lié à la mode managériale n'est toutefois pas toujours une explication suffisante pour rendre compte de l'essoufflement des instruments de gestion. En effet, nous disposons d'études de cas démontrant que l'essoufflement peut toucher des instruments qui n'appartiennent pas à la mode managériale comme les grilles de classification par exemple (Eyraud, Jobert, Rozenblatt, Tallard, 1984) ou des instruments qui peuvent paraître bien adaptés à l'entreprise où ils sont utilisés puisqu'ils ont été construits pour elle et par elle (Brochier, Oiry, 2002). Cet essoufflement des instruments de gestion ne nous semble pas non plus explicable par un quasi-déterminisme technologique qui affirmerait que le cycle de vie des instruments de gestion commande qu'après une période d'efficacité (qui peut être extrêmement réduite, voire inexistante) les instruments de gestion sont voués à un essoufflement aussi inéluctable que rapide.

1. Le knowledge management est peut-être d'ailleurs en train de devenir un des nouveaux instruments à la place de la gestion par les compétences.

Dans cet article², nous défendons l'idée que les sciences de gestion ne sont pas vraiment en mesure de proposer une explication satisfaisante de ce phénomène d'essoufflement car elles ne disposent pas du cadre d'analyse nécessaire à la compréhension de la dynamique des instruments de gestion. Une meilleure compréhension des ressorts de cette dynamique semble incontournable pour élucider les raisons de ces essoufflements récurrents et, éventuellement, y apporter des remèdes. Cet article propose une première ébauche de ce cadre d'analyse. Pour cela, nous allons d'abord procéder à une revue de la littérature pour définir le contenu des instruments de gestion (1.). Nous pourrons alors énoncer une conceptualisation de leur dynamique (2.). Enfin, celle-ci nous permettra de proposer un cycle dynamique des instruments de gestion qui donne une explication à leur essoufflement mais aussi des pistes d'action pour l'atténuer (3.).

1. Déconstruire les instruments de gestion pour les analyser

Les instruments de gestion n'ont pas fait l'objet de recherches très nombreuses. Ils semblent plutôt résister à l'analyse. Après avoir constaté que cette résistance s'explique d'abord par leur « invisibilité » (1.1.), nous verrons que celle-ci peut être atténuée par le rappel que ces objets sont des « constructions sociales » (1.2.). Nous serons alors en mesure d'en caractériser le contenu (1.3.).

1.1. Déconstruire l'invisibilité

Parmi les premiers ouvrages traitant de la problématique des instruments de gestion, on trouve en France celui de M. Berry intitulé *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains* (1983). Dans cet ouvrage, le propos de l'auteur est d'abord de démontrer que les instruments de gestion sont dotés d'une très forte inertie. Ils produisent des effets sur les organisations et les individus qui y travaillent même lorsque le contexte qui justifiait leur utilisation s'est transformé ou que les acteurs qui avaient souhaité leur mise en place sont partis. Au-delà de ce qu'on pense habituellement, ces « technologies invisibles » structurent donc les organisations dans lesquelles elles ont été élaborées.

J. Girin avait développé quelques années auparavant ce même point de vue et proposait en conséquence de parler de « machines de gestion » et non plus d'outils de gestion (1981). Ce changement sémantique visait à mettre en évidence la capacité d'une « machine de gestion » à produire des effets même lorsque plus aucune volonté humaine ne semble l'agir. En effet, alors que l'outil ne peut fonctionner que si une main humaine l'agit (un marteau, un tour ou une perceuse n'agissent pas seuls), la machine, une fois mise en route et programmée, fonctionne d'elle-même (Mayen, Savoyant, 1999). Dans un certain nombre de cas, cette spécificité de la machine est utile car elle permet à l'opérateur de se consacrer à d'autres tâches en parallèle à l'activité de la machine. Mais les travaux sur les industries de process, les industries les plus automatisées, donc faisant le plus appel à des machines, nous ont appris que sans

2. Je tiens tout particulièrement à remercier Christian Defélix et Anne Dietrich pour leurs conseils bibliographiques et rédactionnels qui ont permis d'améliorer ce texte.

présence humaine les machines ne fonctionnent pas longtemps. Très rapidement, elles dérivent. En l'absence des opérateurs, les machines ne fonctionnent pas, très rapidement elles dysfonctionnent (Vatin, 1987).

Dès les premiers travaux sur les instruments de gestion, les notions d'invisibilité et d'effets émergents, c'est-à-dire non prévus au moment de la conception de l'instrument, ont été placées au cœur de l'analyse. Mais cette sagacité et cette précocité dans l'identification du nœud de la problématique des instruments de gestion n'ont pourtant pas suffi à faire de cet objet un véritable objet de recherche. Nous utiliserons ci-dessous les quelques auteurs qui l'ont spécifiquement travaillé mais ils sont relativement peu nombreux. À l'inverse, de nombreux auteurs analysent des situations qui, vraisemblablement, font intervenir un ou plusieurs instruments de gestion mais ils les analysent rarement en tant que tels. Par exemple, nous constatons en 2002 que les référentiels de compétences, bien qu'ils soient un point de passage obligé des démarches compétences, font très rarement l'objet d'une réflexion spécifique : ils peuvent être considérés à la fois comme le point d'angle et l'angle mort des travaux sur ces démarches (Oiry, Sulzer, 2002). Une journée d'étude organisée par Michel Parlier de l'ANACT en 2004 a confirmé ce diagnostic (Masson, Parlier, 2004 ; Parlier, 2004). Pour atténuer cette invisibilité de l'objet, Gilbert (1997) mobilise un argument qui paraît particulièrement pertinent : il rappelle que les instruments de gestion sont des « constructions sociales ».

1.2. Les instruments de gestion sont des constructions sociales

L'invisibilité des instruments de gestion tient en effet d'abord au fait qu'ils ne sont que très rarement mis en débat. Cette absence de débat est d'abord liée à la force de l'argument du déterminisme technologique. Intuitivement, il est assez habituel de penser que les techniques s'imposent aux individus et aux organisations. Englobées sous le terme générique de « progrès », celles-ci sont le plus souvent considérées comme non discutables. De la même façon qu'il paraissait vain d'être « contre » l'électricité, la télévision ou la voiture, il est le plus souvent considéré comme vain d'être « contre » la mondialisation ou Internet. Toutes ces technologies s'imposeraient à chacun et elles ne sembleraient pas réellement devoir être mises en discussion. Un même a priori sur le déterminisme technologique se retrouve dans la vie et la gestion des organisations. Aujourd'hui, certains peuvent considérer qu'il est vain d'être « contre » le salaire individualisé ou la gestion par les compétences. Certains promoteurs de la gestion par les compétences usent d'ailleurs de ce type d'arguments pour faire prévaloir leur point de vue. Ainsi, Zarifian affirme : « *Le problème sera de moins en moins de savoir si l'on est pour ou contre la logique compétence. Il est déjà devenu de savoir quel contenu et quelle orientation lui donner.* » (1999)

De nombreux travaux de la sociologie du travail ont montré que cet a priori devait être remis en cause (cf. par exemple, Demailly, 2000). En effet, cet auteur a montré qu'être « contre » l'électricité ou Internet ne voulait rien dire. L'électricité ou Internet ne sont pas des objets monolithiques qui s'appliquent partout de la même manière en produisant les mêmes effets. L'électricité — comme le feu — peut être un fléau (lorsqu'elle déclenche des incendies par exemple) ou un bienfait (lorsqu'elle permet aux individus de s'éclairer ou de se chauffer par exemple). Être « contre » l'électricité n'a donc effectivement pas de sens. En revanche, il est possible de considérer que

certain usages qui sont faits de cette technologie ne sont pas pertinents. Mais ces usages ne sont pas attribuables au phénomène électrique lui-même. L'électricité en elle-même ne veut rien. Elle est mise en œuvre par une volonté humaine. Un usage d'une technique articule donc toujours un phénomène et une volonté humaine qui l'utilise dans tel sens ou dans tel autre. La technique ne s'applique donc jamais seule, elle est toujours inscrite dans un processus finalisé, orienté par une volonté humaine.

Les travaux des sociologues permettent donc clairement d'affirmer que les instruments de gestion sont des constructions sociales. Même si son propos n'est pas de développer une conceptualisation générale des instruments de gestion, le travail récent de Segrestin (2004) est un excellent exemple de ce que signifie concrètement cette notion. Elle permet en effet de déconstruire les instruments, d'en identifier les rouages et, *in fine*, de percevoir qu'ils sont constitués de deux notions de natures différentes : un contenu (le phénomène) et un processus (la volonté de ses concepteurs et de ses utilisateurs) (Gilbert, 1997).

1.3. Les instruments de gestion sont un contenu

L'ensemble des auteurs s'accordent sur l'idée que ce contenu est plutôt composé d'éléments hétérogènes qui font système entre eux (Gilbert, 1997). Le contenu des instruments eux-mêmes n'est donc pas monolithique. Il est fragmenté, éventuellement contradictoire et, surtout, les éléments qui le composent interagissent entre eux. Au-delà d'une diversité inévitable dans les formulations, il nous semble qu'il existe aujourd'hui une certaine définition commune de ces éléments.

La première catégorisation de ces éléments hétérogènes a été proposée par Hatchuel et Weil (1992). Ils considèrent que les instruments de gestion sont systématiquement le résultat de l'articulation de trois éléments complémentaires : 1. un substrat technique, 2. une philosophie gestionnaire et 3. une vision simplifiée des rôles des acteurs. En 1998, David proposait une légère modification de ce triptyque en considérant que la « vision simplifiée des acteurs » était en fait une vision « idéale » du rôle des acteurs (David, 1998).

1. Le substrat formel d'un instrument désigne l'ensemble des supports concrets dans lesquels les instruments s'incarnent. Par exemple, pour les instruments de gestion par les compétences, il s'agit essentiellement des référentiels de compétences et des grilles de correspondance permettant de relier un score de compétence à un coefficient et/ou à un salaire.
2. La philosophie gestionnaire d'un instrument de gestion correspond à l'ensemble des arguments qui, en décrivant les effets attendus de l'instrument, tentent de convaincre les divers acteurs dans l'organisation qu'ils ont intérêt à l'utiliser. Ces arguments tentent donc de convaincre les acteurs que le nouvel instrument est plus efficace que le précédent.
3. Les rôles idéaux des acteurs correspondent aux rôles qui doivent implicitement ou explicitement être tenus pour qu'un instrument de gestion fonctionne efficacement. Ces rôles concernent aussi bien ceux qui sont chargés de concevoir ces instruments que ceux qui sont censés les utiliser. Par exemple, pour qu'un instrument de gestion par les compétences fonctionne, il est implicitement nécessaire que les référentiels conçus par les groupes de travail soient une photographie exacte du travail réel des salariés. Cela signifie que les membres de ces

groupes doivent être bien informés sur ce travail réel ; or on sait qu'il est toujours difficile de l'être. Par ailleurs, pour que cet instrument fonctionne bien, il faut que les $n + 1$ soient capables d'effectuer des entretiens individuels annuels avec les membres de leur équipe et souhaitent les réaliser. Ils peuvent très bien considérer en réalité qu'ils n'en ont pas les compétences ou qu'il faudrait faire des entretiens collectifs, etc. Ces rôles idéaux peuvent donc être très fortement différents des rôles réels joués par les acteurs.

Louart propose un second type de catégorisation du contenu des instruments de gestion : « les logiques technico-économiques » et les « logiques sociopolitiques » (1995). Cette nouvelle catégorisation met plus nettement l'accent que la précédente sur les logiques sous-jacentes et les phénomènes émergents qui se développent lors de la conception et de l'utilisation des instruments de gestion. Elle permet aussi de donner toute leur place aux représentations sociales, aux rapports de pouvoir et aux conflits entre les acteurs dans les processus de changement des organisations (Crozier, Friedberg, 1977 ; Pichault, 1993).

La catégorisation la plus récente est celle de Gilbert (1997)³. Il propose de mobiliser quatre niveaux pour caractériser le contenu d'un instrument de gestion : 1. le niveau opérant, 2. le niveau procédural, 3. le niveau conceptuel et 4. le niveau argumentatif. Tout en se référant à Hatchuel et Weil, cette catégorisation apporte, de notre point de vue, une précision accrue à l'analyse.

D'une part, la distinction entre niveau opérant et niveau procédural met en évidence que les instruments de gestion contiennent des procédures, c'est-à-dire qu'ils prescrivent des rôles aux différents acteurs de l'organisation. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, un référentiel de compétences n'est pas qu'un support technique sur lequel le $n + 1$ coche les compétences possédées par un salarié. Il est une partie d'un instrument de gestion qui prescrit de nombreux rôles : le $n + 1$ est censé être capable d'évaluer le travail des membres de son équipe, les salariés sont censés être capables de rendre compte de leur travail, les $n + 2$ sont censés pouvoir donner un avis circonstancié sur le travail des salariés, la DRH est censée être capable d'utiliser les comptes rendus de ces entretiens pour déterminer les augmentations salariales, etc. En fonction des instruments, ces procédures et ces rôles sont plus ou moins explicites mais ils sont systématiquement présents.

D'autre part, la distinction entre niveau conceptuel et niveau argumentatif est importante car elle affine la notion de « philosophie gestionnaire » proposée par Hatchuel et Weil (1992). En effet, pour bien analyser un instrument de gestion, il semble nécessaire de distinguer ce qui relève des « concepts » utilisés dans l'instrument de « l'argumentation » employée pour tenter de convaincre les acteurs de l'utiliser. Les arguments mobilisés ne sont en effet pas nécessairement présents dans l'instrument lui-même. Par exemple, un des arguments souvent mobilisés pour convaincre les salariés de l'intérêt d'une gestion par les compétences est... la qualification. Objet de

3. Bien qu'ils semblent très éclairants sur de nombreux points, nous n'évoquerons pas ici les travaux de Moisson (1997) et du laboratoire Printemps (Cuq, Schili, Tripier, 2000). Le travail de Moisson s'engage peu sur le contenu concret des instruments de gestion. Il préfère distinguer des types d'instruments sans donner une définition exacte de leurs contenus. En revanche, la notion de « dispositif de gestion », défini comme un « assemblage disparate et complexe d'outils, de techniques, de règles, de procédures mais aussi d'acteurs, de discours, de représentations et de visions organisationnelles » développée par le laboratoire Printemps nous paraît très proche de nos propres développements (Boussard, Maugeri, 2003).

toutes les critiques, cette notion est souvent utilisée comme un repoussoir qui, *a contrario*, justifie le recours au nouvel instrument basé sur le concept de compétence (Iribarne, 2004). Alors que le niveau conceptuel appartient directement à l'instrument, le niveau argumentatif élargit le spectre en enrôlant dans son argumentation tous les éléments qui pourraient convaincre les salariés de son intérêt (y compris ceux qui n'ont pas un lien direct avec l'instrument lui-même). Le niveau argumentatif est donc plus directement relié au processus de changement global de l'organisation (il y trouve des ressources mais aussi parfois des freins).

Cette catégorisation apporte donc des précisions utiles. En revanche, la notion de niveau nous paraît délicate parce qu'elle laisse croire que ces différents éléments sont hiérarchisés alors que nous avons précisé ci-dessus qu'ils font système et, par conséquent, qu'il est difficile d'établir une hiérarchie entre eux. En conséquence, nous proposons de gommer cette notion de niveau pour retenir l'idée que les instruments de gestion contiennent :

- des supports ;
- des procédures ;
- des concepts ;
- des arguments.

Cette catégorisation tente de faire le lien entre les différents éléments proposés ci-dessus. Elle présente toutefois deux difficultés. Tout d'abord, elle ne dit qu'implicitement que *chacun* de ces niveaux prescrit des rôles aux acteurs de l'entreprise. Ensuite, elle ne dit pas assez clairement que les supports — partie émergée des instruments de gestion — contiennent les trois autres éléments (les procédures, les concepts et, souvent, les arguments). Les supports sont la porte d'entrée dans cette hétérogénéité et leur analyse permet de déconstruire les instruments (Oiry, Sulzer, 2002). Ils n'ont donc pas exactement le même statut que les trois autres éléments.

2. La dynamique des instruments de gestion

Il existe donc un certain accord sur les éléments hétérogènes qui constituent un instrument de gestion. Mais, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, un instrument n'est pas qu'un contenu, il est aussi un processus. À la suite de Gilbert (1997), nous utilisons désormais le terme « instrumentation de gestion » (et pas « instrument de gestion ») pour rendre compte du fait que les instruments de gestion ne sont pas seulement un contenu mais aussi un processus. Dans cette seconde partie, nous allons proposer une grille théorique d'analyse de ce processus. Pour cela, nous allons d'abord rappeler qu'un processus est toujours finalisé mais que, dans le cas de l'instrumentation de gestion, cette finalité est délicate à identifier (2.1.). C'est pour cette raison que nous proposerons finalement une analyse du principe dynamique de cet objet (2.2.).

2.1. Une instrumentation de gestion est un processus

Le premier but envisageable pour une instrumentation de gestion serait sa réussite. Une instrumentation de gestion aurait pour objectif de transformer les organisations dans lesquelles elle est conçue. La théorie sur le changement organisationnel permet de montrer que cette définition n'est pas vraiment applicable car un processus de changement est difficilement évaluable (Pichault, 1993). Un changement, comme une

instrumentation de gestion, peut en effet être plus intéressant par les effets émergents — imprévus — qu'il produit que par ses effets attendus (Joyeau, 2003).

Conscient de cette limite, Louart a proposé qu'une instrumentation de gestion soit évaluée sur la base de sa technicité et de sa validité (1995). Cet auteur définit la technicité d'une instrumentation de gestion comme sa capacité à produire et reproduire la validité requise. Pour cet auteur, le critère de la technicité est donc subordonné au critère de validité. Ce dernier correspond à la concordance relative du fonctionnement de l'instrumentation avec les pratiques de l'organisation où il est mis en œuvre ou, au moins, à une clarification des différences entre l'instrumentation et les pratiques de l'organisation. Ce critère de validité permet d'évaluer la réussite d'une instrumentation de gestion. Toutefois, la limite — et l'intérêt — de ce critère se trouve dans le fait que cette validité prend un sens spécifique pour chaque utilisateur en fonction du contexte et des buts qu'il se donne. Cette concordance entre les pratiques prescrites par l'instrumentation et les pratiques professionnelles en vigueur est en effet spécifique à chaque utilisateur car chacun a des pratiques professionnelles spécifiques. Nous aboutissons donc ici à la fois à une définition précise de ce qu'est la réussite d'une instrumentation — elle est utilisée avec une visée par un ou des acteurs — mais à une définition extrêmement contextualisée et spécifique de celle-ci : chaque acteur a sa propre définition de cette réussite ou de cet échec et il n'est vraisemblablement pas très utile — voire possible — de trouver une congruence forte entre ces différentes définitions de la réussite d'une instrumentation.

2.2. Quel principe dynamique pour ce processus ?

Nous avons établi qu'une instrumentation de gestion est un contenu (dont il est possible de préciser la nature) et un processus finalisé (chaque utilisateur donne un but spécifique à son usage éventuel de cette instrumentation). Mais la théorie sur l'instrumentation de gestion ne propose pas d'éclaircissements sur le principe dynamique qui permet au processus d'instrumentation de se développer. Nos différents travaux (Oiry, Sulzer, 2002 ; Oiry, 2004) conduisent à l'idée que le concept de rapport de prescription (et ses crises) pourrait être un concept permettant de rendre compte de cette dynamique.

Pour analyser la pertinence de ce concept, il est nécessaire de rappeler le point mis en évidence par Gilbert (1997) : une instrumentation de gestion contient de nombreuses procédures prescrivant les rôles à tenir et les activités que les acteurs doivent réaliser pour faire fonctionner cette instrumentation. Le rapport de prescription s'attache en effet à expliquer comment une procédure parvient — ou pas — à amener un acteur à jouer le rôle attendu de lui⁴.

Le rapport de prescription se définit par deux éléments :

- l'activité de B est au moins partiellement prescrite par A ;
- la conformité de B à cette prescription est acceptée par B comme principe de sa relation à A ou à d'autres acteurs de l'organisation (par exemple un dirigeant C) (Hatchuel, 1996, p. 107).

4. Le concept de rapport de prescription s'inscrit bien sûr comme un prolongement de la théorie de la régulation conjointe développée par Jean-Daniel Reynaud (1989). Il permet d'affiner la compréhension de la manière dont les compromis se construisent entre régulation autonome et régulation de contrôle.

Les rapports de prescription sont des rapports inégalitaires puisque l'un des acteurs est prescripteur tandis que l'autre subit la prescription, mais ils ne sont pas totalement arbitraires. Le prescripteur n'est pas entièrement libre dans la définition de la prescription. S'il souhaite que sa procédure soit utilisée, il ne peut pas prescrire n'importe quel rôle à l'utilisateur. Il doit prescrire un rôle qui n'est pas trop éloigné du rôle jusqu'alors tenu par l'opérateur. Par exemple, un entretien annuel d'évaluation prescrit des rôles qui sont particulièrement difficiles à tenir si les $n + 1$ ne réalisaient pas déjà, antérieurement à la prescription de cet entretien, une certaine évaluation individuelle des membres de leur équipe. Un trop grand écart entre les rôles prescrits par l'instrumentation et les rôles réels des $n + 1$ explique une part non négligeable du rejet de ce type d'instrumentation (Estellat, Oiry, Trépo, 2004). Nous retrouvons ici le critère de validité proposé par Louart (1995) : une instrumentation est utilisée si le fonctionnement qu'elle propose n'est pas trop éloigné des pratiques de l'organisation.

Le rapport de prescription est considéré comme étant en crise lorsque se produit cette non-utilisation de l'instrumentation (Hatchuel, 1996). Deux voies sont envisageables pour sortir de cette crise. La première voie, la plus courante dans les organisations actuelles, consiste pour le prescripteur, concepteur de l'instrumentation, à considérer que cette non-utilisation est anormale et qu'il n'existe pas de raison justifiant le comportement des $n + 1$. Il peut user de son éventuel pouvoir hiérarchique pour imposer son utilisation. Par exemple, un DRH peut exiger un compte rendu individualisé sur le nombre d'entretiens annuels réalisés dans tel ou tel service. Mais la conséquence la plus probable de ce comportement est un découplage entre l'instrumentation et les pratiques réelles des acteurs. Le prescripteur croit que l'instrumentation transforme les pratiques professionnelles des acteurs. En réalité, cette utilisation est en général simulée.

Une seconde voie, moins courante, est envisageable pour sortir de cette crise du rapport de prescription. Elle consiste à considérer que la non-utilisation ou l'utilisation non conforme n'est pas anormale mais au contraire porteuse de sens. Elle indique l'existence d'un écart trop important entre les rôles prescrits par l'instrumentation et les rôles réels des acteurs. Cette seconde voie consiste tout d'abord à considérer les usages comme de réelles re-conceptions de l'instrumentation de gestion et pas simplement comme une mise en œuvre plus ou moins adéquate d'usages prescrits et, ensuite, à voir dans l'analyse de ces usages une source d'information cruciale sur les besoins des acteurs en matière d'instrumentation. En utilisant un instrument d'une manière imprévue les acteurs révèlent des besoins imprévus en matière d'instrumentation. Il est donc possible d'envisager une conception en boucle des instrumentations de gestion. Leur première version ne serait qu'un galop d'essai destiné à susciter des usages ou des non-usages de la part des utilisateurs. Toute l'attention serait focalisée sur le processus de gestion de l'information qui permettrait aux concepteurs initiaux de répertorier et d'analyser ces usages car elle permettrait ensuite de produire une seconde version de l'instrumentation qui tenterait de répondre aux multiples attentes spécifiques des usagers tout en étant capable de se reconfigurer pour répondre à de nouveaux usages imprévus qui auraient émergé.

Cette seconde voie remet aussi en cause une frontière que nous n'avions pas évoquée jusqu'alors : celle qui sépare la conception de l'usage. L'argument généralement mobilisé pour justifier l'existence d'une différence radicale entre la conception et l'usage

d'une instrumentation s'appuie principalement sur l'idée que l'utilisateur prend l'instrumentation comme un donné. Il peut la rejeter, refuser de l'utiliser mais il ne pourrait la transformer. Il nous semble qu'il faut envisager cette idée avec prudence. En effet, dans bien des cas, on peut considérer qu'un utilisateur re-conçoit l'instrumentation qu'il utilise.

L'exemple du référentiel de compétences est ici particulièrement significatif. *A priori*, on serait tenté de dire que les $n + 1$ utilisent les référentiels sans être autorisés à les reconcevoir. Ceux-ci sont pensés et réfléchis en amont (parfois par des groupes de travail où des $n + 1$ étaient représentés, parfois seulement par le DRH). Ils sont donc présentés comme une liste de compétences à la fois complète et incontournable. L'entretien d'évaluation devrait se réaliser sur la base de cette liste de compétences. L'analyse des usages réels qui sont faits de ces référentiels lors des entretiens montre clairement que la réalité est très éloignée de cette vision statique de l'instrumentation donnée une fois pour toutes (Brochier, Oiry, 2002). En effet, dans la réalité, les $n + 1$ « dialoguent » avec ces référentiels. Ainsi, lors d'un entretien, ils peuvent parfaitement se mettre d'accord avec leur subordonné sur l'idée que telle compétence mentionnée dans le référentiel ne s'applique pas dans le secteur spécifique qui est le leur. En enlevant des compétences du référentiel initial, les $n + 1$ se livrent à une première forme de re-conception de ce référentiel. Elle est loin d'être négligeable. Elle a toutefois pour spécificité de requérir l'accord de l'évalué et elle ne fait qu'enlever des éléments du référentiel. Elle l'appauvrit (ou le simplifie, suivant le sens normatif que l'on souhaite donner à cette opération). Elle pourrait donc en un sens être considérée comme une transgression du référentiel et pas, à proprement parler, comme une re-conception de celui-ci (cette dernière action sous-entendant le plus souvent un réel enrichissement de l'instrumentation).

Nous considérons qu'il existe une vraie re-conception du référentiel car, au-delà de cette première forme, une seconde forme de re-conception doit être envisagée : l'interprétation des énoncés de compétences. La principale utilisation du référentiel par le $n + 1$ lors de l'entretien d'évaluation ne consiste pas à retrancher des compétences existantes mais à les interpréter, c'est-à-dire à donner un sens spécifique — celui qui correspond à son secteur mais aussi parfois celui qui correspond au salarié qu'il a en face de lui — aux énoncés généraux de compétence que contient le référentiel. Cette interprétation peut être considérée en tant que telle comme une re-conception puisqu'elle a bien pour conséquence de donner à un référentiel une signification qui n'avait pas forcément été envisagée par les concepteurs initiaux.

Cette mise en discussion de la frontière entre usages et conceptions est finalement assez habituelle dans le cadre théorique que nous mobilisons (en particulier, celui de Hatchuel, 1996). En effet, dans ces réflexions sur les modes de conception, la plupart des auteurs s'accordent sur l'idée qu'il n'existe pas de différence radicale de nature entre conception et usage. Dès 1988, Akrich, Callon et Latour avaient ainsi mis en avant l'idée que conceptions et utilisations n'étaient pas de nature différente (1988a et 1988b ; Akrich, 1993 ; Akrich, 1998).

5. Nous sommes conscients du fait que le terme de « re-conception » de l'instrumentation est particulièrement fort. Le terme de « ré-invention » est vraisemblablement plus adéquat. Mais cette force du terme nous paraît nécessaire pour tenter de modifier la manière de concevoir les instrumentations de gestion. Les usages ont si souvent été rabaissés au rang de simple opération logistique que nous souhaitons conserver un mot fort comme re-conception pour montrer que l'usage se situe presque au même niveau que l'activité du concepteur. Finalement, c'est aussi l'usage et pas seulement le concepteur qui fait la réussite d'une instrumentation.

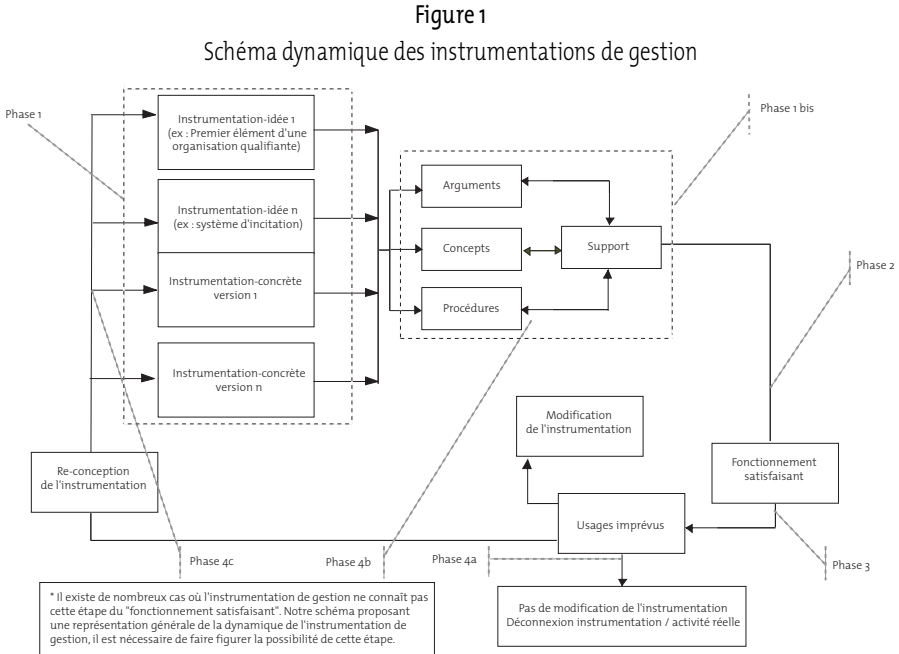
Sur le plan méthodologique, l'affirmation de l'existence d'un continuum entre conceptions et usages a une conséquence majeure. En effet, elle implique que l'analyse d'une instrumentation doit nécessairement apporter des précisions sur le processus dynamique de ses usages mais aussi sur le processus dynamique de sa conception. C'est pour respecter ce principe méthodologique que, dans l'identification des phases de la vie d'une instrumentation de gestion que nous détaillons ci-dessous, nous commençons par l'analyse de la phase de conception.

3. Les phases de la vie d'une instrumentation de gestion par les compétences

Dotés d'une catégorisation des éléments qui composent une instrumentation de gestion et de son principe dynamique, nous pouvons désormais proposer une présentation synthétique du processus de conception(s) / utilisation(s) d'une instrumentation de gestion par les compétences qui explique les raisons de l'essoufflement de ces instruments et donne ainsi des pistes pour l'atténuer.

Le paradoxe veut que, pour analyser un processus, on doive d'abord en donner une vision statique précise (découpage en phases) pour ensuite introduire une dynamique entre ces phases, des recouvrements, des décalages, etc., pour obtenir, *in fine*, une représentation réaliste et compréhensible de processus réels. En reprenant une réflexion développée dans notre thèse (Oiry, 2004) et complétée par Dominique Martin (2004), nous proposons de représenter la dynamique d'une instrumentation de gestion par les compétences avec le schéma suivant.

Ce schéma comporte quatre phases principales.



3.1. Phase 1 : les conceptions

La première phase est celle de la conception. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, celle-ci est rarement considérée avec autant d'intérêt que les phases suivantes d'usage de l'instrumentation. De notre point de vue, elle mérite pourtant une très grande attention. D'une part, elle renseigne sur la dynamique des autres phases. En effet, lors de la conception, les phénomènes à l'œuvre sont plus visibles car les principes de fonctionnement, les rôles, les contenus, etc., sont moins figés que dans les phases suivantes. D'autre part, elle encadre pour partie les usages à venir de l'instrumentation. En effet, ceux-ci sont rendus possibles ou, au contraire, rendus difficiles en fonction des choix et des compromis passés lors de cette phase de conception.

Dans notre travail de thèse (Oiry, 2004), nous avons constaté que la conception d'une instrumentation de gestion peut s'analyser comme correspondant à la construction d'une succession de traductions (Callon, 1986). Chaque acteur qui intervient dans la conception de l'instrumentation en construit sa propre traduction c'est-à-dire qu'il alloue un objectif spécifique à l'instrumentation (dimension d'argumentation), qu'il s'attribue un rôle spécifique dans le fonctionnement de cette instrumentation et qu'il attribue des rôles spécifiques aux autres acteurs de l'entreprise pour que l'instrumentation fonctionne bien (dimension procédurale). Sur cette base, il propose un support technique formel qui lui paraît le mieux soutenir ces objectifs et ces rôles.

Ce processus de construction des traductions est traditionnellement découpé en quatre moments distincts : la *problématisation*, les *dispositifs d'intéressement*, l'*enrôlement* et la *mobilisation des alliés*. Lors de la *problématisation*, les acteurs à l'origine de la proposition d'une nouvelle instrumentation proposent des premiers arguments qui prévoient implicitement des définitions des autres acteurs de la situation (direction, DRH, organisations syndicales, agents de maîtrise, opérateurs, etc.). Ces identités et ces objectifs sont le plus souvent très sommairement décrits, ils sont néanmoins identifiables. Par exemple, une instrumentation de gestion des compétences prévoit souvent implicitement que la direction générale est, par avance, favorable à la gestion des compétences car il s'agit d'une forme « moderne » de management, ou que les $n + 1$ sont intéressés d'évaluer annuellement les compétences des membres de leur équipe, etc. Ces rôles et ces objectifs sont identifiables dans les discours que ces acteurs initiaux tiennent sur l'instrumentation à construire.

Très rapidement, les définitions de ces rôles implicites s'incarnent dans des « objets intermédiaires » (textes, référentiels, graphiques, schémas, tableaux) (Vinck, 1995). Leurs concepteurs tentent de les imposer comme des « points de passage obligés » pour les autres acteurs (direction, DRH, organisations syndicales, salariés) (Callon, 1986). Ceux-ci sont donc sommés de jouer le rôle qui a été prévu pour eux. Dans l'imposition de rôles, la relation de pouvoir est très nette mais elle n'est pas à sens unique. En fonction de leur place dans la hiérarchie de l'entreprise mais aussi des différentes ressources qu'ils peuvent mobiliser (information, expertise, connaissance des règles organisationnelles, etc. cf. Crozier, Friedberg, 1977) les acteurs subissent, transforment, voire remettent en cause ces points de passage obligés.

Cette articulation entre les rôles proposés par les initiateurs du projet et les rôles que les acteurs acceptent de jouer correspond au second moment de la traduction : la mise en place de *dispositifs d'intéressement*. Par des discussions informelles, des productions

de rapports⁶ (montrant les bienfaits de la gestion par les compétences dans d'autres entreprises, par exemple), de notes (évaluant l'augmentation de la masse salariale liée à l'adoption de ce nouveau dispositif, par exemple), etc., le rôle des différents acteurs tend à s'ajuster. Cet ajustement n'est pas automatique. S'il ne se fait pas, l'instrumentation de gestion peut être abandonnée.

En revanche, tous les acteurs n'ont pas le pouvoir suffisant pour remettre en cause les points de passage obligés. Certains acteurs situés relativement bas dans la hiérarchie peuvent ainsi être forcés d'endosser un rôle qu'ils ne souhaitent pas s'ils ne disposent pas du pouvoir suffisant pour rendre leur traduction légitime et élaborer un objet intermédiaire (par exemple, un autre référentiel de compétences) qu'ils parviendraient à transformer en point de passage obligé pour les autres acteurs.

La troisième étape est celle de l'*enrôlement*. Les acteurs considérés comme légitimes dans le projet acceptent le rôle qu'ils ont contribué à définir. Finalement, ils stabilisent relativement leur définition du projet en cours en précisant quels sont pour eux ses objectifs et quel est leur intérêt à y participer sous la forme du rôle qui vient d'être défini. De notre point de vue, cette stabilisation ne signifie pas nécessairement qu'ils reconnaissent le rôle des autres acteurs impliqués dans le projet. En effet, nous avons parfois constaté que les acteurs peuvent parfaitement accepter de jouer un rôle dans un projet sans pour autant reconnaître comme pertinents les identités et/ou les objectifs, c'est-à-dire le rôle que les autres acteurs ont défini pour eux (Oiry, 2004). L'enrôlement, qui consiste ainsi en l'articulation des rôles définis, ne signifie donc pas nécessairement, de notre point de vue, la construction d'un objectif commun.

Enfin la quatrième étape, celle de la *mobilisation des alliés*, permet de rendre effective cette coordination par la désignation de porte-parole qui pourront parler au nom du groupe d'acteurs qu'ils représentent. Il est logiquement impossible, par exemple, que l'ensemble des ouvriers d'une entreprise participe directement à l'élaboration d'un référentiel de compétences. Ils ne peuvent le faire qu'au travers de leurs porte-parole⁷.

La conception d'une instrumentation de gestion par les compétences correspond donc à un foisonnement de traductions qui tentent, plus ou moins bien, de s'articuler entre elles. L'hétérogénéité apparaît donc comme une caractéristique majeure de ce type d'instrumentation. Pour en rendre en partie compte, nous avons choisi, dans le schéma, de distinguer les traductions qui consistent plutôt à proposer de nouveaux arguments ou concepts (« instrumentation-idée ») des traductions qui s'attachent à construire les supports qui permettent de mettre en œuvre ces concepts (« instrumentation concrète »). Cette distinction ne doit toutefois pas être trop appuyée. Elle vise simplement à souligner que la vie d'une instrumentation commence souvent par une réflexion sur les concepts. Ce n'est qu'ensuite qu'on tente d'incarner ces concepts dans un substrat concret. Souvent, l'analyse des instruments de gestion inverse la logique en se focalisant principalement sur ce seul second aspect.

6. La proximité avec la réflexion sur les investissements de forme nous paraît ici évidente (Thévenot, 1985)

7. Ces "porte-parole" des ouvriers peuvent bien sûr être les organisations syndicales (si l'instrumentation est négociée) mais aussi certains salariés eux-mêmes lorsqu'ils participent par exemple aux groupes de rédaction des référentiels. Sur les difficultés rencontrées par ces différents porte-parole pour rendre compte de leur action et fixer leurs objectifs, cf. Oiry, 2004.

3.2. Phase 1 bis : la stylisation

La phase 1 bis appartient elle aussi à cette phase des conceptions. Nous la distinguons toutefois car il s'y produit un phénomène singulier : la stylisation de l'instrumentation de gestion. Cette opération consiste simplement à faire disparaître le bouillonnement des traductions que nous venons d'évoquer pour ne plus en présenter qu'une seule : celle qui sera utilisée pour présenter/expliciter l'instrumentation aux futurs utilisateurs. Ce procédé n'est pas critiquable en lui-même. Il est même vraisemblablement indispensable. B. Latour (1988) en a par exemple démontré le caractère indispensable pour le cas de la démarche scientifique. Une hypothèse scientifique n'est pas véritablement utilisable par les autres chercheurs car, comme elle n'est pas certaine, il est difficile de l'utiliser comme fondement d'une nouvelle réflexion. Les scientifiques ont besoin non d'hypothèses scientifiques, mais de faits scientifiques, c'est-à-dire, en réalité, d'hypothèses dont on a gommé les incertitudes, les conditions spécifiques dans lesquelles elles ont été établies, etc. Pour travailler, les scientifiques ont besoin de faits dont les causes et les conséquences (relations de causalité) sont (au moins en apparence) certaines.

Il est vraisemblable que la même situation prévaut dans le domaine de l'instrumentation de gestion. Pour pouvoir utiliser une instrumentation, les utilisateurs ont eux aussi besoin d'avoir quelques certitudes sur les effets supposés de cette instrumentation. Si on leur donnait l'ensemble des hésitations, des choix et des compromis qui ont été passés pour la construire, il est vraisemblable qu'ils ne l'utiliseraient pas, tout simplement parce qu'il leur serait trop difficile d'anticiper son utilité potentielle.

La stylisation des instrumentations de gestion est donc une étape indispensable de leur conception. Il est toutefois nécessaire d'en avoir clairement conscience car elle explique une partie sans doute non négligeable des usages émergents qui seront ensuite constatés. En effet, la stylisation laisse croire que l'instrumentation est le résultat d'arguments, de concepts, de procédures et de supports parfaitement homogènes et congruents entre eux. En réalité, il n'en est rien. L'ensemble des controverses qui ont présidé à la conception de cette instrumentation reste inscrit dans celle-ci. Lorsqu'elle est bien faite, la stylisation peut inciter les acteurs à utiliser l'instrumentation parce qu'elle peut les convaincre de son utilité mais les usages vont ensuite faire ressortir l'hétérogénéité réelle des arguments, concepts, procédures et supports. Les usages émergents s'appuient donc en partie sur cette hétérogénéité réelle de l'instrumentation mais ceux-ci peuvent être difficiles à anticiper ou même à accepter par les concepteurs initiaux de l'instrumentation car, pris à leur propre jeu de la stylisation, ces derniers oublient souvent le coup de force (faire passer pour homogène ce qui ne l'est pas) qu'ils avaient réalisé à l'étape de la stylisation.

La stylisation consiste donc à gommer l'hétérogénéité des traductions produites lors de la conception de l'instrumentation pour n'en présenter plus qu'une et faire apparaître une cohérence forte et sans difficulté entre les arguments, les concepts, les procédures et les supports. Une fois la stylisation effectuée, l'instrumentation peut être utilisée.

3.3. Phase 2 : le fonctionnement « satisfaisant⁸ »

Cette première phase de l'utilisation correspond à ce qu'on pourrait appeler un « état de grâce ». C'est une phase où les acteurs, faisant crédit à l'instrumentation, l'utiliseraient sans *a priori* négatif. Lorsqu'elle existe, c'est généralement la phase où l'instrumentation fonctionne le mieux et rencontre le plus l'adhésion. Nous ne disposons pas aujourd'hui d'une analyse fine des facteurs expliquant l'apparition ou l'absence de cette phase. Lorsqu'elle existe, il est vraisemblable que l'effet de la nouveauté joue un rôle dans cet « état de grâce ». L'existence de marges de manœuvre plus importantes qu'à l'accoutumée peut aussi expliquer ce fonctionnement satisfaisant dans un premier temps. Différentes raisons peuvent expliquer son absence ou sa disparition rapide. Il suffit par exemple qu'une instrumentation s'inscrive dans la même séquence temporelle qu'une réorganisation de l'entreprise perçue comme une menace pour les salariés pour que cet état de grâce disparaisse (Pichault, 1993). Il est aussi possible que les concepts mis en avant par une instrumentation heurtent durement les modes d'action collective et les valeurs collectives d'un groupe si bien que cette instrumentation ne connaît jamais cette phase où elle est adoptée par les salariés. Elle peut ainsi être directement rejetée (même *a priori*), c'est-à-dire avant même toute utilisation.

Au-delà de cette réflexion qu'il conviendrait de prolonger, nous tenons à souligner que nous faisons preuve de prudence en évoquant ici une phase de fonctionnement « satisfaisant » (au sens de la théorie du « *satisficing* »). Ce terme nous permet en effet de laisser de côté toute l'analyse de l'efficacité individuelle et collective, au niveau des individus comme à celui de l'organisation, de ce fonctionnement pourtant satisfaisant. On peut en effet tout à fait envisager que ce fonctionnement, bien que satisfaisant, puisse dans certains cas n'être ni efficace, ni efficient...

3.4. Phase 3 : les usages émergents

La troisième phase est celle des utilisations qui suivent cet « état de grâce » éventuel. Cela ne signifie pas que l'on entre systématiquement dans une phase de critique et de rejet de l'instrumentation. Simplement, comme nous l'avons vu avec le concept de rapport de prescription, les utilisateurs d'une instrumentation développent, du fait même de ces usages, une connaissance très pointue sur les domaines où l'instrumentation fonctionne bien (pour les jeunes embauchés par exemple), ceux où elle est moins efficace (les salariés qui plafonnent dans leur métier et leur carrière, par exemple), mais surtout ils acquièrent une connaissance sur les moyens qui pourraient être mobilisés pour améliorer cette instrumentation. Cette phase 3 est donc celle des usages réflexifs, c'est-à-dire des usages qui conduisent les utilisateurs à se construire un point de vue sur l'instrumentation : ses forces, ses faiblesses, ses améliorations possibles, etc. Ces usages réflexifs produisent eux-mêmes des usages émergents, c'est-à-dire des usages qui n'avaient pas été prévus lors de la conception de l'instrumentation. On assiste là clairement à une re-conception de l'instrumentation par ses utilisateurs. Face à cette re-conception, les concepteurs initiaux peuvent adopter trois sortes de comportements :

8. Plusieurs collègues nous ont signalé à juste titre que cette phase n'existait pas toujours dans la vie de toutes les instrumentations de gestion. Malgré sa rareté relative, il nous semble néanmoins nécessaire de l'analyser.

- considérer ces usages émergents comme un détournement de l'instrumentation et comme des pratiques qu'il convient de sanctionner ;
- considérer ces usages émergents comme un désagrément (il aurait été plus efficace de les anticiper dès la conception de l'instrumentation) mais néanmoins comme nécessitant une réponse, c'est-à-dire une transformation de l'instrumentation pour les limiter ;
- considérer que ces usages émergents sont non seulement inéluctables (car il n'est pas possible de concevoir une instrumentation qui prévoirait toutes les situations et qui y répondrait parfaitement) mais surtout qu'ils sont un enrichissement de cette instrumentation, qu'ils sont la preuve que cette instrumentation a bien été intégrée dans les pratiques professionnelles des salariés et qu'il convient donc d'en tirer profit.

La réponse donnée par les concepteurs initiaux aux usages émergents de l'instrumentation constitue la quatrième phase de la vie de cette instrumentation.

3.5. Phase 4 : les modifications de l'instrumentation

Étant donné la diversité des attitudes que peuvent prendre les concepteurs initiaux de l'instrumentation vis-à-vis de ces usages émergents, il est nécessaire de subdiviser cette phase 4 en trois sous-phases distinctes. Chacune de ces sous-phases correspond en fait à la manière qu'ont les concepteurs initiaux de l'instrumentation de sortir de la crise classique du rapport de prescription à laquelle ils sont confrontés.

La *phase 4a* correspond au comportement relativement habituel des gestionnaires et des directions pour sortir de la crise du rapport de prescription. Ils peinent à reconnaître la validité des apprentissages réalisés par les salariés lors de l'usage de l'instrumentation. Ils considèrent donc ces usages émergents comme des contournements, des transgressions de l'instrumentation qu'il convient de sanctionner. La conséquence de cette conduite a été évoquée ci-dessus : on assiste à un découplage entre l'activité réelle des salariés (ils n'utilisent pas l'instrumentation pour guider leur action) et la vie de l'instrumentation (ils simulent son utilisation). Concrètement, cette situation se retrouve d'une manière récurrente dans le domaine des entretiens annuels d'évaluation. Il est peu fréquent que les directions parviennent, dans un domaine aussi sensible, à prendre en compte les usages émergents des salariés. Constatant qu'elles peinent à obtenir que chaque salarié ait un entretien annuel, elles préfèrent imposer aux $n + 1$ un taux de retour des formulaires d'entretiens auprès de la RH plutôt que de tenter d'identifier les causes de cette désaffection. Ce contrôle quantitatif des entretiens ne conduit pas nécessairement les $n + 1$ à réellement utiliser les référentiels de compétences pour fonder leurs évaluations annuelles. En revanche, il les conduit d'une manière très sûre à vider de son sens cet entretien en usant de différentes ficelles (recopier ce qui avait été dit sur untel l'année précédente, renvoyer le formulaire même si l'entretien n'a pas eu lieu, etc.). On assiste donc bien à une complète déconnexion entre l'instrumentation et l'activité réelle des $n + 1$ et des salariés.

La *phase 4b* correspond aussi à une attitude relativement fréquente des gestionnaires. Elle survient en fait souvent après quelques années de dysfonctionnement de type phase 4a. Constatant la déconnexion forte entre l'instrumentation et l'activité réelle des salariés, les responsables RH décident régulièrement de refondre l'instrumentation pour tenir compte des usages émergents (qui ne sont pas que des critiques) et tenter de réarticuler instrumentation et activité réelle. Cette phase peut dans un premier temps

permettre de proposer une instrumentation dont le fonctionnement est plus satisfaisant parce que d'une certaine manière elle résout la crise du rapport de prescription en reconnaissant la validité de certains usages émergents et en les intégrant dans la nouvelle version de l'instrumentation. Mais le plus souvent, cette amélioration est de courte durée.

L'identification des composants des instruments de gestion par les compétences propose une explication à cet essoufflement accéléré des instrumentations de gestion que l'on a pourtant tenté de rénover. En fait, on constate que dans cette phase 4b, on ne procède qu'à la moitié du travail : on re-conçoit le support technique sans re-concevoir les arguments, concepts et procédures. Nous avons constaté ci-dessus que les quatre vont systématiquement ensemble et qu'ils sont marqués par une forte cohérence entre eux. Re-concevoir l'un sans modifier les autres revient à nier la dimension systémique de ces éléments et explique la difficulté que rencontrent les instrumentations à trouver un second souffle : elles n'ont été re-conçues qu'à moitié...

La *phase 4c* est, de loin, la plus rare. Elle consiste à considérer les usages émergents non comme un désagrément mais comme une source d'enrichissement des instrumentations et à prévoir, en fonction de ces usages, une véritable re-conception globale de l'instrumentation (arguments, concepts, procédures et supports) afin de les intégrer. Il s'agit finalement de ne pas négliger le retour réflexif que les salariés font sur l'instrumentation et de l'utiliser pour l'améliorer. Cette attitude est peu courante pour plusieurs raisons qui s'entretiennent l'une l'autre. Tout d'abord, nous l'avons dit, la distinction habituelle entre conception et exécution n'invite pas à penser les usages comme une re-conception. Il est donc plus difficile de les envisager de cette manière. Ensuite, il faut bien mesurer le fait que cette re-conception n'est jamais légère ou de surface. Les salariés ne se contentent pas de discuter quelques intitulés de compétences, d'en retrancher certains ou d'en interpréter d'autres... À travers les usages émergents, ils se livrent à une redéfinition des concepts et des arguments de l'instrumentation et donc redéfinissent les rôles que les acteurs devaient jouer pour que cette instrumentation fonctionne bien. Autrement dit, ce n'est pas à un simple lifting des supports de l'instrumentation que la re-conception par les salariés invite, c'est à une complète re-conception de l'instrumentation. En particulier, cette re-conception implique de se réappropriier la diversité des traductions initialement présentes dans l'instrumentation (qui avait été gommée lors de sa stylisation).

Ce travail est à la fois lourd à engager et pas forcément facile à vivre pour la direction ou la DRH (qui ne sont dès lors plus seuls concepteurs des instrumentations de gestion dans l'entreprise). Enfin, il faut sans doute ajouter que les instrumentations de gestion telles qu'elles sont pensées et construites aujourd'hui ne facilitent ni les usages émergents, ni leur repérage, ni leur intégration dans une instrumentation re-conçue. Les instrumentations actuelles sont le plus souvent conçues avec l'objectif d'interdire les usages émergents par les salariés. Ils se produisent néanmoins mais dans des interstices rares et détournés. Ils n'en sont que plus difficiles à repérer, à organiser et à valoriser. Il est vraisemblable que la forme même des instrumentations serait à repenser si l'on se fixait pour objectif de donner un réel statut à ces usages émergents.

Étant donné ces difficultés, les gestionnaires ajoutent les instrumentations les unes aux autres plutôt que de tenter de re-concevoir complètement une instrumentation préexistante. La vie des organisations est remplie d'instrumentations qui ont cessé depuis

longtemps d'influencer le comportement des salariés (ce qui est pourtant leur objectif). Elles sont sédimentées dans les strates de l'organisation et régulièrement remplacées par de nouvelles instrumentations. La re-conception se réalise donc bien mais en vue de construire une nouvelle instrumentation et non pour reconfigurer celle qui préexistait.

Conclusion

En mobilisant la littérature sur les instruments de gestion, nous avons montré que leur analyse était délicate car ces objets sont « invisibles » : on tend systématiquement à en négliger les effets sur les organisations. En les considérant comme des constructions sociales, nous avons pu atténuer cette invisibilité et ainsi identifier qu'ils articulaient un contenu et un processus. La littérature ne proposant pas explicitement de principe dynamique permettant d'expliquer le déploiement de ce processus, nous avons proposé d'utiliser le concept de rapport de prescription parce qu'il explique la diversité des usages d'une même instrumentation de gestion en fonction des individus, des contextes, etc.

Cette grille d'analyse et ce principe dynamique nous ont permis dans un second temps d'identifier différentes phases dans la vie d'une instrumentation de gestion par les compétences. Celles-ci constituent une première explication au phénomène d'essoufflement que connaissent certaines de ces instrumentations. En effet, il semble que les instrumentations qui se montreraient incapables de prendre en compte les usages émergents dont elles font l'objet seraient menacées par cet essoufflement. À l'inverse, celles qui auraient prévu un système d'information permettant aux concepteurs initiaux d'avoir une information précise sur ces usages émergents et qui auraient dès le départ prévu d'être reconçues complètement (et pas seulement leurs supports formels) devraient être en mesure d'éviter cet essoufflement.

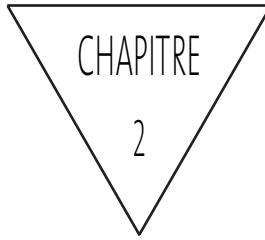
Pour être confirmé, ce cadre d'analyse doit être testé sur différentes instrumentations de gestion par les compétences, voire sur d'autres types d'instrumentations.

Bibliographie

- AFAQ (2002), « Analyse des premiers audits ISO 9001 : 2000. Résumé des écarts rencontrés », Management et systèmes, janvier, p. 12.
- AFNOR (2000), « NF en ISO 9000. Systèmes de management de la qualité. Principes essentiels et vocabulaire », indice de classement X 50-130, Paris-La Défense.
- AFNOR (2002), « Ressources humaines dans un système de management de la qualité. Management des compétences », fascicule de documentation, FD X 50-183, Saint-Denis-La Plaine, juillet.
- Albert E. et al. (2003), *Pourquoi j'irais travailler*, Paris, Eyrolles.
- Amadiou J.-F. et Cadin L. (1996), *Compétences et organisation qualifiante*, Paris, Vuibert.
- Bouteiller D. et Gilbert P. (2003), « Gérer les compétences "à la française" ou "à l'américaine". Quelles convergences ? », cahier *Entreprise et Personnel*, Paris, novembre.
- CEGOS (2003), *Enquête sur la fonction ressources humaines*.
- DARES (2003), « La gestion des compétences : un infléchissement limité de relation salariale », *Travail et Emploi*, n° 93, janvier.

- Defélix C. (2003), « Ce que gérer les compétences veut dire », pp. 121-128, in A.-M. Guénette, M. Rossi et J.-C. Sardas, coord., *Compétences et connaissances dans les organisations*, Lausanne, SEES, 2003.
- Defélix C. et Retour D. (2003), « La gestion des compétences comme processus d'apprentissage : une analyse longitudinale dans deux PME en croissance », pp.93-109, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.
- Dietrich A. (2003), « La gestion des compétences : essai de modélisation », pp. 215-239, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.
- Fitz-Enz J. (1995), *How to Measure Human Resource Management*, New York, Mc Graw-Hill.
- Fitz-Enz J. (2000), *The ROI of Human Capital*, Amacom.
- Gilbert, P. (1998), *L'instrumentation de gestion. La technologie de gestion, science humaine ?*, Paris, Economica.
- Gilbert, P. (2003), « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », pp. 11-31, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.
- Gilbert P. (2003), « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », p. 11-31, in A. Klarsfeld et E. Oiry coord., *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.
- Igalens J. (1994), *Audit des ressources humaines*, Rueil-Malmaison, éditions Liaisons.
- Igalens J. (2003), « La qualité », pp. 1185-1193, in J. Allouche, coord., *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert.
- Kaplan R. et Norton D. (1998), *Le tableau de bord prospectif*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Keller M. (2003), « La gestion par les compétences : la réalité des pratiques », ANDCP, septembre.
- Klarsfeld A. et Saint-Onge S. (2000), « La rémunération des compétences : théorie et pratique », chapitre 4, in Peretti J.-M. et Roussel P., coord., *Les rémunérations*, Paris, Vuibert.
- Labruffe A. (2003), *Management des compétences. Construire votre référentiel*, AFNOR.
- Le Louarn J.-Y. et Wils T. (2001), *L'évaluation de la gestion des ressources humaines. Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain*, Paris, éditions Liaisons.
- Martory B. (1992), *Les tableaux de bord sociaux*, Paris, Nathan.
- Meignant A. (2000), « Compétences, management et nouvelles missions de l'encadrement », *Objectif Compétences*, cahier n° 6, Mouvement des entreprises de France. Site www.objectif-compétences.fr
- Paraponaris C. (2003), « L'instrumentation de gestion des compétences : une instrumentation à finalités multiples ? », pp. 191-213, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.
- Parlier M. (2005), *Gérer les compétences en PME. Enseignements tirés des expériences de 11 entreprises*, ANACT, coll. Études et documents.

- Philips J. (1996), *Accountability in Human Resource Management*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Pichault F. et Nizet J. (2000), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris, Seuil.
- Reynaud J.-D. (1990), *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin.
- Segrestin, D. (2003), « Les conditions d'effectivité des innovations managériales », communication au colloque « Sciences sociales et management », Haute École de gestion de Neuchâtel, septembre.
- Tremblay M. et Sire B. (1999), « Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? », pp. 129-139, *Revue française de gestion*, novembre-décembre.
- Weka (2001), *Mise en œuvre et amélioration de la qualité*, version 2000, Paris, éditions Weka.



Compétences individuelles, collectives et stratégiques

*Une articulation problématique
pour les managers de premier niveau*

FRANÇOISE LOZIER

Introduction

L'émergence de la notion de compétence correspond à une redéfinition profonde des enjeux concurrentiels auxquels les entreprises se trouvent confrontées, et ce dans un contexte de crise socio-économique et de transformation de l'organisation du travail qui justifie à lui seul le passage à un nouveau modèle de gestion autour d'un couple « ressources-résultats »¹ (Dietrich, 1999). Cette approche a l'intérêt de rendre compte à la fois du flou qui continue à entourer le terme de compétence et ses nombreuses acceptions et du caractère encore inachevé du travail de conceptualisation dont souffre la notion de compétence (Aubret, Gilbert, Pigeyre, 2005). Nous nous interrogerons sur la façon dont ce constat rejoint celui de Méhaut sur l'inachèvement du modèle organisationnel avancé pour expliquer les difficultés de la maîtrise : « *Un nouveau modèle organisationnel incomplet ne dégagerait pas les espaces dans lesquels pourraient se construire les composantes nouvelles de la professionnalité des agents de maîtrise.* » (Méhaut, 1998)

L'invention de nouvelles règles de gestion destinées à prendre en compte les changements intervenus dans l'organisation (Dietrich, 1999) constitue l'occasion pour les entreprises de reformuler les exigences à l'égard des salariés, les conditions et les formes de leurs performances. Le terme de compétence signifie une formalisation du travail, une capacité de représentation des process et d'anticipation des aléas, une intériorisation des normes de qualité et de contrôle qui modifient le niveau d'implication et le degré d'autonomie des individus (Dietrich, 1999) ; il associe l'intelligence des

1. « Ces notions (compétences et performances) expriment une certaine façon de penser l'entreprise. Leur sens littéral importe moins que leur capacité à faire du sens et orienter l'action, c'est-à-dire à cristalliser une pluralité de significations et à les reconfigurer dans un appareil gestionnaire autour du couple ressources-résultats », Anne Dietrich, citée dans Aubret, Gilbert, Pigeyre (2003).

problèmes, l'autonomie et la responsabilité face aux actes de production (Zarifian, 2001). Le manager de proximité apparaît comme une figure vers laquelle convergent des exigences qui relèvent des multiples registres de la compétence pour assurer la fonction productive qui lui est confiée et parvenir aux performances attendues : « *Cette situation place aujourd'hui le niveau intermédiaire d'encadrement, dont fait partie la maîtrise, au cœur des réflexions sur l'efficacité et les niveaux de performance des entreprises* » (Letondal, 1998). C'est à lui qu'il revient de mettre au service d'une compétence collective les compétences des individus, en reprenant à son compte les objectifs de la firme tout en contribuant à son niveau à la traduction de ses orientations stratégiques en termes opérationnels. Le recentrage opéré au niveau du management de proximité sur les missions collectives qui lui sont confiées dans la mise en œuvre des orientations stratégiques de la firme et sur la responsabilité de gérer au quotidien les ressources humaines de son équipe nous amène à nous interroger sur la façon dont il peut concrètement arriver aux performances recherchées, en créant une dynamique de développement des compétences individuelles et collectives, tout en assurant une fonction de production. Si le manager de proximité est chargé de répondre aux nouvelles conditions de productivité sur le marché, en faisant appel à un ensemble de compétences individuelles et collectives, la notion de compétence apparaît comme une des clefs pour rendre compte de la complexité de son activité.

En articulant compétences individuelles, collectives et stratégiques, l'encadrement de proximité devrait pouvoir, selon le discours officiel tenu par les entreprises, assurer la performance et l'épanouissement des individus². Si « *ces condensés de représentation du réel* » que constituent la notion de compétence et ses différents registres fournissent aux directions d'entreprise un modèle susceptible d'éclairer le sens de leur action (Campinos-Dubernet, 2005), ils ne semblent guère donner aux managers la possibilité de réaliser leur mission avec plus d'outils et de moyens, et finalement plus de facilité. Les travaux empiriques menés sur l'encadrement intermédiaire font tous état du malaise de cette catégorie de salariés : « *Les directions des entreprises estiment que la maîtrise est un frein au changement, qu'elle ne relaie pas les discours des directions. L'encadrement ne comprend pas toujours ce qu'on attend de lui, ni le sens qui est donné à ces transformations* » (Letondal, 1998). Les managers de proximité se trouveraient confrontés à de multiples difficultés dans des entreprises où les démarches compétences sont pourtant considérées comme stabilisées ; ils « *seraient déstabilisés, happés par un mal-être face aux nouvelles demandes managériales* » (Buscato, 2003). Le modèle managérial proposé ne relèverait-il que d'une rhétorique officielle à l'ombre de laquelle se dissimuleraient de profondes réformes organisationnelles et de puissantes régulations de contrôle, qui seraient d'abord à analyser ? Ou bien faut-il, selon l'hypothèse que nous faisons, voir dans la logique compétence une démarche qui est dans l'incapacité actuellement d'articuler les nouvelles normes gestionnaires à une logique productive ?

2. « *Afin d'accompagner cette évolution organisationnelle, les encadrants de premier niveau de ces trois entreprises doivent devenir les managers et les animateurs de leur service. Leur objectif officiel est d'assurer sa performance en terme de délais de traitement des dossiers, de contrôle des règles, d'amélioration des procédures et des circuits de production ou de planification du budget. Ils sont également chargés d'assurer la motivation et l'évolution de leur personnel.* » (Buscato, 2003)

1. Une non-articulation des différents registres de la compétence

La confusion qui a été entretenue entre emploi et travail a favorisé une interprétation individualisante de la notion de compétence. Si le contenu du travail est devenu un enjeu, la démarche compétence intéresse au premier chef les opérationnels qui ont « *pour souci premier de gérer la performance de leur unité par la mobilisation* », alors que « *les ressources humaines tentent, sous l'influence des travaux anglo-saxons, de concrétiser les formules de gestion du capital humain* » (Combes, Ughetto, 2004). Comme un certain nombre d'auteurs l'affirment depuis peu, un renversement de perspective doit être opéré, car l'enjeu d'une démarche compétence est l'activité de travail, et non pas la gestion de l'emploi : la démarche compétence consiste précisément à proposer une nouvelle approche de l'activité de travail, en prenant en compte les transformations intervenues au niveau de son contenu et de l'organisation du travail, dans un contexte où les conditions de productivité ont elles-mêmes été profondément modifiées (Zarifian, 2001). Dans ce contexte, les outils habituellement utilisés (fiches de poste, prescriptions) apparaissent comme insuffisants, dans la mesure où « *ils n'intègrent pas les exigences accrues de coordination et de préoccupation stratégique* » (Combes, 2004). Opérer ce renversement de perspective conduit à admettre que « *la compétence d'un individu n'a de sens que rapportée à l'activité d'un groupe, si ce n'est à la firme elle-même* » (Segrestin, 2004). À l'issue de ces différents travaux, les managers de proximité sont les premiers à poser le problème de la compétence en étant quotidiennement confrontés à l'ensemble des problèmes concrets générés par l'activité productive, que ces problèmes se nomment dérives, pannes, dysfonctionnements ou plus simplement encore absences de certains membres de l'équipe. Ces différents événements ont en commun le fait qu'aucune prescription ne peut les anticiper et qu'ils sont à l'origine de situations qui s'écartent notablement des schémas initialement prévus. Dans le nouveau modèle managérial, la question pour les managers de proximité serait : comment faire pour prendre en charge les nouvelles conditions de la production, en donnant au personnel la possibilité de déployer son potentiel de compétences ? Le manager serait à ce niveau « *l'artisan du chantier de la gestion des compétences au concret* » selon l'expression de Segrestin (2004), voire le maître d'ouvrage dans des PME où l'instrumentation de la gestion relève non pas d'une DRH, mais d'opérationnels (Masson, Parlier, 2004).

1.1. Des glissements d'un registre à l'autre

La base de cette confusion est sans doute à trouver dans les glissements incessants qui interviennent entre les divers registres de la compétence et notamment un mouvement de balancier constant entre individuel et collectif (Cadin, 1997), présent dans les différentes approches théoriques. Car la notion de compétence est au carrefour de plusieurs champs disciplinaires et renvoie à différents paradigmes. Chacun de ces champs apporte un éclairage spécifique sur l'un des trois niveaux d'analyse qu'il est possible d'identifier :

- le niveau individuel ;
- le niveau collectif, en l'occurrence l'équipe ou l'unité de travail, ou parfois l'îlot de production ;
- le niveau de la mise en œuvre dans l'entreprise (Klarsfeld, 1999).

En dépit de référents différents (l'individu ou l'emploi/le collectif/l'entreprise), les auteurs dans différentes disciplines mobilisent non pas un registre de la compétence, comme on pourrait s'y attendre, mais le plus souvent deux ou parfois trois de ces registres, en justifiant rarement les mouvements de balanciers effectués entre l'individuel et le collectif. Pour Zarifian (1999), la notion de compétence relève d'un nouveau mode de gestion des individus dont l'objectif est la performance³. Pour cet auteur, la question du rapport entre l'individuel et le collectif est ouverte et ne cessera d'être posée : il s'agit de savoir comment concilier cette reconnaissance de l'individualité avec le caractère collectif du travail et des modes de vie (Zarifian, 2001). Problématiser le travail amène le même auteur à définir l'activité de travail comme un mode de gestion par l'individu de situations événementielles, mais dès lors que la gestion de ces événements devient complexe, ils « *supposent l'intense mobilisation d'un réseau d'acteurs* » (Zarifian, 1999) : l'autonomie n'est acquise individuellement qu'au prix d'un important effort de formation et d'implication, en restant d'ailleurs constamment soumise au contrôle du collectif.

L'engagement individuel apparaît comme la condition d'un collectif performant, mais bien des éléments d'explication manquent pour le justifier. Les dimensions individuelles et collectives de la compétence sont sans cesse associées, sans que le passage incessant de l'une de ces dimensions à une autre soit explicité et justifié. C'est en s'intéressant à l'émergence des thèmes de l'autonomie et de l'individualité que le modèle de la compétence est analysé⁴; l'idée de responsabilisation avancée par la hiérarchie vient compléter cette définition, en faisant apparaître la dualité des acteurs concernés par la logique compétence⁵. Cette approche fait une grande place aux compétences individuelles, reconnaît « *la réintégration du travail dans le travailleur* », en considérant dans le même temps que le développement des compétences individuelles viendra alimenter naturellement la performance collective.

1.2. Relation d'inclusion et logique additive

La question de l'articulation des différents registres de la compétence mobilisés dans le champ théorique est centrale pour comprendre ce qui se joue dans les entreprises autour de la notion de compétence. Et pourtant, on ne peut que constater une non-articulation des registres de la compétence, dans ces différentes approches ; leur rapport n'est évoqué par de nombreux auteurs qu'en termes d'inclusion, ce qui en mathématiques implique un rapport d'appartenance d'un élément ou d'un sous-ensemble à un ensemble. Ainsi est-il admis que la compétitivité des firmes dépend de leurs compétences, et que parmi les « *compétences stratégiques* » d'une entreprise, figurent en bonne place les compétences individuelles, que ces compétences individuelles sont efficaces collectivement et qu'elles infusent dans l'organisation au point de pouvoir perdurer après le départ de leurs détenteurs (Aubret, Gilbert, Pigeyre, 2005).

3. « *La compétence apparaît dans une économie de la réactivité et elle fait appel à l'initiative et à la créativité des salariés. Le modèle de la compétence vise une efficacité permanente.* » (Zarifian, 1999)

4. La notion de compétence est définie, à partir de l'espace d'autonomie reconnu au salarié, « *espace d'indétermination de non-prescription que l'action de l'individu ou du groupe compétent doit remplir* » et comme « *l'expression de capacités individuelles singulières au sein d'un ensemble collectif* » (Zarifian, 1999).

5. « *Assumer une responsabilité locale, en situation, savoir prendre la bonne décision dans un temps court, face à un événement qui est lui-même une expression condensée de l'incertitude.* » (Zarifian, 2001)

Même si cette idée est admise, elle repose sur des relations d'inclusion qui n'ont rien d'évident : les compétences de la firme renverraient à un ensemble de compétences collectives et, en dernier ressort, à des compétences détenues par les individus. La compétence individuelle étant l'élément concret le plus parlant, le risque est de ramener toute démarche compétence à une démarche de gestion des compétences individuelles, en réduisant la mission de l'unité de travail à la somme des missions confiées aux individus, et l'amélioration continue des processus à la capacité des individus à prendre des initiatives. Par ailleurs, bien que « *la raison d'être de la stratégie soit la performance, les directions d'entreprise ne s'inquiètent guère de vérifier de quelle manière la compétence peut y contribuer* » (Aubret, Gilbert, Pigeyre, 2003).

De leur côté, un certain nombre de praticiens et de chercheurs proches du terrain soulignent aujourd'hui le peu de rapport que les entreprises établissent entre ces différents registres de la compétence, en dépit des déclarations d'intentions de leurs dirigeants. Les entreprises semblent en effet prises dans une « *alternative* » dont il leur est difficile de sortir entre « *grandes généralités globalisantes (les métiers clefs de l'entreprise) et approches très analytiques, centrées sur des postes de travail individuels (souvent en terme d'adaptation des personnes à des contextes prédéterminés par ailleurs)* » (Lorino, Demeestère, Genestet, 2003). Ou bien les démarches engagées dans la GRH restent à l'écart des projets stratégiques et interviennent très souvent avec retard pour combler les conséquences des choix faits en amont, comme le montre le travail récent mené au sein du groupe Renault, sur un projet « *compétences 2010* » : « *Les démarches compétences sont censées permettre une gestion des RH favorable à l'obtention des objectifs stratégiques de la direction. En réalité, les deux objectifs — gestion des hommes d'un côté et performances de l'autre — ne se rejoignent pas obligatoirement* » (Campinos-Dubernet, 2005). Car ces deux démarches supposent l'intervention d'acteurs différents, les uns visant la gestion de l'emploi et les autres l'efficacité productive dans le travail concret (Oiry, Sulzer, 2002).

Les exigences relevant des différents niveaux de compétence vont, sur cette base, purement et simplement s'additionner, pour le management opérationnel. Or cette logique additive est précisément celle qui a prévalu lors de la définition du rôle de l'encadrement intermédiaire (Trouvé, 1998). Historiquement, l'entreprise a rarement pris en compte le poids de la réalité quotidienne des encadrants de proximité dans la définition de ses stratégies : « *son rôle est défini le plus souvent de manière centralisée, à partir d'une stratégie d'entreprise définie par la direction d'entreprise, d'où découlent des objectifs et des projets* » (Letondal, 1998). Il faut prendre en compte par ailleurs l'importance de la régulation de contrôle mise en place à l'occasion des changements organisationnels intervenus au cours des décennies 1980-1990, et plus récemment du développement de systèmes informatisés, notamment des SIRH. Or, comme les différents travaux empiriques sur l'encadrement de proximité le rappellent, il est rare que celui-ci soit impliqué dans la conception même du projet d'organisation, de la stratégie de l'entreprise ou même de la mise en place de ces systèmes informatiques dont l'impact est déterminant sur le contenu de leur activité.

Notre démarche consiste à chercher à expliquer les difficultés de l'encadrement de proximité dans les entreprises engagées dans une démarche compétence, en partant d'une interrogation sur la façon dont le modèle de la compétence peut, sur la base de cette relation d'inclusion, prendre en compte la logique productive dans laquelle

s'inscrit l'activité de travail des managers de proximité. Cette interrogation est menée en nous appuyant sur les analyses des démarches compétences engagées souvent dans les grandes structures et sur des enquêtes menées dans les ateliers de production d'entreprises de plasturgie, principalement des PME, depuis trois ans⁶.

2. D'incessants arbitrages face à un empilement d'exigences

De par sa position au sein de l'entreprise, l'encadrement de proximité appartient à deux univers, tout en se situant dans « *l'entre-deux* » (Letondal, 1998), ne faisant partie ni totalement du terrain au sein des équipes de travail, ni totalement de l'environnement stratégique, qui relève de la sphère de la direction. Il est amené à prendre en compte des exigences issues des bouleversements liés à la fois à des changements organisationnels et techniques comme à l'introduction de nouveaux modes de gestion. Dans le meilleur des cas, ces exigences se complètent ; mais elles apparaissent, le plus souvent, comme contradictoires.

2.1. Une interprétation nécessaire des nouvelles normes de gestion de la production

L'activité de l'encadrement de proximité reste centrée sur les objectifs de production qui lui sont fixés. Mais les exigences des entreprises se sont fortement accrues à ce niveau : elles se traduisent par un renforcement des contraintes de temps liées à l'adoption de modes de fonctionnement en flux tendu, mais aussi par la fixation d'objectifs à atteindre en termes de qualité et de gestion des coûts qui n'avaient jamais été imposés jusque-là à la production. Ces différentes exigences pèsent sur les équipes, dont les performances doivent atteindre le niveau fixé par la direction. Or c'est au manager de proximité qu'il revient d'animer et de gérer la performance des équipes dont il est chargé, ce qui à son niveau signifie à la fois un travail d'explication et de motivation, mais aussi de suivi d'indicateurs de gestion (qualité, rebut, coût).

La première tâche de l'encadrement de proximité est d'interpréter les normes de production qui lui sont imposées, pour fixer des priorités et guider les membres de l'équipe : la réussite de ce travail de compréhension et d'interprétation dépend largement de sa perception du marché et des exigences du client comme de la stratégie de l'entreprise, et au total des informations que chaque manager peut détenir et de la connaissance qu'il possède du positionnement de l'entreprise sur le marché.

C'est particulièrement net en matière de qualité où les normes peuvent varier fortement, tout d'abord en fonction du type de produits au sein d'un même secteur d'activité, mais aussi en fonction du client et plus encore du contexte économique. Ces normes de qualité apparaissent comme un avantage déterminant sur un marché concurrentiel. Mais cet avantage n'étant jamais acquis définitivement, ces normes se trouvent sujettes à des révisions incessantes, le client étant seul à décider du niveau de qualité à atteindre. Le contexte concurrentiel se durcissant dans de nombreux secteurs

6. Deux démarches d'enquête ont été menées à un an d'intervalle (2002 puis 2004-2005) sur les politiques de formation et de certification dans une trentaine d'entreprises de la plasturgie, des PME et des entreprises de plus grande taille intégrées à des groupes européens.

d'activité, et d'abord dans l'industrie, les exigences des clients en termes de qualité se trouvent renforcées, et les marges de tolérance admises antérieurement sans cesse plus réduites. Dans ce contexte, la demande du client est à interpréter, en sachant que ses exigences peuvent varier aussi bien dans le temps que d'un produit à un autre ou d'un marché à un autre. C'est à l'encadrement de premier niveau de déterminer la marge de tolérance admise, pour un produit donné, par chaque client dans un contexte déterminé, aidé en cela par le service qualité.

Le même travail d'interprétation est à faire face à des objectifs de compétitivité que des batteries d'indicateurs ne font que traduire. Il s'agit là encore de prendre en compte des objectifs en termes de coûts et de délais que le client choisit toujours d'énoncer comme impératifs. Il est difficile de transiger sur les délais, aussi le management de proximité doit-il souvent afficher cette priorité, mais aussi organiser le travail pour pouvoir y répondre. Réduire les coûts suppose davantage de temps : il convient d'abord de les identifier, de les analyser puis d'assurer un suivi rigoureux, en réussissant à convaincre les salariés d'y porter attention.

En présence de fréquentes contradictions entre des normes de qualité et des délais à caractère strict, un travail d'interprétation est encore à mener en prenant en compte à la fois le contexte économique ou le type de relation établie avec le client, avant de trancher en faveur de la qualité ou du respect des délais. Puis il lui revient de justifier la décision prise auprès des salariés, qui perçoivent ce type de contradictions mais les vivent difficilement au regard de l'idée qu'ils se font du travail bien fait et de leur métier (Aznal, Zarifian, 2002).

Gérer l'ensemble des nouvelles contraintes productives oblige l'encadrement de proximité non seulement à interpréter le contexte économique et la demande du client pour pouvoir trancher à bon escient, mais aussi à arbitrer entre des exigences qui relèvent de temporalités différentes : il lui faut assurer les objectifs de production sur une durée de 8 heures, en temps réel, mais anticiper l'activité pour réaliser la charge de production sur le mois, en temps différé. Les nouvelles normes de production ayant un caractère impératif, aucune d'entre elles ne peut être remise en question ou son application différée dans le temps. Aussi le travail d'interprétation que le manager de proximité est contraint d'effectuer afin de définir des priorités ne peut-il être que le résultat de réflexions personnelles, à mener seul sans pouvoir bénéficier de discussion ou de confrontation avec les collègues, encore moins avec la hiérarchie.

2.2. Des arbitrages entre des exigences contradictoires

2.2.1 La gestion des compétences individuelles

Mais au-delà de ces nouvelles exigences productives, il est demandé à l'encadrement de premier niveau de gérer des compétences individuelles, au sein de son équipe. Les nouveaux systèmes de gestion de la main-d'œuvre lui imposent de prendre en charge l'évaluation des compétences des salariés, d'assurer des formations, ou du moins de définir les actions de formation à entreprendre pour chaque individu, ou encore de gérer les progressions des membres de l'équipe en s'interrogeant pour chacun d'entre eux sur ses perspectives d'évolution professionnelle. La flexibilité du travail étant la norme, c'est encore au manager de proximité de gérer au quotidien les demandes des agents et les besoins de l'activité aussi bien en matière de temps de travail que d'emploi. Il est d'autant plus difficile d'ignorer ces multiples obligations qu'un système

informatisé de gestion des ressources humaines est là pour le rappeler et l'y contraindre : si le système informatique constitue selon la direction une aide à la gestion des ressources humaines, il est d'abord une source de contraintes pour les managers de proximité qui sont chargés d'assurer par ce moyen l'interface entre les individus et la fonction ressources humaines. D'ailleurs, il n'est pas rare que les services de GRH s'adressent directement aux salariés, en court-circuitant leur responsable hiérarchique pour lui imposer de nouveaux impératifs (gestion des jours de RTT ou des congés), parfois difficilement compatibles avec l'urgence de l'activité productive.

Or cette activité d'identification, et plus encore de développement des compétences individuelles relève de deux horizons temporels différents à prendre en compte, le court et le moyen terme, alors que la logique productive et plus encore les nouvelles normes productives imposent une forte réactivité à court terme. Cette fonction de gestion des ressources humaines ne contribue pas, par ailleurs, directement à l'activité de production, bien qu'elle conditionne les performances du collectif de production.

2.2.2 La gestion des compétences collectives

Il faut s'interroger sur la nature de l'organisation du travail adoptée à la production, pour comprendre la nature des compétences collectives mises en œuvre au sein de chaque équipe ou unité de travail, par les individus qui les composent : qu'il s'agisse d'une équipe ou d'un îlot de production, les compétences exigées tant au niveau des opérateurs que des managers de premier niveau ne sont pas identiques. La production en îlot suppose que soit acquise une forte autonomie des opérateurs, afin de pouvoir intervenir sans contrôle de la hiérarchie, alors que le maintien d'un contrôle par la hiérarchie est de rigueur au sein de l'équipe de travail.

Beaucoup moins outillée que la gestion et le développement des compétences individuelles⁷, la construction des compétences collectives apparaît plus difficile à définir et se réduit trop souvent à des processus d'apprentissages collectifs qui parfois ne sont pas conçus autrement que sous la forme d'une « juxtaposition de compétences individuelles » (Kalck, Montchatre, 2000). Elles constituent pourtant un élément déterminant dans la prise en charge par un collectif de production de l'activité de production au quotidien. L'encadrement de proximité avait traditionnellement la charge d'un territoire bien délimité : son rôle de coordination était essentiel dans la construction du collectif de travail que constituait son équipe, et dans les relations que ce collectif pouvait avoir avec le reste de l'entreprise, notamment les services approvisionnement, commercial, etc. Le rôle du management de proximité s'est trouvé renforcé par le fait qu'il doit accorder plus d'importance encore que dans le passé aux missions collectives qui lui sont confiées et à la résolution des problèmes rencontrés par les membres de son équipe. Cependant l'adoption de structures matricielles et d'un mode fonctionnement en flux tendu modifie profondément ses modes d'intervention : son rôle consiste moins à assurer la coordination au sein de l'équipe qu'à gérer les interfaces avec les différentes fonctions (méthode, qualité, commerciale, etc.). Or ce rôle d'interface multifonctionnel est autrement plus complexe, dans la mesure où « il (l'encadrant de proximité) est souvent chargé d'organiser cette coordination, d'arbitrer des priorités d'action parfois différentes » (Letondal, 1998). Il s'agit également pour cette catégorie de

7. « Le texte même de l'accord ACAP 2000 évoque la notion de compétences collectives sans envisager les outils permettant réellement leur construction et leur validation. » (Kalck, Montchatre, 2000)

personnel de mettre en œuvre des modes de coordination nouveaux avec l'instauration de coopérations horizontales alors que l'encadrement traditionnel de proximité, en l'occurrence les agents de maîtrise, était habitué à intervenir dans le cadre de relations hiérarchiques et de coordinations verticales, à partir des services centraux de planification (Letondal, 1998).

2.2.3 La mise en œuvre des compétences de l'entreprise

La notion de compétences stratégiques n'a pas trop de sens pour l'encadrement de proximité si ce n'est qu'il a à traduire à son niveau les orientations stratégiques de l'entreprise en termes d'objectifs collectifs et individuels aussi bien qu'en matière d'activités de travail. Les difficultés rencontrées en ce domaine par les managers dans les fonctions supports sont à comparer à celles auxquelles les managers opérationnels sont régulièrement confrontés, à la production : dans les deux cas de figure, l'encadrement peine à décliner la stratégie de son entreprise et à fixer à ses collaborateurs des objectifs individuels (Eurogroup, 2003). Fortement contraints par l'organisation du travail et les systèmes informatiques dont la conception leur échappe, les managers de proximité se trouvent une fois encore pris à ce niveau entre l'obligation d'accepter des objectifs de production qui leur sont imposés et la nécessité de négocier, pour leur équipe, les moyens d'y parvenir.

On ne peut que s'étonner de la façon dont les managers de proximité peuvent faire face à de telles exigences, en sachant qu'il leur revient constamment la charge d'interpréter et d'arbitrer entre les exigences de la production et des exigences gestionnaires.

3. Une fonction « en tension »

Sans doute ne faut-il pas conclure trop rapidement à la reprise d'un schéma traditionnel qui consistait à définir le rôle de l'encadrement de proximité à partir d'une somme d'exigences (Lozier, 1994). Car la définition des exigences qui pèsent aujourd'hui sur cette catégorie de personnel relève de plusieurs processus : une décentralisation d'un certain nombre de décisions qui relevaient antérieurement de différentes fonctions (qualité, contrôle, GRH, etc.), mais aussi de démarches nouvelles de gestion de la compétence. D'origines multiples, les exigences qui pèsent sur l'encadrement de proximité relèvent de registres et de temporalités différentes, sans qu'il lui soit toujours donné les moyens de les gérer.

Les démarches compétences se concrétisent à travers des pratiques d'entreprises qui sont non pas en rupture avec les politiques antérieures, mais bien au contraire en continuité avec celles-ci et donc « *là où la littérature a tendance à présenter la compétence comme un modèle qui s'applique de la même manière partout, on trouve ici un outil extrêmement contextualisé* » (Oiry, 2002). Aussi, après avoir souligné l'importance des tensions que peut créer l'existence de ces différentes exigences, il convient de voir de quelle façon l'encadrement de proximité réussit à y faire face, concrètement.

3.1. Des tensions accrues faute d'une analyse de l'activité de travail

La fonction de manager de proximité apparaît constamment « en tension » selon l'expression de Sulzer (2002), prise entre des exigences de nature diverse et souvent

contradictoire. L'existence de ces tensions s'explique d'abord par le fait que la fonction du manager de proximité est d'assurer la production, au quotidien et dans la durée. Il s'agit donc pour lui de conjuguer deux temporalités, le court terme pour répondre aux objectifs de production fixés, et le moyen ou le long terme pour accroître les performances du collectif de production qu'il anime. La tension qui peut naître de la prise en charge de ces deux temporalités n'est pas nouvelle (Letondal, 1998). L'élément nouveau tient d'abord à l'urgence qui préside à l'activité de production, compte tenu des événements qui sans cesse peuvent intervenir et qui relèvent de la gestion courante de la production, dans le modèle productif actuel : « *ces encadrants jouent, de par leur position d'intermédiaire, un rôle clé dans le déroulement quotidien de l'activité et la gestion des aléas spécifiques [...]* » (Sulzer, 2002). Le fait nouveau est qu'il y a désormais nécessité de conjuguer plus étroitement ces deux exigences, au niveau de la fonction de production : il s'agit pour les équipes de production de répondre plus rapidement et mieux à des demandes de clients qui, sur des marchés saturés, peuvent toujours se tourner vers le concurrent. La pression exercée par le client est d'ailleurs entretenue de différentes façons sur l'encadrement de proximité, par l'affichage des lettres de réclamation de clients mécontents ou encore par un contact direct avec le client (Letondal, 1998 ; Sulzer, 2002). Les divers moyens utilisés par les directions d'entreprise pour faire entrer le client dans l'entreprise rappellent à l'encadrement le rôle qui est le sien dans les performances de l'entreprise.

Mais l'encadrement de proximité ne peut pas s'en tenir dans son activité de travail à une gestion à court terme ; c'est aussi à lui de faire évoluer à la fois l'organisation et les compétences des individus et de son équipe en prenant en compte les évolutions qui se profilent dans les métiers de la production. Cette exigence pèse directement sur l'encadrement de premier niveau dans des PME dont la survie dépend non seulement de leur positionnement sur le marché, mais du maintien de leur compétitivité. Celle-ci passe dans bien des cas par le développement des compétences des opérateurs, trop souvent insuffisamment qualifiés pour atteindre le niveau d'autonomie souhaité. Il s'agit dans ce cas, pour les chefs d'équipe, ou les responsables d'îlots, de disposer d'une équipe formée d'individus aux compétences diverses et complémentaires, tout en étant capables de comprendre les démarches engagées aussi bien dans le domaine de la qualité que de la gestion de production, ou encore de saisir le sens des réorganisations engagées, afin de s'y impliquer à leur niveau.

Il est possible d'identifier bien d'autres sources de tensions, notamment entre la gestion de l'individuel et du collectif. La mission première du manager de proximité étant de remplir les objectifs de production, il lui revient de prendre en compte constamment l'équipe, qui constitue d'abord un collectif de production dont la mission et les performances sont de nature collective. Aussi l'animation du collectif de travail, le maintien de la cohésion au sein de l'équipe et la gestion des compétences collectives constituent-ils pour lui une priorité. Chaque individu est pris en compte au sein de ce collectif : ses absences, ses demandes ou ses besoins de formation, ses difficultés personnelles sont connus de son manager sans que pour autant celui-ci ait l'ambition ou simplement le temps de prendre en charge la gestion des ressources humaines au sein de son équipe. Le désigner comme responsable de la GRH pour son équipe l'écarte de fait, dans le contexte actuel, de sa mission de production au quotidien, tout en le chargeant de contraintes d'un autre ordre qu'il a le plus grand mal à assurer.

3.2. Des ajustements empiriques

Des outils ont été mis en place, notamment avec le concours de la GRH, mais cet appareillage gestionnaire semble davantage être une source de contraintes pour le management de proximité qu'une aide, faute d'articulation entre les différents registres de la compétence et la prise en compte de l'activité productive. Car les outils mis à la disposition des managers de proximité répondent rarement à une logique productive. Ils peuvent servir également de moyens de contrôle de l'activité de l'encadrement par la hiérarchie, même si ces outils ont été élaborés avec son concours. Ils relèvent en effet de ces différentes formes de régulation de contrôle mises en place par les services fonctionnels, et destinés aussi bien à avoir une prise sur l'activité des opérateurs que sur celle des managers. Il est en revanche parfois difficile à l'encadrement de proximité de les utiliser comme outils de contrôle des individus, dans la mesure où ils sont chargés d'évaluer principalement des performances collectives. C'est le cas des indicateurs de qualité ou de coûts qui permettent à la hiérarchie de suivre au jour le jour les performances de l'équipe et qui font état des résultats du collectif de travail et de son responsable, sans pouvoir imputer certains de ces résultats à l'un ou à l'autre des opérateurs.

Les supports aux entretiens d'évaluation répondent à d'autres finalités. Il est clair que mener ces entretiens constitue une contrainte forte pour l'encadrement de premier niveau et que l'évaluation de ses subordonnés est jugée comme un exercice difficile ; cette contrainte se trouve renforcée par la mise en place de SIRH, puisque faute d'avoir réalisé ces entretiens en temps voulu et adressé leurs résultats à la DRH, les managers de proximité vont recevoir des rappels à intervalles réguliers par les services de la GRH, cependant parfois sans succès (Oiry, 2002). Or il s'agit pour le management de proximité de savoir comment ces instruments peuvent être utilisés dans une logique productive, en les mettant au service de la cohésion de l'équipe. Comme le montrent les enquêtes réalisées sur la mise en œuvre de l'accord ACAP 2000, on assiste en quelque sorte à un détournement de l'outil de sa finalité première : *« On observe ainsi que les évaluations portent sur des critères de performance davantage que sur des critères de compétence, dans le seul but de neutraliser les impétrants. [...] [L'encadrement de proximité] s'est globalement saisi des entretiens professionnels pour améliorer la gestion de l'activité des salariés, il apparaît plus difficilement en mesure de s'engager sur des projets de carrière comme sur la réalisation des objectifs de formation »* (Kalck, Marquette, Montchatre, 2002). Son souci d'optimiser l'usage de la main-d'œuvre fait que *« la gestion de l'activité de travail prend le dessus sur la gestion des carrières »*.

Faute d'avoir à leur disposition des outils susceptibles de les aider à conjuguer exigences productives et gestionnaires, les managers de premier niveau doivent effectuer sans cesse des *« ajustements contingents et fragiles »* (Kalck, Marquette, Montchatre, 2002) pour gérer des exigences multiples et contradictoires. Ces ajustements peuvent passer par une transgression des règles. Comme le montrent ces auteurs ou Oiry (2002), c'est le cas notamment en matière d'individualisation des salaires. L'existence d'enveloppes salariales trop minces pour donner lieu à des augmentations individuelles conséquentes, la difficulté à justifier auprès de chacun l'absence d'augmentation de salaire ou de promotion et d'abord la nécessité de maintenir la cohésion de l'équipe font que leurs managers adoptent une position qui semble être la meilleure pour l'équipe et qui paraît peu orthodoxe au regard des exigences de la DRH : considérant que le fait d'individualiser les salaires est susceptible d'être à l'origine de conflits internes et d'une

dégradation de l'ambiance de l'équipe, ils refusent de mettre en application la directive ou choisissent de la contourner en effectuant un saupoudrage des augmentations (Kalck, Marquette, Montchatre, 2002), soit en fixant des priorités dans l'attribution des augmentations de salaire, soit en organisant des tours de rôle.

Conclusion

Dans le contexte actuel, l'encadrement de premier niveau apparaît être seul à arbitrer entre les différentes contraintes qui pèsent sur lui pour effectuer les ajustements qui lui permettent de préserver la cohésion de l'équipe et d'obtenir la coopération des individus pour satisfaire les objectifs de production demandés. Il ne peut compter ni sur l'aide de la hiérarchie, souvent absorbée par d'autres préoccupations, ni sur un collectif d'agents de maîtrise, comme c'était le cas traditionnellement : celui-ci apparaît trop éclaté (Letondal, 1998 ; Trouvé, 1998) pour fournir l'aide nécessaire, ou même la discussion qui pourrait être utile. La dépersonnalisation des relations qui peut être observée entre les agents de maîtrise (Sulzer, 2002) rend par ailleurs encore plus difficile une mission qui a une dimension relationnelle indiscutable.

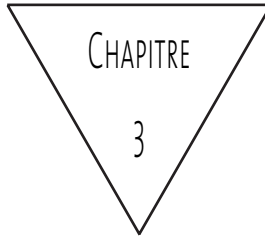
Construits à partir d'une logique fonctionnelle et non dans le souci d'une logique productive, les outils mis à la disposition de l'encadrement de proximité apparaissent comme des moyens utilisés davantage pour contrôler sa propre activité que pour l'aider dans sa mission productive. Ils représentent bien souvent des contraintes supplémentaires à l'activité de travail en raison de l'obligation qui est faite aux managers de proximité de les utiliser afin de rendre compte de leur travail et de ses résultats.

Penser les compétences individuelles en termes d'emploi et non d'activité de travail contribue à accroître les tensions existant au sein de cette fonction, en rendant impossible un rapprochement entre les pratiques du management de proximité et les multiples exigences qui pèsent sur lui. C'est donc sur d'autres bases qu'il faudrait aborder la notion de compétence individuelle, pour lui permettre de faire évoluer ses pratiques en prenant davantage en compte les exigences de l'entreprise.

Bibliographie

- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (2005), *Management des compétences*, Dunod.
- Aznal C., Zarifian P. (2002), « Manager par la compétence, manager les compétences », document ronéoté, LATTS, ENPC.
- Buscato M. (2003), « Les hiérarchies intermédiaires face à l'idéal managérial : un discours, des processus », Cahier du GDR, cadre n° 3.
- Cadin L. (1997), « Faut-il sortir la GRH de ses frontières ? », dans *Dedans, dehors*, Patrick Besson, Vuibert.
- Campinos-Dubernet M. (2005), « Stratégie des entreprises : le rôle clé des compétences collectives », *La Lettre du GIP-MIS*, n° 24.
- Combes M.C. (2004), « Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail », séminaire ANACT, *Étude sur la dénomination des compétences et la construction des référentiels de compétences*, 13 et 14 octobre.
- Combes M.C., Ughetto P. (2004), « Gérer le travail par les compétences », *La Lettre du GIP-MIS*, n° 22.

- Combes M.C., Lozier F., Ughetto P. (2005), « Repérer la compétence pour pouvoir la transférer : une instrumentation embryonnaire », XII^e journée d'étude, *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, 26 et 27 mai.
- Dietrich A. (1999), « Compétence et performance : entre concepts et pratiques de gestion », *Éducation permanente*, n° 140.
- Eurogroup cabinet conseil (2003), « Enquête sur le management de la performance », dans *Le Monde*, 9 septembre.
- Kalck P., Monchatre S. (2000), *ACAP 2000, un accord aux effets paradoxaux*, document CEREQ.
- Kalck P., Marquette C., Monchatre S. (2001), *ACAP 2000 et l'encadrement de proximité, la rencontre de la compétence et de l'activité en questions*, document CEREQ.
- Klarsfeld A. (1999), « Définitions et ancrages respectifs », *Personnel*, ANDCP, n° 397.
- Letondal A.M. (1997), *L'encadrement de proximité. Quels rôles dans les changements d'organisation ?*, ANACT, collection outils et méthodes.
- Letondal A.M. (1998), « L'évolution des rôles d'encadrement dans les projets de changement d'organisation », dans *Le devenir de l'encadrement intermédiaire*, Documentation française, cahier Travail et Emploi.
- Lorino P., Demaestere R., Genestet V. (2003), « Penser la gestion des compétences », *L'Expansion Management Review*, n° 72.
- Lozier F. (1994), *L'impact des mutations technologiques sur le rôle et l'identité de la maîtrise dans les établissements d'entretien du matériel roulant à la SNCF*, rapport de recherche SNCF-ministère de la Recherche et de la Technologie
- Masson A., Parlier M. (2004), *Les démarches compétence*, ANACT.
- Méhaut P. (1998), « Vers une déstabilisation générale des catégories intermédiaires », dans *Le devenir de l'encadrement intermédiaire*, Documentation française, cahier Travail et Emploi.
- Oiry E. (2002), *De la gestion par les qualifications à la gestion par les compétences : le cas d'une entreprise pétrochimique*, document ronéoté.
- Oiry E., Sulzer E. (2002), « Les référentiels de compétences : enjeux et formes » dans *La gestion des compétences*, coord. par Brochier D., Economica.
- Segrestin D. (2004), *Les chantiers du manager*, Armand Colin.
- Sulzer E. (2002), *L'encadrement intermédiaire dans les entreprises du groupe CGEA*, document ronéoté, CEREQ.
- Sulzer E. (2002), *Activités et compétences des agents de maîtrise à la CGN*, document ronéoté, CEREQ.
- Trouvé P. (1998), *Le devenir de l'encadrement intermédiaire*, Documentation française, cahier Travail et Emploi.
- Zarifian P. (1999), *Objectif compétence*, éditions Liaisons.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence*, éditions Liaisons.



L'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation

Des excès du rationalisme à la construction du sens

AMAURY GRIMAND

Introduction : un divorce consommé entre une philosophie gestionnaire et l'instrumentation qui la porte

C'est devenu un lieu commun que d'envisager les ressources immatérielles comme une ressource stratégique, une source d'avantage concurrentiel durable. Des travaux récents ont mis ainsi en évidence la contribution des connaissances tacites à la compétitivité des firmes, au point d'y déceler les prémises d'une nouvelle théorie de l'avantage concurrentiel¹. L'entreprise est présentée comme une communauté sociale spécialisée dans le transfert rapide et efficace du savoir (Kogut et Zander, 1992). Ce formidable essor, souligne Ségrestin (2004), s'inscrit lui-même en contrepoint de la vague de rationalisation qui a dominé la décennie 1980 autour du *reengineering des processus* (qui entend établir les ressources nécessaires à la création de valeur vraiment utile au client), du *downsizing* (la mise en concurrence et la sous-traitance des activités non rentables) et de l'usage extensif de techniques de *benchmarking* (qui prônent presque explicitement les vertus de l'imitation). L'institutionnalisation croissante de la *knowledge-based view* au sein de la communauté académique entre par ailleurs en résonance avec nombre de malaises pratiques : départs programmés à la retraite de personnels hautement qualifiés, difficultés à localiser l'expertise dans le cadre d'entreprises géographiquement éclatées, problèmes de capitalisation sur les projets, volonté de partager et diffuser les « bonnes pratiques », etc.

Paradoxalement, il semble que le management des connaissances ait mieux réussi comme argument stratégique diffus, re-labellisation de pratiques antérieures, que comme réelle innovation managériale (Hildreth et Kimble, 2002). L'idéal de l'organisation créatrice (Nonaka et Takeuchi, 1995) a ainsi cédé le pas à une prolifération d'outils, poussée notamment par une offre de conseil surabondante. Le divorce

1. Comme en témoigne l'article de R.M. Grant (1996), « Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 17, p. 109-122.

entre une philosophie gestionnaire, celle de l'innovation, et l'instrumentation qui la porte, marqué du sceau de la rationalisation, semble consommé. Par-delà les pétitions de principe et l'évocation de *success stories*, les retours d'expérience restent décevants : intranets ou portails de connaissances sous-exploités, forums de discussion désespérément vides, réticence des experts à partager leurs savoir-faire et prégnance des logiques de territoire, désintérêt pour les connaissances externes², incapacité à formuler un quelconque retour sur investissement des projets de gestion des connaissances, etc.

L'ambition de cet article est de montrer que ce bilan en demi-teinte tient à une conception dominante du statut des outils de gestion des connaissances (celle qui leur attribue une rationalité propre, une force autonome dans une visée de normalisation et de prescription des comportements) au détriment d'une réflexion nécessaire sur les conditions de leur appropriation par les acteurs. Le déploiement de dispositifs incitatifs censés favoriser une culture de partage du savoir³ ou une institutionnalisation de la fonction KM dans l'entreprise⁴, de ce point de vue, ne nous paraît pas de nature à réinscrire la question du management au cœur du débat sur la gestion des connaissances.

Comment dès lors favoriser le processus d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation ? Cette réflexion nous amène dans un premier temps à revisiter les champs de tension qui traversent la gestion des connaissances : un déterminisme technologique sous-jacent, la fiction d'une conversion fluide et constante entre registres de connaissance (notamment entre connaissance tacite et connaissance explicite), une tendance à confondre dans le même registre connaissance individuelle et connaissance organisationnelle (1). Cette déconstruction critique des démarches et outils de gestion des connaissances nous sert alors de point d'appui pour penser les conditions de leur appropriation (2). À la suite de Lam (2000), nous avançons l'hypothèse selon laquelle les trajectoires d'appropriation des dispositifs de gestion des connaissances sont fondamentalement dépendantes des représentations mêmes de la connaissance (notamment de ses liens avec l'action) que développent les acteurs. Nous développons alors une vision de l'appropriation des connaissances comme processus d'équilibration : entre logique de codification et d'incorporation de la connaissance, projets délibérés et processus davantage émergents, exploitation des connaissances existantes et exploration de nouveaux savoirs. L'article s'achève sur la proposition d'un cadre conceptuel et heuristique permettant d'apprécier la pertinence et la qualité d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances (3).

2. Parfois évoqué comme exprimant le syndrome du *Not Invented Here*.

3. Au premier rang desquels on compte l'alignement des systèmes de rémunération avec un objectif de partage des connaissances.

4. Repérable notamment au travers de la création de fonctions dédiées (Chief Knowledge Officer, Knowledge Manager, Knowledge Sponsor, etc.), de l'attribution de budgets spécifiques, de systèmes de *reporting* permettant de suivre l'avancement des projets de KM.

1. Tensions et paradoxes de la gestion des connaissances en organisation

1.1. Un déterminisme technologique implicite qui affirme le primat d'une logique de codification de l'expertise

Sous l'emprise des directions des systèmes d'information (DSI), maîtres d'œuvre de la plupart des projets de KM, et face à une surenchère technique, il était inévitable que la gestion des connaissances cède à un réductionnisme technologique. La conception du *knowledge management* dont il procède révèle alors une épistémologie instrumentaliste : la connaissance y est naturalisée, posée comme une réalité préexistante, traitée comme un objet susceptible de perdre ou de gagner en substance. Hildreth et Kimble (2002) soulignent ainsi : « Une majorité de projets de gestion des connaissances parlent de connaissances qui peuvent être quantifiées, extraites, codifiées et archivées, une approche qui mérite davantage l'appellation de management de l'information » (notre traduction).

De cette logique de codification on retiendra qu'elle fait l'impasse sur la capacité de jugement et d'interprétation des acteurs. L'organisation y est vue comme un stock de connaissances, un patrimoine de représentations symboliques censé cristalliser les modèles mentaux et expertises des acteurs dans une démarche qui tend à faire de l'explicitation des connaissances l'acte fondateur de l'organisation (Lorino, 2002). La fonction « contraignante » de l'instrumentation de gestion des connaissances (standardiser, normaliser les comportements) l'emporte ainsi sur sa fonction « habilitante » (stimulation des apprentissages, réappropriation dans le projet du sujet). La logique de codification aboutit de fait à expulser « hors de l'action toute interprétation par l'acteur susceptible de modifier la nature de l'action » selon l'expression heureuse de Lorino (2002, p. 6). Elle conduit inévitablement à faire porter aux systèmes d'information une responsabilité qui les dépasse, celle d'« encapsuler » la connaissance. Or, les systèmes d'information « ne déterminent pas les schèmes interprétatifs, pas plus qu'un marteau ou un archet de violon ne détermine le geste que l'on va exécuter en le brandissant ». Elle élude par ailleurs la question du pouvoir comme si l'acte d'explicitation pouvait faire en quelque sorte l'objet d'une « génération spontanée ». Or pouvoir et connaissance sont inextricablement liés : si la connaissance crée un espace pour l'exercice du pouvoir, en retour l'exercice du pouvoir rend la connaissance possible (Foucault, 1980). Un certain nombre d'auteurs (Finerty, 1997 ; Davenport et Prusak, 1998), dénonçant cette réification de la connaissance par la technologie, ont suggéré d'appréhender cette dernière comme support de partage d'expériences plutôt qu'outil de capture et de représentation de la connaissance.

1.2. La fiction d'une conversion fluide entre registres de connaissance

Un vaste pan de la littérature dédiée à la gestion des connaissances s'est structuré autour d'une dichotomie entre connaissance explicite et connaissance tacite. Nonaka et Takeuchi (1995) imputent ainsi l'aptitude supérieure des entreprises japonaises à l'innovation par leur capacité à pratiquer la conversion fluide et constante entre savoir tacite et savoir explicite. La connaissance explicite est usuellement présentée comme une connaissance pouvant être aisément articulée, comprise et partagée sans interaction, indépendamment de la présence d'un « sujet connaissant ». Dépouillée de ses

aspects contextuels, elle peut être stockée, codifiée et réutilisée quand nécessaire. À l'inverse, ce sont sa qualité personnelle, sa dimension de contextualisation, les difficultés de sa verbalisation qui fondent la spécificité de la connaissance tacite. Ce qu'exprime Nonaka (1991, p. 98) : « *La connaissance tacite est profondément ancrée dans l'action et l'engagement personnel de l'individu dans un contexte spécifique, un art, une profession, une technologie particulière ou bien encore un groupe ou une équipe (notre traduction).* »

Tableau 1 : Les fondements de la distinction entre connaissance explicite et connaissance tacite

	CONNAISSANCE EXPLICITE	CONNAISSANCE TACITE
Enjeux	Fonction normative de la connaissance : prescrire et orienter les comportements, structurer les jeux d'acteurs, capitaliser et diffuser la connaissance.	Fonction herméneutique de la connaissance : interpréter la connaissance, la situer dans son contexte, donner du sens à l'action, créer, transférer la connaissance.
Propriétés intrinsèques	Haut degré de formalisation, connaissances générales, codifiées, traçabilité et transférabilité élevées.	Faible degré de formalisation, connaissances locales, contextualisées, traçabilité et transférabilité compliquées.
Formes dominantes	Savoir, information, concepts, documents, écrit.	Expérience, savoir-faire, mémoire, oral.
Illustrations	Bases de données, catalogues produits, manuels de spécifications techniques, procédures qualité, notes de service, tableaux de bord, cahiers des charges, etc.	Habilités manuelles et intellectuelles, tours de mains, secrets de métiers, intuitions, etc.
Dispositifs organisationnels associés	Hierarchie, structures.	Réseaux, groupes.
Références	Connaissance articulée (Hedlund, 1994). Connaissance explicite (Nonaka, 1994). Savoir déclaratif (Kogut et Zander, 1992).	Connaissance inarticulée, implicite (Spender, 1996). Know-How (Kogut et Zander, 1992). Connaissance procédurale.

Source : d'après Ballay, 2002.

Si la très large diffusion des catégories d'explicite et de tacite a pu contribuer à leur naturalisation, la période récente amorce une double controverse.

- La première controverse porte sur la nature de l'interaction entre connaissance explicite et connaissance tacite. L'acception usuelle de cette dichotomie consiste en effet à voir la connaissance explicite et la connaissance tacite non pas comme deux formes distinctes mais comme deux faces d'une même connaissance. En découle l'idée que la connaissance tacite, à la source du processus d'innovation, puisse être extraite, convertie en connaissance explicite, l'organisation étant dès lors à même de tirer parti collectivement de cette opération de formalisation de la connaissance. S'appuyant sur les travaux fondateurs de Polanyi, Hildreth et Kimble (2002) contestent le principe même de cette conversion du tacite en explicite : « *Si nous partageons avec Polanyi cette conviction que la connaissance tacite est indicible, alors*

elle ne peut être convertie en connaissance explicite car elle ne peut pas être verbalisée, codifiée sous une forme explicite » (notre traduction). Pour notre part, nous voyons dans cette phase d'*externalisation* au sens de Nonaka (1994) l'une des principales contradictions logiques de la pensée de l'auteur. Il est ainsi pour le moins paradoxal de voir Nonaka souligner ce que la connaissance tacite suppose de pratique conjointe et de proximité physique pour se développer et dans le même temps suggérer que cette connaissance puisse être extraite de son contexte pour être codifiée. Dans le même ordre d'idée, Cook et Brown (1999), reprenant l'exemple désormais célèbre du vélo évoqué par Polanyi⁵, soulignent que le couple explicite/tacite fonde bien deux formes distinctes, irréductibles, de connaissance.

- La seconde controverse porte sur la pertinence même de ces catégories d'analyse. Définissant la connaissance comme un processus d'interprétation individuel validé par l'expérience, Lorino (2001) souligne que ce que l'on baptise abusivement connaissance explicite « *n'est jamais que du code plus ou moins élaboré, de l'information destinée à instrumenter les processus cognitifs des acteurs* » (p. 36). La dichotomie explicite/tacite procéderait ainsi d'une confusion entre information et connaissance. Dit autrement, la connaissance serait de l'information altérée par l'expérience, le contexte, l'interprétation et la réflexion (Davenport *et al.*, 1998). Cette position rejoint celle de Tsoukas et Vladimirou (2001) pour qui la connaissance présuppose une interprétation, l'exercice d'une capacité de jugement individuelle, orientée par des valeurs et des croyances, et intimement liée à l'action. La littérature académique comme le marché du KM n'échappent pas toujours, de ce point de vue, aux catéchismes simplistes en cristallisant une opposition entre la connaissance pure, tellement attachée à ses émetteurs qu'elle en est indicible, et la fiction de la connaissance à ce point codifiée qu'elle se mue en information parfaite, anhistorique et a-contextuelle, ayant assimilé les schèmes interprétatifs des acteurs.

1.3. La tension connaissance individuelle/connaissance organisationnelle

Sur le versant de la « connaissance organisationnelle », si nous nous sentons autorisés à parler de connaissances *dans* l'organisation ou produisant un effet organisationnel, parler de connaissances *de* l'organisation nous semble relever d'un anthropomorphisme implicite. Pour autant :

- Souligner l'inscription sociale de toute connaissance individuelle comme le fait Tsoukas⁶ (1996) ne suffit pas de notre point de vue à dissoudre la tension entre l'individuel et l'organisationnel. Cook et Brown (1999), s'appuyant sur le travail ethnographique de Orr (1996), montrent ainsi que la connaissance, à un niveau

5. Lorsque l'on demande à quelqu'un dans quelle direction tourner le guidon si le vélo penche à droite ou à gauche, il ne sait pas forcément le dire, mais il saurait rectifier sa trajectoire s'il était en train de faire du vélo (*connaissance tacite*). La connaissance de la théorie des mouvements gyroscopiques à laquelle se rattache la cinématique de la bicyclette (*connaissance explicite*) peut certes s'avérer utile pour réussir à conserver son équilibre, mais le mieux est encore d'être en selle ! Si l'on ne peut par conséquent selon Cook et Brown organiser la conversion de la connaissance explicite en connaissance tacite et réciproquement, ces deux registres de connaissance peuvent s'épauler mutuellement dans leur processus d'acquisition. Un débutant aura ainsi plus de facilité à développer une connaissance tacite lui permettant de rester en selle si on lui explique de quel côté tourner pour éviter de tomber...

6. « *La connaissance individuelle est possible précisément par son inscription dans des pratiques sociales. Les deux sont mutuellement définies.* » (p. 14, notre traduction)

individuel et à un niveau organisationnel, s'incarne dans deux formes conceptuellement distinctes⁷.

- L'articulation individu-organisation nous semble avoir été pensée trop souvent à l'aune de la seule fonction de coordination, qui plus est, en appréhendant cette dernière comme le fruit de schémas individuels nécessairement partagés. Cette posture révèle une théorisation pauvre de l'organisationnel, souligne Lorino. En effet, n'est-ce pas substituer un cadre normatif à un autre que d'identifier comme passages obligés la construction de représentations partagées et l'apprentissage en équipe ? Des schémas individuels en contradiction avec les paradigmes dominants de l'organisation ne peuvent-ils être source d'apprentissage s'ils trouvent un bon niveau de validation par l'expérience ? La coordination ne peut-elle s'appuyer sur des schémas individuels différents, mais complémentaires, qui prennent sens dans l'actualisation permanente des cadres d'interaction ?⁸
- Toute représentation figée, patrimoniale de la connaissance organisationnelle relève de notre point de vue d'un contresens tant « *l'intelligence organisationnelle est suspendue à la qualité des interactions* » (Koenig, 2004, p. 108). La relation entre connaissance et action, au cœur de nombreux travaux sur l'apprentissage, appelle de fait une véritable théorie de l'action organisée. La perspective interactionniste nous semble à cet égard constituer un cadre théorique stimulant et robuste pour développer une compréhension approfondie des mécanismes de partage des connaissances et de construction du sens dans le cours même de l'action. Elle donne à voir le fonctionnement social comme un processus de structuration au sens de Giddens (1997). La notion de dualité du structurel avancée par l'auteur permet d'envisager la connaissance organisationnelle comme résultant d'une construction circulaire entre d'une part un cadre de contraintes (règles, procédures, systèmes de rôles et d'autorité) permettant une économie cognitive et une focalisation de l'attention des acteurs organisationnels, d'autre part des mécanismes d'interaction qui rendent possible le partage des interprétations et la construction du sens. L'élaboration du sens influence donc le cadre qui influence à son tour l'élaboration du sens (Koenig, 2004). L'analyse par Weick (1993) de la catastrophe de Mann Gulch⁹ montre à cet égard combien la dissolution préalable du cadre organisationnel empêche les acteurs de produire une interprétation qui fasse sens, alimentant une dissolution accrue du cadre et ainsi de suite. Dès lors, le processus d'appropriation des connaissances à un niveau collectif cesse d'opérer, et ce d'autant plus que la désagrégation du cadre s'accompagne d'une perte de repères identitaires¹⁰. Toute réflexion sur l'appro-

7. Si les réparateurs de copieurs de Xerox peuvent, à titre individuel, développer des capacités perceptuelles leur permettant de déceler les « bruits » annonciateurs de pannes, l'organisation n'est pas dotée de cette faculté (elle ne possède pas d'oreilles...). En revanche, c'est bien au niveau de l'organisation, de sa mémoire collective, des groupes de techniciens que circulent les faits d'armes, les histoires signalant ce que les bruits inhabituels peuvent signifier (de ce point de vue, la contribution individuelle d'un technicien, ne devient fait d'arme que lorsqu'elle est réappropriée par le groupe et qu'elle s'inscrit dans la mémoire de l'organisation).

8. Ainsi qu'en témoigne l'étude par Weick des interactions au sein d'un orchestre de jazz.

9. Weick voit dans la mort de 13 pompiers dans un incendie initialement jugé bénin le résultat d'une déstabilisation du système de rôles (le groupe est placé sous l'autorité de quelqu'un qui n'en a pas l'habitude) qui sape les fondements de l'organisation.

10. C'est en demandant à ses hommes d'abandonner leur équipement, le symbole même de leur identité de pompier, que le leader dit la fin de l'organisation et sonne le glas de la raison.

priation des démarches et outils de gestion des connaissances ne peut ainsi à notre sens faire l'économie d'une réflexion sur cet « *étayage nécessaire de l'organisant sur l'organisé* » (Koenig, 2004, p. 110).

1.4. Un regain d'intérêt pour les communautés de pratique qui manifeste la résistance de l'objet « connaissance »

Les difficultés persistantes à penser la tension entre individu et collectif, de même que les impasses d'une surdétermination de la gestion des connaissances par la technologie ont sans doute leur part dans la fortune actuelle du concept de communauté de pratique. L'écho de la notion de CP¹¹ dans le champ des sciences de gestion tient sans doute à ce qu'il rassemble trois attributs très prisés des entreprises : un libre investissement des acteurs dans le partage et la création de savoirs tacites, un mode efficace et souple de coordination, un espace identitaire et de socialisation qui procure sens et motivation au travail (Soulhier, 2004).

Nous définissons à la suite de Wenger (1998) une communauté de pratique comme un réseau d'individus socialement liés, engagés dans une activité, une pratique conjointe ou complémentaire, partageant un langage, des préoccupations, une passion, des concepts et qui développent leurs compétences par l'échange et des activités communes de résolution de problèmes. Wenger voit dans le partage d'un répertoire singulier de ressources l'un des fondements de la notion de communauté de pratique, ce répertoire étant composé d'un assemblage hétéroclite d'expériences communes, d'histoires de succès ou d'échecs, d'objets et d'outils de gestion, de routines, de conventions. De ce point de vue, appartenir à une CP c'est faire l'apprentissage de son langage, de ses règles, de son esthétique. Le concept de CP nous semble avoir, à plus d'un titre, contribué à un renouveau significatif du débat sur la gestion des connaissances :

- Il étend considérablement le champ d'intervention du management des connaissances, en se refusant à désigner une minorité « surplombante », accaparant l'essentiel du patrimoine intellectuel de la firme. Cela ne signifie pas, loin s'en faut, que les CP n'intègrent pas de relations de pouvoir en leur sein ou dans les interactions avec d'autres communautés.
- Il permet de substituer à la métaphore classique de l'apprentissage comme acquisition celle de l'apprentissage comme participation, enculturation, processus de socialisation (Soulhier, 2004). Par l'accent porté sur les processus de socialisation précisément, la TCP introduit une perspective anthropologique de l'acteur qui fait parfois défaut à la recherche en sciences de gestion et à la théorie des organisations.
- En donnant à voir l'action collective comme l'actualisation des cadres d'interprétation dans et par la pratique, il fait de la construction du sens un enjeu central tout en pointant une dimension oubliée : celle du plaisir que les membres de la communauté éprouvent à partager des histoires, des rituels, des habitudes d'action communes.

En dépit de son intérêt heuristique, la réappropriation du concept sociologique de communauté dans le champ des sciences de gestion s'est faite au prix de nombreuses approximations et déformations qui en affaiblissent considérablement la portée.

11. Nous utiliserons dans la suite de notre propos les abréviations de CP pour « communauté de pratique » et de TCP pour « théorie des communautés de pratiques ».

- La définition « taillée large » du concept de CP qu'en ont donné ses promoteurs a pu alimenter une confusion récurrente quant à ses dimensions distinctives ou ses frontières (Vaast, 2001). On rappellera à ce titre qu'une communauté de pratique ne se confond pas avec une unité opérationnelle ou une direction métier (elle ne vise pas à en opérer le management, la participation de ses membres repose sur la collégialité et non sur la contrainte), une structure-projet (elle n'est pas soumise au cahier des charges ou aux « livrables » du projet), ou un réseau informel (la structuration d'une communauté de pratique ne s'appuie pas nécessairement sur l'existence préalable d'un réseau de relations interpersonnelles). De même le périmètre des CP ne se borne-t-il pas nécessairement à l'espace de l'organisation¹². Cette ambiguïté intrinsèque du concept de CP est sans doute pour partie liée à la faiblesse des travaux empiriques traitant de cet objet (Vaast, 2002).
- Une certaine caricature des communautés de pratique a pu conduire à les appréhender à l'aune d'un clivage formel/informel, les communautés de pratique devenant ainsi « *cet espace parallèle où peut se ressourcer l'entreprise* »¹³. Cette représentation élude selon nous une composante fondamentale des communautés de pratique, à savoir leur dimension interstitielle (Josserand, 2004), leur capacité à investir les failles de la prescription, à s'articuler à la régulation de contrôle pour en pallier les inévitables carences, lacunes ou incohérences, à s'extraire des paradigmes organisationnels dominants. Le travail ethnographique de Julian Orr (1996) sur les personnels de maintenance de Xerox est à cet égard éclairant : l'affrontement des techniciens aux pannes les plus complexes repose moins sur l'activation d'une connaissance codifiée (c'est-à-dire les manuels techniques d'intervention) qu'il n'engage de multiples interactions sociales dans lesquelles la narration (les « faits d'armes » à propos de tel ou tel incident technique), le recours à la métaphore, le tutorat tiennent un rôle éminent.
- La « récupération managériale » du concept de communauté a pu alimenter une tentation normative à son égard visant à réintégrer les communautés de pratique dans le champ des régulations de contrôle. Une telle conception nous semble antinomique avec ce que l'essence même du concept désigne : une construction sociale, contingente, mêlant intimement aspects professionnels et identitaires.

2. Propositions pour un management de l'appropriation des connaissances en organisation

Les développements précédents montrent à quel point la gestion des connaissances s'inscrit dans un champ de tensions dont le management ne nous semble pas avoir pris la pleine mesure. Scarbrough et Swan soulignent ainsi : « *Le knowledge management promeut simultanément des principes comme l'efficacité, l'innovation, le partage du savoir ou le contrôle organisationnel mais sans admettre les conflits internes entre ces principes* » (2001, p. 9, notre traduction). Dans le même esprit, Ségrestin (2004) voit dans la

12. Ce postulat est pourtant singulièrement démenti par les faits. À titre d'exemple, chez les fabricants de logiciels de jeux vidéo, la communauté de pratique des développeurs intègre fréquemment à sa périphérie des clients cibles ou communautés de joueurs.

13. L'expression renvoie au titre d'un article de M.C. Maletz et N. Nohria, repris par *l'Expansion Management Review*, n°101, Juin 2001, p. 6-16.

gestion des connaissances la rencontre parfois conflictuelle du libre-échange et de l'échange sous contrainte, de la connaissance noble et de la connaissance banalisée, des savoirs privés et des savoirs cessibles. Cela nous a amenés à appréhender la gestion des connaissances fondamentalement comme un processus d'équilibration. Semblable entreprise suppose de repérer les jeux de tensions et de forces qui traversent le champ du *knowledge management* mais aussi de concevoir les leviers de régulation susceptibles de s'exercer à leur endroit. En abordant cette problématique à travers le prisme de l'appropriation, nous avons choisi délibérément :

- de considérer que l'on ne pouvait penser les conditions d'appropriation de ces démarches et outils de gestion des connaissances sans en référer au discours institutionnel dominant à leur égard ainsi qu'aux représentations qu'en développent les acteurs (ce qui naturellement ne dispense nullement d'exercer un regard critique à leur endroit) ;
- de penser les conditions de régulation de la tension entre logique de codification et de personnalisation de la connaissance ;
- de situer le rôle du management dans le soutien apporté à l'émergence des communautés de pratique, le concept de CP nous paraissant à même de restituer le processus d'appropriation dans toute sa richesse, notamment dans sa dimension de construction sociale ;
- de travailler à l'élaboration d'un cadre conceptuel et heuristique permettant d'évaluer la pertinence et la qualité d'appropriation des projets de gestion des connaissances.

2.1. Quatre figures stylisées de la connaissance qui induisent autant de trajectoires appropriatives possibles

Notre réflexion sur l'appropriation des dispositifs et outils de gestion des connaissances s'inspire de la modélisation de Lam (2000). Convoquant les couples explicite/tacite et individuel/organisationnel comme éléments structurant des démarches de KM, l'auteur en dégage quatre figures « stylisées » de la connaissance : la connaissance *apprise*, la connaissance *codifiée*, la connaissance *située*, la connaissance *incorporée*¹⁴. Chacune procède d'une conception singulière des rapports entre connaissance et action ; elle induit à ce titre une trajectoire d'appropriation spécifique, elle-même portée par des outils de gestion, une configuration organisationnelle, des leviers de contrôle et mécanismes institutionnels qui lui sont propres. Certes, on ne manquera pas d'évoquer la parenté de cette typologie avec la « spirale » de création des connaissances mise en exergue par Nonaka (Nonaka, 1994 ; Nonaka et Takeuchi, 1995). L'approche de Lam nous semble toutefois s'en démarquer sur plusieurs points :

- Elle s'intéresse moins aux modalités de création des connaissances qu'elle ne traite des conditions de leur appropriation.

14. Les travaux de Lam présentent d'indéniables parentés avec d'autres typologies notamment celle de Spender (1996). L'auteur convoque ainsi les couples explicite/implicite et individuel/collectif pour dégager quatre registres de connaissance : *consciente* (connaissance explicite détenue par l'individu), *objectivée* (connaissance explicite agrégée à un niveau organisationnel), *routinisée* (connaissance individuelle mobilisée de façon quasi non consciente par l'individu, liée à l'expérience accumulée), *collective* (connaissance fortement contextualisée s'incarnant dans les routines de l'organisation).

- Le couple individuel/organisationnel permet de penser l'articulation entre les différents niveaux d'appropriation des connaissances, question dont Kim (1993) a pu montrer combien elle était éludée dans les travaux sur l'apprentissage organisationnel.
- En reliant ces quatre registres de connaissances à différents types d'environnements institutionnels et de configurations organisationnelles, dimension que nous étendons à l'étude des systèmes de contrôle (Simons, 1994), l'approche de Lam permet d'appréhender le processus par lequel le noyau stratégique peut influencer, orienter le processus d'appropriation des connaissances.

2.1.1 *La connaissance apprise ou les risques de la dépendance aux experts*

La connaissance apprise (« *embrained knowledge* ») est inscrite dans les représentations, visions du monde, schèmes cognitifs de l'individu. Dominant les approches de la connaissance dans les pays occidentaux (Nonaka et Takeuchi, 1995), elle y est associée à un haut degré d'abstraction et simultanément détachée du corps, de l'engagement dans l'action. Visant à fournir *ex ante* des points de repère permettant d'interpréter les situations, d'en repérer les « patterns », elle est souvent perçue par les salariés comme une connaissance artificielle, distante de leur pratique de travail.

Sur un plan organisationnel, la connaissance apprise institue une bureaucratie professionnelle qui, en retour, contribue à en renforcer les caractéristiques. La standardisation des qualifications apparaît comme le principal mécanisme de coordination. Pouvoir et statut sont liés à la réputation professionnelle ; aussi les politiques ressources humaines visent-elles leur fidélisation. La valorisation de la connaissance apprise, abstraite, formelle, sur la connaissance en usage induit un certain nombre de biais à l'appropriation : elle tend en effet à restreindre l'usage des connaissances tacites dans l'affrontement aux situations nouvelles, limitant d'autant la capacité d'apprentissage et d'innovation.

2.1.2 *La connaissance codifiée : une appropriation superficielle et une représentation patrimoniale des connaissances*

La connaissance codifiée (« *encoded knowledge* ») témoigne d'une volonté d'objectivation et d'extraction des savoir-faire individuels pour en faire une connaissance collective, normalisée, transférable. Elle procède à sa façon de la fiction d'une connaissance « froide », déconnectée de son usage et de la présence d'un sujet « connaissant », conduisant du même coup à confondre dans le même registre connaissance et information.

Trouvant une traduction structurelle dans la bureaucratie mécaniste, le développement de la connaissance codifiée s'appuie sur le triptyque spécialisation-standardisation-contrôle dans une perspective dominante de capitalisation et de réutilisation des meilleures pratiques. L'agrégation et la capitalisation des connaissances restent néanmoins fortement dépendantes de la qualité des systèmes d'information.

**LA CONNAISSANCE CODIFIÉE,
SUPPORT DES STRATÉGIES DE CROISSANCE RAPIDE**

La réalisation d'une monographie approfondie dans le cadre d'une étude pour le Commissariat au Plan, portant sur l'économie de la connaissance¹⁵, a mis en exergue l'articulation entre le développement de la connaissance codifiée et la volonté d'initier des stratégies de croissance rapide. La société Drakkar¹⁶, sise dans la région lyonnaise, est une société de conseil qui s'est créée en 1992, autour d'une offre en ingénierie de formation. Portée par la vague des ERP, la société se spécialise alors dans l'accompagnement au changement, lié à la mise en œuvre de ces outils, au point de devenir une cible de choix dans la stratégie de globalisation de l'offre des éditeurs de progiciels de gestion intégrée. De fait, l'entreprise devient en 1999 une filiale à 100 % de SAP. Marquée par une croissance quasi exponentielle de son activité et de ses effectifs depuis sa création, Drakkar compte au moment de l'étude 70 salariés (dont deux tiers de consultants) pour un CA dépassant les 40 millions de francs (environ 6 millions d'euros). La stratégie de croissance de la société s'apparente alors à une logique de duplication au sens de Von Krogh et Cusamano (2001) : il s'agit ainsi pour la société de passer à une phase d'industrialisation de ses prestations, en répliquant une offre stabilisée sur des marchés de plus en plus vastes et en capitalisant sur la notoriété acquise. La gestion des connaissances s'affirme rapidement comme un levier essentiel dans cette logique de duplication : s'appuyant notamment sur une démarche de codification de l'expertise, elle entend notamment renforcer l'homogénéité des prestations et garantir au client un standard minimal de qualité. Il s'agit, entre autres, de prévenir le départ des experts clés, dans un secteur traditionnellement marqué par des taux de *turn over* élevés. La codification s'appuie en particulier sur :

- une capitalisation des méthodologies d'intervention déployées sur les projets visant à dépasser la singularité des secteurs d'activité clients pour définir une trame commune d'intervention sur les missions de conseil. Le projet « Capital », initié en mars 1999, recense ainsi plus de 200 « événements projets »¹⁷, actions potentiellement impliquées par un chantier de conseil. Répondant à un enjeu de diffusion des bonnes pratiques, il procède d'une volonté de guidage et de normalisation des comportements ;
- la constitution d'une cellule ayant vocation à assurer une veille concurrentielle sur les principaux marchés/technologies de la société. Fédérant 11 membres, la cellule est structurée sous forme d'organisation matricielle, croisant des domaines de prestation (*supply chain management, knowledge management, CRM*, etc.) et des rôles potentiellement mobilisables sur

15. Belet D., Castro L., Grimand A., Mounoud E. (coord.), Soenen G., Thomassian M. (2003), *La gestion des connaissances dans les entreprises françaises : de la performance des outils à la pertinence des démarches*, étude pour le Commissariat général du Plan, service de Développement Technologique et Industriel, école Centrale de Paris, laboratoire Stratégie et Technologie.

16. Le nom a été changé pour des raisons de confidentialité.

17. Les événements recensés vont de la transmission de notes de frais, en passant par l'administration de questionnaires ou bien encore l'organisation de réunions d'information avec l'équipe-projet. Les procédures sont rédigées par les consultants eux-mêmes et les managers de projet client.

chacune de ces prestations (expertise SAP, accompagnement au changement, ingénierie de formation, etc.) ;

- le déploiement de répertoires électroniques de connaissances, intégrés sur l'intranet du groupe, destinés notamment à faciliter le repérage des expertises et à optimiser l'affectation des consultants aux équipes projet. Une base « compétences », intégrant les CV en ligne des consultants, permet ainsi une localisation et une caractérisation de l'expertise (sur les différents modules composant l'offre SAP ou au regard de tel ou tel secteur d'activité client). La base « compétences » est couplée à une base « formation » retraçant l'historique des formations suivies par les consultants depuis leur entrée dans la société.

Le déploiement de cette logique de codification ne va pas de soi et génère rapidement un champ de tensions.

- Elle est vécue par les consultants comme antinomique avec le souci de personnalisation et de coproduction du service avec le client, qui anime la société depuis sa création et est fortement encadré dans sa culture.
- Elle induit une perte de sens au travail pour des salariés n'envisageant qu'un apprentissage contextualisé, socialement situé, s'inscrivant dans les relations qui s'instaurent entre acteurs. Symptomatique de ce désarroi, la création par la direction de « comités de sens » (!) censés favoriser l'appropriation des orientations stratégiques et nouvelles prestations à l'occasion de réunions trimestrielles témoigne de la volonté d'équilibrer les excès d'une surcodification par davantage de socialisation.
- Elle ne résout pas le problème de l'articulation entre dispositifs de gestion des connaissances et dispositifs de gestion des compétences.

2.1.3 La connaissance située ou les aléas d'une appropriation autonome

La connaissance située (« *embedded knowledge* »), à dominante tacite et collective, s'inscrit dans les routines organisationnelles, les normes et valeurs partagées. Se construisant dans l'interaction, elle prend sa source dans les communautés de pratique, exprimant ainsi le poids des régulations autonomes et le caractère socialement situé de l'apprentissage. D'une certaine manière, la connaissance située s'articule à la connaissance codifiée qu'elle réinterprète en permanence et dont elle définit le contexte et les conditions d'application. Ainsi que le note Barnes (1995) : « *Rien dans la règle ne prédétermine son application dans un cas particulier... Il n'y a pas de ligne générale concernant l'application pertinente d'une règle. Ce qu'une règle implique est défini par des processus sociaux contingents* (notre traduction). »

Sur un plan organisationnel, la connaissance située peut être rapprochée de la firme J (Aoki, 1980) ou de l'organisation hypertexte (Nonaka et Takeuchi, 1995). Formes organisationnelles hybrides, elles empruntent à la bureaucratie ses caractéristiques d'efficacité et de stabilité et à l'adhocratie ses caractéristiques de flexibilité. À une régulation autonome, celle émergeant de la dynamique des groupes, répond une régulation de contrôle exercée par le management et qui procède d'une volonté de reprendre en mains le changement, de stabiliser les apprentissages. L'organisation hypertexte, pour sa part, consacre un management de type *middle-top-down* comme

Tableau 2 : L'appropriation des connaissances en entreprise : formes, enjeux, blocages (d'après Lam, 2000)

		INDIVIDUEL	ORGANISATIONNEL
E X P L I C I T E	Régulation de contrôle Régulation autonome	<p>CONNAISSANCE APPRISE (EMBRAINED KNOWLEDGE)</p> <p>► Comprendre, interpréter la situation.</p> <p>Connaissance abstraite, faiblement contextualisée. Savoirs théoriques et disciplinaires, schèmes cognitifs, visions du monde. Appropriation dépendante des capacités et aptitudes cognitives des individus. La connaissance est vue comme précédant l'action.</p> <p><u>Outils appropriatifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation initiale, auto-formation, e-learning. - Formation externe, séminaires résidentiels. - Participation à colloques, congrès, forums. - Travail avec consultants. <p>« PRE-APPROPRIATION »</p>	<p>CONNAISSANCE CODIFIÉE (ENCODED KNOWLEDGE)</p> <p>► Diffusion, capitalisation, mémoire organisationnelle.</p> <p>Connaissance explicite, haut degré de formalisation. (Connaissance comme stock). Transférabilité élevée (via le recours aux NTIC). La connaissance est vue comme dissociée de l'action.</p> <p><u>Outils appropriatifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Règles, procédures, manuels techniques, gammes opératoires notes de service, descriptifs de postes. - Bases de données, répertoires électroniques de connaissances. - Systèmes experts. - Dispositifs de retour d'expérience, repérage des « best practices » <p>APPROPRIATION « SUPERFICIELLE » (Connaissance « froide » déconnectée de son usage)</p>
	Régulation autonome	<p>CONNAISSANCE INCORPORÉE (EMBEDDED KNOWLEDGE)</p> <p>► Développer une connaissance « en acte ».</p> <p>Connaissance tacite, individuelle, difficilement verbalisable. Fort degré de contextualisation (d'où transférabilité faible). Dimension corporelle et affective de l'investissement dans la pratique. Mobilisation quasi-inconsciente au stade d'expert (routines cognitives). La connaissance est dans l'action.</p> <p><u>Outils appropriatifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation interne, encadrement d'un stagiaire. - Tutorat, apprentissage par la pratique (learning-by-doing). - Remplacement temporaire d'un supérieur hiérarchique. - Bilan de compétences, entretien annuel d'évaluation. <p>APPROPRIATION « FRAGMENTÉE » (Appropriation localisée, limitée au contexte où elle opère).</p>	<p>CONNAISSANCE SITUÉE (EMBEDDED KNOWLEDGE)</p> <p>► Innovation, apprentissage organisationnel.</p> <p>Connaissance tacite, collective, inscrite dans les routines et processus organisationnels, régulée par des normes et valeurs partagées. L'appropriation relève d'un processus de socialisation et d'acculturation. Connaissance organique et dynamique, processus émergent. (Connaissance comme flux). La connaissance est dans l'interaction.</p> <p><u>Outils appropriatifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communautés de pratique. - Annuaire internes de compétences. - Socialisation, dispositifs d'intégration. - Création d'un vocabulaire ou d'un langage commun. <p>APPROPRIATION AUTONOME (Communautés de pratique non soumises à un principe hiérarchique)</p>
	Régulation autonome		Régulation de contrôle Régulation autonome

mode d'articulation possible de ces deux régulations. Celui-ci repose principalement sur les cadres intermédiaires (les « ingénieurs de la connaissance ») chargés à la fois de traduire en concepts opératoires les principes fondateurs de la démarche de gestion des connaissances et d'extraire, de mettre en forme, de rendre visibles les savoir-faire singuliers portés par la base opérationnelle. L'introduction de la redondance, du « slack organisationnel » est encouragée afin d'accroître la capacité de l'organisation à absorber des changements majeurs.

2.1.4 La connaissance incorporée : les limites d'une appropriation fragmentée et volatile

La connaissance incorporée (« *embodied knowledge* ») est consubstantielle à l'action, sa génération ne pouvant être dissociée de sa « mise en actes ». Connaissance heuristique, attribut de l'individu, elle mobilise une capacité d'improvisation, de bricolage cognitif, de ruse — ce que les Grecs dénommaient la *Métis* — qui trouve notamment à s'exprimer dans la façon dont les individus s'affrontent à des situations inédites¹⁸. Sans cesse réactualisée dans l'expérience et la pratique professionnelle répétée, elle s'incarne dans le développement de routines cognitives, ce qui la rend difficilement accessible au

18. L'étude de cas évoquée par Tsoukas et Vladimirou (2001) et relative à un centre d'appel en charge du service clientèle de Panafon, leader grec de la téléphonie mobile, est à cet égard exemplaire. Les opérateurs expérimentés ont ainsi développé des capacités perceptuelles, leur permettant de saisir toute la palette de nuances dans la voix du client et de discerner derrière sa demande officielle son état émotionnel afin d'agir en conséquence.

niveau de la conscience, trait bien exprimé par la sentence de Polanyi (1966) : « *Nous savons davantage que nous ne pouvons exprimer et nous ne pouvons rien connaître sans nous appuyer sur ces choses que nous sommes incapables d'exprimer* » (notre traduction). Très contextualisée, n'ayant de sens qu'au regard de la situation de gestion qui la sollicite, sa transférabilité est dès lors limitée, l'appropriation nécessairement fragmentée, par ailleurs volatile, faute de capitalisation ou de retour réflexif de l'individu sur sa propre pratique.

Marquant une ouverture à l'expérimentation, l'affrontement à des situations nouvelles ou mal structurées, *via* la résolution interactive de problèmes, la connaissance incorporée peut être associée à la configuration adhocratique. Sur un plan institutionnel, elle s'inscrit dans un marché du travail ouvert, ancré dans un territoire et favorisant la mobilité au sein d'un réseau de firmes interdépendantes. Les districts industriels italiens ou les réseaux d'innovation de la Silicon Valley constituent ainsi une infrastructure institutionnelle, professionnelle et sociale, susceptible d'accroître le potentiel d'apprentissage et d'innovation des individus et des firmes qui y œuvrent.

2.2. Équilibrer logique de codification et d'incorporation de la connaissance

La littérature dédiée au *knowledge management* a deux facettes : la première semble réduire la gestion des connaissances à une infrastructure technologique et au déploiement de solutions logicielles ; la seconde récuse l'illusion technologique pour souligner la dimension nécessairement sociale et organisationnelle de tout processus de gestion des connaissances. À cet égard, la substitution, repérable dans la littérature académique comme professionnelle, de la thématique de la gestion des connaissances à celle de l'organisation apprenante n'a rien de fortuit : elle tend en effet à imposer une perspective dominante liée aux nouvelles technologies et aux systèmes d'information, au détriment d'une perspective centrée sur l'organisation et le développement des ressources humaines (Scarbrough et Swan, 2001).

Ce clivage fonde deux stratégies distinctes de gestion des connaissances ainsi que l'ont montré Hansen *et al.* (1999) à partir d'une illustration empirique empruntée au secteur du conseil. La première, qualifiée de logique de codification, poussée par le siège (régulation de contrôle) prétend « encapsuler » la connaissance en la dépouillant de ses aspects contextuels pour en extraire les aspects codifiables et *in fine* transférables. Bases de données partagées, répertoires électroniques de connaissances, diffusion des « bonnes pratiques », procédures qualité, démarches de retour d'expérience constituent les principaux outils d'appropriation dans le cadre d'une démarche mobilisant largement les NTIC. La seconde, qualifiée de logique de personnalisation, n'envisage de connaissance qu'enracinée dans la pratique, l'interaction avec autrui, la connaissance étant par essence indissociable des conditions par lesquelles elle se déploie. Le recours au tutorat ou au compagnonnage, le soutien apporté à l'émergence des communautés de pratique ou plus simplement la mise en réseau des individus en capitalisant sur la fonction officieuse d'annuaire interne de certains d'entre eux constituent les principaux leviers de la logique de personnalisation. L'oscillation entre ces deux pôles est à rapprocher selon Hansen *et al.* (1999) du statut de l'offre et des modalités d'implication du client dans la prestation.

**LA TENSION ENTRE LOGIQUE DE CODIFICATION
ET LOGIQUE D'INCORPORATION DE LA CONNAISSANCE**

L'opportunité d'un contrat de recherche au sein de la direction des systèmes d'information (DSI) d'un constructeur automobile français¹⁹ nous a permis d'appréhender les tensions liées à l'adoption dominante d'une logique de codification. Si le contexte n'est pas celui d'un projet de knowledge management identifié en tant que tel, la DSI, après une vaste réorganisation interne²⁰, a manifesté sa volonté de renforcer son appropriation collective des nouvelles technologies autour notamment de deux périmètres : SAP et Internet. Cette volonté s'est incarnée dans la création de deux entités de petite taille dédiées à chaque périmètre technologique. Regroupant des experts, elles ont pour vocation de jouer un rôle d'appui interne aux équipes projet, tout en s'appuyant sur les équipes support, plus techniques, déjà en place.

La démarche globale de gestion des connaissances qui s'est majoritairement structurée au sein de la DSI marque une emprise forte de la logique de codification sur la logique de personnalisation, sans doute du fait même de la culture de la DSI (traçabilité des actions, nécessité de se couvrir face aux dérives des projets). Elle articule à la fois la construction de référentiels normatifs (celui sur SAP intègre plus de 20 volumes !) et des groupes structurés d'échanges (réunions de capitalisation technique — RCT — et réunions de capitalisation sur les projets — RCP).

Tableau 3 – Logique de codification versus logique de personnalisation

LOGIQUE DE CODIFICATION La connaissance comme stock	LOGIQUE DE PERSONNALISATION La connaissance comme flux
ENJEUX DU PARTAGE DES CONNAISSANCES	
Fonction instrumentale de la connaissance : normaliser les comportements, harmoniser les méthodes de travail, favoriser l'exploitation des savoirs existants.	Fonction herméneutique de la connaissance : créer du sens, interroger le pourquoi de l'action, réagir à des situations imprévues, favoriser l'exploration de nouveaux savoirs.
FORMES ET MODALITÉS	
Assurer une diffusion transversale des référentiels liés aux démarches projet et qualité. Construire, alimenter et diffuser des référentiels normatifs. Codifier l'état de l'art.	Animer et structurer des modalités d'accompagnement. Favoriser le partage des expertises internes à la DSI.
OUTILS ET DISPOSITIFS D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES	
Référentiels normatifs. Référentiels métiers. Réunions formelles : RCT et RCP.	Compagnonnage, tutorat des anciens/nouveaux. Immersion des experts dans les projets. Capitalisation sur la fonction d'annuaire interne de certains acteurs.

19. Castro L., Grimand A., Mounoud E. (coord.) et Vandangeon-Derumez I. (2001), *Favoriser l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par la Direction des Systèmes d'Information (DSIN)*, contrat pour le compte du groupe PSA Peugeot-Citroën, école Centrale de Paris-Documental®.

20. Regroupant environ 2000 informaticiens, la DSI a été réorganisée par client interne aboutissant ainsi à créer des entités dédiées au Système d'Information d'une Business Unit (ou SIBU).

FACTEURS FAVORISANTS	
La culture qualité et de traçabilité du groupe. Les besoins d'intégration et la volonté de limiter les développements spécifiques. La volonté de restaurer une emprise sur les projets (référentiel normatif opposable en interne).	La crédibilité associée à la participation à des projets pionniers. La demande et le plaisir des individus à échanger ensemble.
DIFFICULTÉS EXPRIMÉES	
Tropisme à la formalisation. Le rôle des experts de la cellule SAP est assimilé à celui de « gardiens du temple ». Des difficultés à impliquer les intégrateurs dans la démarche de capitalisation.	Pour les acteurs projet, le partage et le transfert des connaissances restent un objectif de second ordre au regard des contraintes opérationnelles du projet.

La logique de codification peut être assimilée à l'exercice d'une régulation de contrôle visant à prescrire l'action et à normaliser les comportements. Ses effets apparaissent néanmoins bien en deçà des ambitions initiales affichées par ses promoteurs.

- Promouvant un apprentissage de type adaptatif (Senge, 1990), centré sur l'ajustement des acteurs à des savoirs normalisés, elle apparaît peu adaptée à des périmètres technologiques évolutifs. Ainsi les acteurs projet dans les *business units* capitalisent-ils davantage sur la fonction d'annuaire interne jouée par certains acteurs (notamment ceux associés aux projets SAP pionniers) que sur un référentiel normatif, par trop figé et décontextualisé.
- Elle souffre d'une absence d'emprise sur les intégrateurs et prestataires externes, ceux-ci court-circuitant les experts internes pour organiser directement le transfert de connaissances au contact des équipes projet.
- Parce que décontextualisant la connaissance à outrance, elle favorise davantage une diffusion d'information qu'une réelle transmission de compétences (Fahey et Prusak, 1998).
- Elle repose sur le bon vouloir des projets et leur volonté d'alimenter le référentiel normatif.

Prenant acte des limites de la logique de codification et de la faible appropriation du périmètre SAP qui en résulte, la cellule de compétences interne SAP va alors initier un rééquilibrage au profit d'une logique de personnalisation de la connaissance. Cette dernière va s'appuyer notamment sur des phases d'immersion des experts de la cellule dans les projets, une démultiplication des espaces de socialisation entre la cellule et l'éditeur SAP (au travers de sessions de formation ou de réunions hebdomadaires), une incitation à la constitution dans les *business units* de binômes associant chef de projet junior et consultant senior côté intégrateur.

2.3. Appuyer la gestion des connaissances sur le soutien apporté à l'émergence des communautés de pratique

Nous formulons ci-après un corps de propositions destiné à situer le rôle du management à l'égard des communautés de pratique.

- Sans interférer avec le fonctionnement quotidien des CP ou prétendre exercer à leur endroit une régulation de contrôle, ce qui contreviendrait sans doute à leur nature profonde, le management nous semble pouvoir contribuer à leurs processus d'émergence selon la triple direction suggérée par Wenger et Snyder : « *Les mana-*

Tableau 4 : Les retombées individuelles et organisationnelles des communautés de pratique (d'après Wenger *et al.*, 2002)

	Valeur à court terme	Valeur à long terme
Retombées organisationnelles	Amélioration des stratégies d'activité	Développement des capacités organisationnelles
	<ul style="list-style-type: none"> – Lieu de résolution de problèmes. – Réponse aux failles de la prescription. – Renforcement des synergies entre <i>business units</i>. – Levier de changement et de déploiement de la stratégie. – Aptitude accrue à la prise de risque grâce au soutien de la communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> – Capacité de fidélisation et de rétention des experts. – Capacité à saisir des opportunités stratégiques. – Capacité de veille et anticipation des ruptures technologiques. – Accélération du transfert et du partage des bonnes pratiques. – Conclusion d'alliances fondées sur le savoir.
Retombées individuelles	Expérience du travail	Développement du professionnalisme
	<ul style="list-style-type: none"> – Vecteur d'acquisition de compétence <i>via</i> l'immersion dans la communauté. – Accroissement du sens et du plaisir au travail. – Sentiment de reconnaissance. – Sentiment d'appartenance. 	<ul style="list-style-type: none"> – Réseau de veille sur un domaine. – Consolidation et extension de la réputation professionnelle. – Accroissement de l'employabilité. – Accroissement de la capacité à transférer ses connaissances. – Consolidation de l'identité professionnelle.

gers performants mettent en relation les bons individus, fournissent une infrastructure dans laquelle les communautés peuvent se développer et évaluent la contribution des communautés de façon non traditionnelle » (2000, p. 140, notre traduction). Le management doit dans cette perspective identifier les CP pertinentes, qu'elles soient ou non inscrites dans le périmètre de l'organisation, tout en veillant à les doter des « *moyens appropriés à la mise en valeur de leur répertoire endogène de savoirs* » (Séguin, 2004, p. 275).

- La reconnaissance externe par le management de la légitimité des CP dans leur participation au fonctionnement organisationnel comme aux processus de développement personnel constitue un aspect critique susceptible de contribuer à maintenir la cohésion des CP et le libre investissement de ses membres.
- Les CP peuvent être organisées, socialement structurées par la définition de situations types d'interaction : socialisation, rites de passage, parcours d'intégration au sein de la communauté, etc. On observera à ce propos que les CP autorisent différents niveaux d'investissement : au-delà d'un noyau dur de membres qui participent activement aux activités de la communauté et/ou en assument la direction humaine ou intellectuelle, se dégage un noyau de membres actifs contribuant occasionnellement ou régulièrement aux activités collectives. Bien au-delà encore se

dessine une majorité de membres évoluant à la périphérie de la communauté. Ce type de participation n'a pas à être découragé ou dénoncé souligne Soulier (2004), d'une part parce que les niveaux d'appartenance évoluent au fur et à mesure que la CP se recompose, d'autre part parce que les membres périphériques font souvent usage des connaissances à l'extérieur de la communauté, contribuant de fait à sa légitimation et à sa visibilité.

- Une CP ne fonctionne pas en autarcie ; son activité s'articule à celle d'autres communautés de pratique²¹ ou structures formelles. La création de symboles, de normes partagées, d'objets frontières (Wenger, 1998) est susceptible de ce point de vue d'aider à traduire les intérêts et problématiques d'une communauté dans les termes d'une autre. De la même manière, on notera le rôle d'interface joué par des acteurs bénéficiant d'appartenances multiples (à plusieurs communautés ou simultanément à une communauté de pratique et une structure formelle²²). Instaurer un dialogue entre l'intérieur et l'extérieur de la communauté apparaît ainsi essentiel, faute de quoi les compétences centrales qui se sont développées en son sein pourraient se transformer à terme en rigidités fondamentales (Léonard-Barton, 1995).

2.4. Gérer la tension entre exploitation et exploration

La reconnaissance et le pilotage de la tension entre exploitation et exploration sont au cœur des liens entre gestion des connaissances et apprentissage organisationnel (March, 1991) :

- Participant de l'approfondissement et de la consolidation des savoirs existants, la logique d'exploitation est une logique d'économie cognitive qui dispense d'investir trop d'énergie ou de ressources dans la prise de décision en capitalisant sur les solutions passées²³. L'acquisition de connaissances apparaît ainsi directement conditionnée par les pratiques, savoir-faire, routines existantes. Ces routines sont simultanément soumises à une sélection exogène par l'environnement au travers d'une rétention des routines les plus efficaces (point de vue défendu notamment par les théories évolutionnistes) et à une variation endogène qui donne tout son sens à la dynamique d'appropriation (les routines sont réinterprétées par les individus, adaptées à leur style cognitif, détournées, etc.). Les limites de l'apprentissage par exploitation sont paradoxalement atteintes lorsque les routines organisationnelles sont sur-appropriées, tellement intériorisées (*via* la socialisation), coulées dans le marbre de la division du travail et de la standardisation des procédés, que l'organisation tend à reproduire les mêmes réponses au risque de perpétuer des cadres d'action et schémas de pensée obsolètes (Weick, 1991).

21. Wenger (1998) suggère ainsi d'appréhender l'organisation comme constituée de constellations de « communautés de pratique ». Les CP forment une constellation dès lors qu'elles ont des racines historiques communes, partagent des membres, des projets, des artefacts ou sont en concurrence pour les mêmes ressources.

22. Cette situation de multi-appartenance est relativement usuelle dans le cadre d'un management par projet : les acteurs travaillant en équipe projet appartiennent simultanément à une CP à laquelle ils se réfèrent pour développer leur expertise.

23. L'apprentissage par exploitation entretient des proximités fortes avec l'apprentissage « à simple boucle » évoqué par Argyris : opérant le plus souvent à partir de la détection d'un dysfonctionnement, il permet, par investigation des erreurs ou des non-conformités, une amélioration des pratiques ou stratégies d'action, afin de ramener la performance à des seuils acceptables, mais sans remettre en cause les paradigmes dominants de l'organisation.

- L'exploration consiste à expérimenter des situations nouvelles dans l'optique d'enrichir à terme le répertoire de connaissances, d'actions et de comportements de l'organisation²⁴. Malgré tout, une organisation entièrement tournée vers la face exploration s'interdit de valoriser son savoir. L'exploration continue de nouvelles routines conduit en effet bien souvent à l'échec, soit que les nouvelles routines débouchent sur des impasses, soit qu'elles aient été insuffisamment approfondies pour que l'organisation puisse tirer les bénéfices de leur maîtrise. L'expérience antérieure du succès est susceptible d'alimenter cette trappe d'échec de par la confiance excessive qu'elle imprime au dirigeant dans sa capacité à maîtriser le risque.

S'il convient par conséquent de prendre acte des différences de nature entre apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration, l'appropriation des connaissances, loin d'affirmer le primat d'une forme d'apprentissage sur l'autre, nous semble engager une tension, un processus d'équilibration permanent entre exploitation et exploration, organisation et innovation. Weick et Wesley (1996) suggèrent que la gestion de cette tension exploitation/exploration implique une capacité à découpler innovation et culture organisationnelle : « *L'apprentissage est davantage susceptible d'opérer quand de nouvelles situations sont explorées mais que les identités sont maintenues. Les individus apprennent à innover mais ils apprennent aussi à recomposer leur identité dans un nouveau champ de menaces. Quand les organisations échouent à innover, cela traduit leur incapacité à découpler innovation et identité [...] l'organisation étant dotée d'autant d'identités qu'il y a d'innovations, en d'autres termes, d'aucune identité en propre* » (p. 448, notre traduction). Nous pensons également que le soutien apporté aux communautés de pratique constitue un niveau d'intervention pertinent pour équilibrer l'exploitation des connaissances existantes par l'exploration de nouveaux savoirs, une gestion délibérée du projet de gestion des connaissances par des processus davantage émergents.

3. Penser en termes de « directions appropriatives »

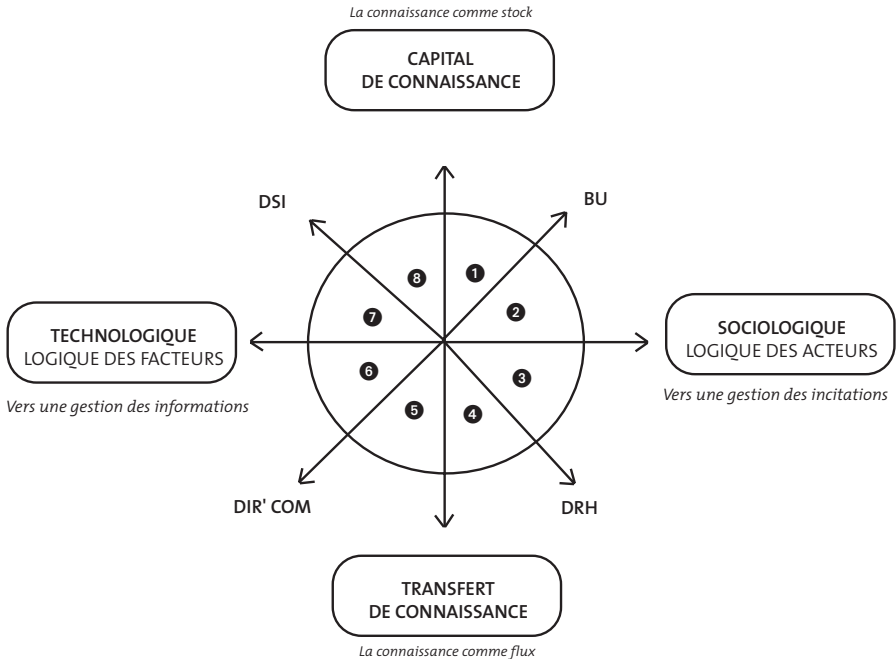
Nous avons suggéré dans la section quatre trajectoires possibles d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation. Au-delà du repérage de ces trajectoires, nous avons voulu travailler à l'élaboration d'un cadre conceptuel et heuristique permettant d'apprécier la pertinence et la qualité d'appropriation des projets de gestion des connaissances. Empruntant à Métais et Moingeon (2001) leur concept de « *learning mix* », il met en exergue quatre perspectives pour le déploiement des démarches de gestion des connaissances. Aucun de ces quatre pôles ou directions appropriatives ne prétend incarner une rationalité universelle, sauf à en faire des métaphysiques de l'action au sens de Hatchuel (2000), c'est-à-dire des logiques d'action reposant sur un acteur ou un principe totalisateur. De fait, le déploiement effectif d'un projet de gestion des connaissances emprunte vraisemblablement à ces quatre registres (ce qui n'exclut pas l'adoption d'une logique dominante). L'évocation de ces directions appropriatives associée à quatre figures d'acteurs (direction des systèmes d'information, direction des ressources humaines, direction de la communication,

24. Visant le renouvellement des théories en usage dans l'organisation et le développement de nouveaux cadres d'interprétation, elle présente de nombreuses analogies avec la notion d'« apprentissage à double boucle » d'Argyris (1995).

business units) constitue néanmoins de notre point de vue une heuristique puissante pour penser la pertinence et la qualité d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances. À la suite de Mounoud *et al.* (2003), nous en déduisons huit champs de questionnements.

Figure 1

Quatre directions appropriatives pour le déploiement des démarches de gestion des connaissances
(Source : Mounoud *et al.*, 2003)



- La perspective induite par une représentation de la connaissance comme « capital » exprime une vision patrimoniale de la connaissance animée par une intention stratégique explicite. Cette dernière doit ainsi aider les acteurs à focaliser leurs activités de gestion des connaissances par l'identification des compétences fondamentales, des domaines critiques de connaissances, des populations à soutenir. On notera à cet égard que l'intention stratégique, de par la tension créatrice (Senge, 1990) qu'elle imprime à l'ensemble de l'organisation, est susceptible de provoquer un effet de levier invitant à une exploitation plus optimale des connaissances actuelles. Une représentation dominante de la connaissance comme capital, si elle a le mérite de donner sens et direction au projet de gestion des connaissances, induit un risque d'« élitisme oligarchique » (Lorino, 2001), le projet étant le fait d'une minorité d'acteurs. L'auteur suggère de renoncer à cette fiction d'acteurs dotés d'une vision surplombante et capables, par la seule mobilisation de dispositifs argumentatifs, de déterminer les schèmes interprétatifs des autres acteurs.

ENCADRÉ 3 – HUIT CHAMPS DE QUESTIONNEMENTS POUR ÉPROUVER LA PERTINENCE DES DÉMARCHES DE GESTION DES CONNAISSANCES ET LA QUALITÉ DE LEUR APPROPRIATION.

1. La gestion des connaissances est-elle articulée à la vision et l'intention stratégique et au-delà aux différentes stratégies d'activités ? Quels sont les domaines de connaissance critiques, ceux qui fondent les compétences clés, et partant, l'avantage concurrentiel ?
2. Les modes de partage des connaissances au sein des *business units* et dans les relations inter-BU favorisent-ils la capitalisation des connaissances (retour d'expérience), la combinaison et la coordination des savoir-faire (management par projet) ?
3. Les dispositifs ressources humaines de recrutement, d'intégration, de formation, d'évaluation, de rémunération, de gestion des parcours de mobilité, de communication interne, incluent-ils des préoccupations liées à la gestion des connaissances ?
4. La gestion des ressources humaines contribue-t-elle à alimenter l'organisation en ressources rares, créatrices de valeur (recrutement), à prévenir les risques d'obsolescence de ces mêmes ressources (formation), à garantir leur permanence *via* des stratégies de fidélisation (relations sociales, développement de l'employabilité) ?
5. L'organisation tolère-t-elle des formes de partage, de transfert et de création des connaissances qui ne soient pas inféodées à une logique hiérarchique ou aux contraintes opérationnelles d'un projet mais reposent sur un libre investissement dans le cadre de communautés de pratique ?
6. Existe-t-il des processus organisés de diffusion des informations voire de connaissances tacites ? Peut-on dans l'organisation identifier des rôles dédiés à la gestion des connaissances ? (*chief knowledge officer*, administrateur de bases de données, *knowledge sponsor*, responsable de cellule de veille, etc.).
7. Architectures informatiques et solutions logicielles de gestion des connaissances alimentent-elles de façon pertinente la logique de codification de la connaissance ? Sont-elles appropriées/appropriables par les acteurs ?
8. Y a-t-il une vision des domaines critiques de connaissances dans l'organisation (cartographie) et des transformations susceptibles de les affecter à terme ?

- La perspective technologique assimile gestion des connaissances et gestion des systèmes d'information et conduit à valoriser une logique de codification de l'expertise. Elle développe une acception rationnelle de l'appropriation en prétendant dépouiller le savoir de ses aspects implicites et contextuels ou de sa dimension de construction sociale. Dominée par un enjeu de capitalisation et de diffusion des connaissances, elle vise explicitement ou implicitement à préserver la cohérence organisationnelle et à normaliser les comportements. Cette perspective technologique est par ailleurs sensible aux pressions institutionnelles et aux phénomènes d'isomorphisme coercitif et normatif (Alvesson et Kärreman, 2001) : le déploiement de solutions technologiques de gestion des connaissances relève alors davantage de phénomènes de mimétisme, de l'adoption plus que de l'appropriation (la concur-

- rence adopte des technologies similaires). L'adoption dominante d'une perspective technologique induit un tropisme à la formalisation et un risque de dérive vers le technicisme (Lorino, 2001) : les artefacts instrumentaux se voient ainsi prêter des intentions et sont réputés déterminer les schèmes interprétatifs des acteurs.
- La perspective induite par une représentation de la connaissance comme flux amène à envisager la gestion des connaissances comme une gestion des situations d'interaction tout en renvoyant à l'idéal de l'organisation apprenante. Elle valorise davantage un enjeu de transfert, de création, de circulation fluide des connaissances qu'un enjeu de capitalisation. Elle intègre une réflexion sur l'articulation entre la nature des connaissances produites, l'agencement des systèmes de contrôle (Simons, 1994), les structures organisationnelles et les environnements institutionnels qui entourent la production des connaissances. Une représentation dominante de la connaissance comme flux induit un risque de fragmentation des apprentissages et de volatilité des connaissances tout en posant la question des mécanismes d'intégration et de coordination des multiples initiatives de transfert des connaissances initiées à un niveau local.
 - La perspective sociologique renvoie à la problématique du changement qui accompagne tout projet de gestion des connaissances ainsi qu'aux enjeux sociopolitiques ou identitaires que la démarche est susceptible de cristalliser. Elle exprime la volonté d'exercer un contrôle normatif sur les mécanismes de production et d'appropriation des connaissances. Elle est également le lieu privilégié de l'articulation entre démarches de gestion des compétences et démarches de gestion des connaissances. À un niveau symbolique, elle amène à voir derrière les démarches de *knowledge management* non seulement un appareillage technologique et gestionnaire mais aussi un symbole organisationnel puissant, un levier d'intégration, un vecteur de construction du sens au travail. L'adoption dominante d'une perspective sociologique, en opérant exclusivement dans un registre symbolique, risque de dériver vers un « discours circulant », autoréférentiel. La question de l'appropriation des dispositifs et outils de gestion des connaissances devient de fait secondaire, la connaissance s'affirmant beaucoup plus comme « mythe institutionnel » que comme objet de gestion.

Conclusion

Les approches dominantes de la gestion des connaissances en organisation témoignent d'une conception dominante du statut des outils de gestion, conception que Lorino (2002) a pu qualifier de « représentationniste ». Une telle conception postule que la connaissance peut être abstraite du contexte ou des acteurs qui en sont porteurs pour être explicitée, codifiée, réutilisée quand nécessaire. Nous avons souligné combien cette approche se fermait à la problématique de l'action et du sens, en attribuant aux outils de gestion des connaissances une rationalité propre, et aux systèmes d'information une responsabilité qui les dépasse, celle d'« encapsuler » la connaissance. Parce qu'elle expulse hors du champ de l'analyse la capacité de jugement et d'interprétation des acteurs, une telle posture ne permet pas de penser les conditions d'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances. L'émergence de la notion de communauté de pratique constitue de ce point de vue un contrepoint utile, en rappelant l'inscription sociale de toute connaissance individuelle, en

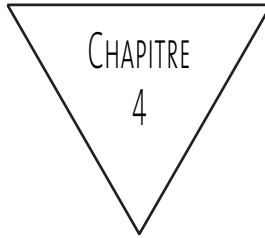
équilibrant des projets délibérés de gestion des connaissances par des processus davantage émergents. Nous pensons toutefois que l'alternative ne se situe pas entre le tout codifié et la connaissance tellement attachée à son émetteur qu'elle en est indicible. La réalité des pratiques de gestion des connaissances ne donne-t-elle pas à voir bien plus un processus d'équilibration entre standardisation et innovation, rationalité instrumentale et processus symboliques, individu et organisation ?

Bibliographie

- Alvesson M. et Kärreman D. (2001), « Odd Couple : Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management », *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 7, p. 995-1018.
- Aoki M. (1988), *Information, Incentives and Bargaining in the Japanese Economy*, New York, Cambridge University Press
- Ballay J.-F. (2002), *Tous managers du savoir !*, Éditions d'Organisation.
- Barnes B. (1995), *The Elements of Social Theory*, Londres, UCL Press.
- Cook S.D.N. et Brown J.S. (1999), « Bridging Epistemologies : The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing », *Organization Science*, vol. 10, n° 4, juillet-août, p. 381-400.
- Davenport T.H., De Long D.W., Beers M.C. (1998), « Successful Management Projects », *Sloan Management Review*, hiver, p. 44-59.
- Davenport T. et Prusak, L. (1997), *Working Knowledge. How Organizations Manage what They Know*, Harvard Business School Press, Boston.
- Fahey L. et Prusak L. (1998), « The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management », *California Management Review*, vol. 40 n° 3, printemps.
- Finerty T. (1997), « Integrating Learning and Knowledge in Infrastructure », *Journal of Knowledge Management*, vol. 1 n° 2, p. 98-104.
- Foucault M. (1980), *Power/Knowledge*, Pantheon.
- Giddens A. (1997), *La constitution de la société*, traduction française, PUF (1^{re} édition, 1984).
- Grant R.M. (1996), « Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 17, p. 109-122.
- Hansen M.T., Nohria N. et Tierney T. (1999), « What's your Strategy for Managing Knowledge ? », *Harvard Business Review*, vol. 77, n° 2, mars-avril, p. 106-116.
- Hatchuel A. (2000), « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », in David A, Hatchuel A. et Laufer R. (Coord.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, Fnege, p. 7-43.
- Hildreth P.M. et Kimble C. (2002), « The Duality of Knowledge », *Information Research*, vol. 8, n° 1, papier n° 142 (<http://InformationR.net/ir/8-1/paper142.html>).
- Josserand E. (2004), « Cooperation within Bureaucracies : Are Communities of Practice an Answer ? », *M@n@gement*, vol. 7 n° 3, p. 307-339.
- Kim D.H. (1993), « The Link Between Individual and Organizational Learning », *Sloan Management Review*, vol. 35 n° 1, p. 37-50.

- Koenig G. (2004), *Management stratégique. Projet, interactions et contextes*, Paris, Dunod.
- Kogut B. et Zander U. (1992), « Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology », *Organization Science*, vol. 3, p. 383-396.
- Lam A. (2000), « Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions : An Integrated Framework », *Organization Studies*, vol. 21, n° 3, p. 487-513.
- Léonard-Barton D. (1995), *Wellsprings of Knowledge : Building and Sustaining the Sources of Innovation*, Harvard Business School Press.
- Lorino P. (2001), « La gestion de la connaissance dans l'entreprise et le rôle instrumental des systèmes d'information et de gestion », *Signaux*, n° 96, septembre, p. 33-42.
- Lorino P. (2002), « Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion », *Working Paper ESSEC*, DR-02015.
- March J.G. (1991), « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, vol. 2, p. 71-87.
- Métais E. et Moingeon B. (2001), « Management de l'innovation : le *learning mix* », *Revue française de gestion*, mars-avril-mai, p. 113-125.
- Mounoud E. (coord.) (2003), *La gestion des connaissances dans les entreprises françaises : de la performance des outils à la pertinence des démarches*, étude pour le Commissariat général du Plan.
- Nonaka I. (1991), « The Knowledge-Creating Company », *Harvard Business Review*, vol. 69 n° 6, p. 96-104.
- Nonaka I. (1994), « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, vol. 5, p. 14-37.
- Nonaka I. et Takeuchi H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford Press.
- Orr J.E. (1996), *Talking about Machines : An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York.
- Scarborough H. et Swan J. (2001), « Explaining the Diffusion of Knowledge Management : The Role of Fashion », *British Journal of Management*, vol. 12, p. 3-12.
- Ségrestin D. (2004), *Les chantiers du manager*, Armand Colin, ch. VII, « Le management des connaissances : des tuyaux pour la matière grise », p. 265-303.
- Senge P. (1990), « The Leader's New Work : Building Learning Organizations », *Sloan Management Review*, automne, p. 7-23.
- Simons R. (1994), « How New Top Managers Use Control Systems as Levers of Strategic Renewal », *Strategic Management Journal*, vol. 15, p. 169-189.
- Soulier E. (2004), « Les communautés de pratique au cœur de l'organisation réelle des entreprises », *Systèmes d'information et Management*, n° 1, vol. 9, p. 3-24.
- Spender J.C. (1996), « Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol.17, p. 45-62.
- Tsoukas H. (1996), « The Firm as a Distributed Knowledge System : A Constructionist Approach », *Strategic Management Journal*, vol. 17, p. 11-25.

- Tsoukas H. et Vladimirou E. (2001), « What is Organizational Knowledge ? », *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 7, Novembre, p. 973-993.
- Vaast E. (2002), « De la communauté de pratique au réseau de pratique par les utilisateurs d'intranet — Quatre études de cas », *Systèmes d'information et Management*, n° 2, vol.7, p. 81-104.
- Von Krogh G. et Cusamano M.A. (2001), « Three Strategies for Managing Fast Growth », *Sloan Management Review*, hiver, vol. 42, n° 2, p. 53-61.
- Weick K.E. (1991), « The Non-Traditional Quality of Organizational Learning », *Organization Science*, février, vol. 2 n° 1.
- Weick K.E. (1993), « The Collapse of Sensemaking in Organizations : The Mann Gulch Disaster », *Administrative Science Quarterly*, vol. 38, p. 628-652.
- Weick K.E. et Westley F. (1996), « Organizational Learning : Affirming an Oxymoron », in Clegg, Hardy et Nird (éds.), *Handbook of Organizational Studies*, Sage.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger E. et Snyder W.M. (2000), « Communities of Practice : The Organizational Frontier », *Harvard Business Review*, janvier-février, p. 139-145.
- Wenger E. ; R. Mac Dermott et Snyder W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts.



La normalisation et l'exigence de mesure peuvent-elles aider les PME à gérer les compétences ?

*Trois études de cas autour de la norme
ISO 9001 version 2000*

CHRISTIAN DEFÉLIX

Introduction

« Si les employeurs justifient toutes les transformations actuelles par l'impératif d'une plus grande performance, il est certainement de saison de gérer les ressources humaines avec plus de rigueur en justifiant, par des faits, l'efficacité des nouveaux modèles » : comme le décrivent Le Louarn et Wils (2001, p. 18), l'une des évolutions récentes du management est certainement cette exigence de résultat, et donc d'évaluation des résultats, à laquelle les gestionnaires des ressources humaines échappent de moins en moins. Face aux directions générales, aux actionnaires comme aux autres parties prenantes, il est notable qu'en particulier les formes quantifiées d'évaluation, que nous appellerons ici mesures, sont en progression dans bon nombre d'organisations. Données statistiques, ratios de tableaux de bord sociaux, méthodes de comptabilisation des actifs humains et autres indices d'efficacité sont sinon pratiqués, du moins de plus en plus souvent proposés par les experts, les instituts de conseil, voire certains chercheurs (Martory, 1992 ; Igalens, 1994 ; Fitz-Enz, 1995 et 2000 ; Philips, 1996). Les récents développements de la *balance scorecard* (Kaplan et Norton, 1998) montrent que les entreprises n'hésitent pas à intégrer dans les tableaux de bord des éléments plus immatériels et humains.

Néanmoins, jusqu'à une date très récente certains processus de gestion des ressources humaines semblaient être davantage mesurés, voire mesurables, que d'autres. Ainsi, les ratios et outils de mesure se sont prioritairement développés pour des activités comme le recrutement (sa durée, son coût), la gestion de la masse salariale ou celle du temps de travail. Les pratiques de gestion des compétences, en revanche, ont jusqu'ici peu fait l'objet de tentatives de mesure. Cet état de fait peut s'expliquer par le caractère relativement récent de ces pratiques dans les organisations, mais aussi par des

traditions nationales orientant parfois plus vers la mesure de la compétence elle-même que vers celle de sa gestion (Bouteiller et Gilbert, 2003).

Or une des évolutions récentes du management de la qualité est peut-être en passe de modifier cette donne, pour mettre les pratiques de gestion des compétences sous la même exigence de mesure que les autres activités de la gestion des ressources humaines. Dernière-née des normes ISO, la norme ISO 9001 version 2000 se montre en effet particulièrement exigeante en matière de compétence : « *La norme ISO 9001 préconise l'élaboration de référentiels de compétences ainsi que l'évaluation réelle des compétences des collaborateurs, afin de décrire des fonctions, puis de mettre en œuvre l'amélioration continue de ces compétences* » (Labruffe, 2003, p. 3). Et cette nouvelle norme ne se contente pas de demander la mise en place de procédures et d'outils, car elle réclame pour les ressources humaines une amélioration continue et une « approche factuelle pour la prise de décision : la mesure et l'analyse des données doivent introduire un véritable culte de la mesure » (Igalens, 2003, p. 1186).

La gestion des compétences se retrouve donc confrontée au défi de la mesure du fait de cette nouvelle instrumentation qu'est l'ISO 9001 version 2000. Plusieurs années après la promulgation de cette norme, il est difficile de dire pour autant que la mesure de la gestion des compétences est entrée dans les faits, car les premières certifications sont encore peu nombreuses. De plus, les observations de ces dernières années, relatives aux pratiques réelles de gestion dans le contexte de normes ISO, conduisent sinon à en contester, du moins à en relativiser les effets bénéfiques (Segrestin, 2003). À l'heure où bon nombre d'entreprises se préparent à adopter cette norme, peut-on dire que son exigence de mesure peut favoriser une meilleure gestion des compétences ? Doit-on en particulier s'attendre à ce que cette instrumentation de gestion soit reçue comme positive et utile par l'ensemble des entreprises, à qui elle est largement destinée ? La question se pose en particulier pour les petites et moyennes entreprises (PME), dont on sait à présent qu'elles sont concernées par la gestion des compétences (Defélix et Retour, 2003 ; Parlier, 2005), et ce d'autant plus que le législateur français les y incite. Pour ce type d'organisation, la norme ISO fournit-elle une porte d'entrée et une méthodologie pertinentes ?

Nous proposons ici pour l'analyse de ces questions un cadre de réflexion et une investigation empirique. L'ambition de mesure en gestion des compétences doit à notre sens être interrogée (1) ; à la lumière de ce questionnement, l'expérience récente de trois PME (2) conduit à relativiser la pertinence de la nouvelle norme au regard de sa congruence avec l'organisation (3).

1. La norme ISO 9001 version 2000 : une ambition de mesure à interroger

S'agissant des pratiques de gestion des compétences dans les organisations tant publiques que privées, la question de la mesure commence à se poser aujourd'hui. Alors que les tentatives de mesure en la matière restent délicates et peu nombreuses (1.1.), la norme ISO 9001 version 2000 semble procurer un cadre unificateur et stimulant (1.2.). Néanmoins, certains éléments conduisent à interroger la pertinence et l'impact positif de cette norme sur les pratiques de management des compétences (1.3.).

1.1. Gérer les compétences : plusieurs défis pour la mesure

Gérer les compétences signifie, pour une organisation, chercher à acquérir, mais aussi stimuler et réguler les compétences individuelles et collectives dont elle a besoin (Defélix, 2003). Si un tel souci est sans doute aussi ancien que celui du management lui-même, une instrumentation s'est peu à peu développée depuis les années 1980 pour assurer cette gestion, dans le cadre d'une fonction ressources humaines davantage partagée avec l'encadrement et plus individualisée (Gilbert, 2003). Les enquêtes, monographies et témoignages dont nous disposons font ressortir que si certains instruments sont fréquemment employés — les définitions de postes ou les référentiels spécifiant les compétences requises, notamment — les dispositifs mis en place et leurs objectifs diffèrent sensiblement d'une organisation à l'autre (Paraponaris, 2003).

Cet état de fait est sans doute à l'origine du premier défi de la mesure pour la gestion des compétences : être capable de mesurer la diffusion de ces pratiques dans les organisations. À cet égard, les enquêtes et les chiffres disponibles permettent de défendre deux thèses antinomiques. D'un côté, la gestion des compétences pourrait sembler faire partie désormais de « la boîte à outils du manager » et bénéficier d'une large diffusion, en France notamment : sur le plan des discours, les colloques, publications et sites Internet dédiés à ce sujet n'ont jamais été aussi nombreux ; et sur le plan des pratiques, la dernière enquête de la CEGOS établit que 61 % des entreprises françaises ont un projet en cours pour évaluer les compétences de leurs collaborateurs (CEGOS, 2003). Néanmoins d'autres indicateurs, plus nombreux, laissent penser à l'inverse que les instrumentations de gestion des compétences peinent à se développer de façon durable : les statisticiens du ministère du Travail, en utilisant une définition peu restrictive, concluent que 7,7 % des établissements français seulement pratiquent la gestion des compétences (DARES, 2003). Dans le même ordre d'idées, l'étude menée en France par E. Keller en lien avec l'Association nationale des directeurs et cadres de la fonction personnel identifie que si des outils sont mis en place, ils sont souvent utilisés de manière optionnelle ou complémentaire, et qu'une approche par la compétence n'existe toujours pas dans les entreprises (Keller, 2003).

Cependant, mesurer la diffusion de ces pratiques ne constitue pas le défi le plus redoutable : la mesure de leur contribution à la performance est de son côté loin d'être établie. Les rares études qui existent sur le sujet lient, en l'occurrence, les pratiques de rémunération des compétences à des variables de performance organisationnelle (Tremblay et Sire, 1999), mais leurs conclusions restent en bonne partie contradictoires d'une recherche à l'autre ; dès lors, comme l'affirment Klarsfeld et Saint-Onge (2000) « *il semble difficile d'affirmer que la rémunération des compétences est efficace ou non efficace* ». Bouteiller et Gilbert n'hésitent pas à dire de façon plus générale que nous ne disposons d'aucun « *protocole évaluatif fiable qui aurait comparé l'efficacité et l'efficacités d'un même ensemble de pratiques "ressources humaines" entre un contexte de gestion des compétences et un contexte de gestion traditionnelle* » (2003, p. 19). D'ailleurs, s'agissant de bien des actes de gestion des ressources humaines, rechercher un lien univoque avec la performance économique est sans doute « *futile* » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 1999), tant l'interprétation du résultat restera délicate.

La mesure de la diffusion des pratiques de gestion des compétences est donc difficile, tandis que celle de sa contribution à la performance semble quasi impossible et inutile. Entre ces deux écueils, une troisième mesure, à l'inverse, se développe : celle de

son efficacité, au sens de l'atteinte des objectifs qu'on lui a fixés. C'est précisément cette mesure que la nouvelle norme ISO invite à développer.

1.2. Développer la gestion des compétences et mesurer son efficacité : l'ambition de la nouvelle norme ISO 9001 version 2000

Publiées en 1987 et déjà révisées une première fois en 1994, les normes ISO 9000 « *sont devenues incontournables dans tous les pays et pour tous les secteurs* » (Igalens, 2003). Bien des entreprises, certifiées avec la version 1994 de cette norme, ont déjà commencé dans ce cadre à introduire peu ou prou une démarche compétence, ne serait-ce qu'en rédigeant des définitions de postes spécifiant les compétences requises ou en structurant davantage leur dispositif de formation. La version 2000 se présente néanmoins comme plus exigeante en la matière, dans ses principes essentiels comme dans ses exigences et ses lignes directrices (annexe 1).

Définie d'abord comme une « *aptitude démontrée à mettre en œuvre des connaissances et savoir-faire* » (AFNOR, 2000, paragraphe 3.9.12, p. 18) puis comme « *une capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation d'exécution* » (AFNOR, 2002, paragraphe 3.8, p. 7), la compétence est abordée dans le cadre d'une approche processus appliquée aux ressources humaines. Cette approche considère les processus de gestion comme des ensembles d'activités corrélées ou interactives qui transforment des éléments d'entrée en éléments de sortie : pour que ces processus soient sources de valeur ajoutée et qu'ils soient gérés dans une perspective d'amélioration continue, la norme recommande en particulier (AFNOR 2002, paragraphe 6, pages 12 à 16) :

- une identification des compétences requises : « Il s'agit d'établir la liste des compétences requises pour répondre aux exigences présentes ou anticipées de l'ensemble des parties intéressées dont les clients [...]. Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur ce qui fonde les activités à conduire, par exemple répertoire des métiers de l'organisme, cahier des charges, contrat, descriptif de mission, stratégies de développement » ;
- une identification des compétences disponibles : « Il s'agit de déterminer le "deuxième membre de l'équation", c'est-à-dire les compétences disponibles (dites aussi "acquises"), à partir d'évaluations de compétences. On s'appuiera pour ce faire sur les données individuelles issues d'un entretien, d'un questionnaire ou d'une observation, ou encore attestées par des documents (diplômes, qualifications, certifications, etc.) » ;
- une évaluation des écarts : « Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les compétences disponibles sont en adéquation avec les compétences requises. » La commission recommande d'élaborer une matrice combinant les compétences requises et les données individuelles de manière à visualiser les écarts, et indique que des indicateurs peuvent être utilisés : taux de satisfaction des évalués et de leur hiérarchie, nombre de dysfonctionnements dont la cause remonte à cet écart, défauts de contribution ;
- un développement des compétences mises à disposition : « L'objectif est ici de définir et mettre en œuvre les actions y compris celles de formation permettant de réduire les écarts constatés à l'issue de l'évaluation. » La norme insiste sur le fait que la formation professionnelle n'est qu'un moyen parmi d'autres pour cela, parmi le tutorat, l'accompagnement individualisé, l'allocation de ressources, les stages, etc. Au total, le processus de gestion des compétences aura comme principal critère de

performance « la réduction des écarts constatés ». Au-delà du strict court terme, la norme demande également à l'organisme d'assurer la préservation des compétences acquises malgré les changements ou mouvements de personnel, ainsi que le développement des compétences à long terme, dans une optique stratégique (anticipation des cycles de vie d'un produit ou de l'obsolescence d'une technologie) et d'employabilité individuelle (prise en compte des souhaits du salarié).

Ce qui est notable dans cette version 2000, c'est donc une exigence plus grande et plus précise à la fois dans les démarches compétence à mettre en œuvre, dans leur formalisation, mais aussi dans leur traçabilité et leur suivi. Nous sommes donc bien en présence d'une recherche de mesure de l'efficacité du processus de gestion des compétences. Une responsable ressources humaines en entreprise industrielle commente ainsi ce cadre plus exigeant : « *Avant, les audits allaient juste voir le responsable formation et regardaient les process dans leur ensemble. Aujourd'hui, ce n'est pas le service RH qui est audité, mais l'ensemble des processus RH de l'organisation. On va moins dans le détail des modes opératoires, mais plus dans l'évaluation de l'output : le processus est-il maîtrisé ? Les indicateurs sont-ils là ? Les plans d'action en cas de décalage sont-ils prêts ?* »

1.3. Une prétention universelle à interroger

Alors que la mesure de la diffusion et celle de la contribution à la performance semblent délicates pour la gestion des compétences, voici donc que la norme ISO 9001 version 2000 se présente comme un cadre stimulant et unifiant pour mesurer son efficacité et donc aider les organismes à l'améliorer de façon continue. Un tel cadre mérite néanmoins d'être interrogé, à la lumière d'une réflexion sur l'approche retenue par la norme, des premiers retours d'expériences sur le terrain, et d'une nécessaire analyse théorique de la norme et de sa mise en place.

L'approche retenue par la norme se présente comme logique, rationnelle et universelle. Un commentateur souligne ainsi que « *de toute évidence, c'est l'approche purement logique, on aurait envie de dire technocratique, qui est retenue [...]. On chercherait en vain le moindre indice que ladite ressource humaine mérite une attention particulière et justifie des efforts de compréhension et de tact autres que ceux consacrés à toute action planifiée. [...] Peut-on se contenter de cette approche, rigoureuse certes mais déshumanisante, pour évaluer la ressource humaine ? Un autre regard sur la compétence n'est-il pas nécessaire ?* » (Weka, 2001, chapitres 1/2 p. 2 et 1/3,3 page 1).

Les premiers retours d'expérience résonnent en écho à cette interrogation. L'organisme français AFAQ a publié en janvier 2002 un résumé des écarts les plus fréquemment rencontrés lors des premiers audits ISO 9001/2000 sur les recommandations en gestion des compétences : les compétences nécessaires ne sont pas identifiées ; les compétences existantes ne sont pas recensées ; les évolutions de l'environnement et du contexte externe ne sont pas prises en compte périodiquement pour revoir et ajuster les compétences nécessaires ; l'efficacité de l'ensemble des actions entreprises (recrutement, formation, promotion) n'est pas évaluée pour démontrer que le dispositif en place satisfait aux besoins de compétences. En bref, c'est toute l'instrumentation et sa logique qui semblent compromises sur le terrain ! Comme le note Meignant (2000, p. 21-24), même dans les entreprises agissant sur un marché où ce qui prime est la fiabilité des process permettant d'assurer au client une prestation conforme aux standards fixés, « *il y a encore beaucoup à faire pour consolider* ».

Deux attitudes peuvent alors être choisies devant ce constat. La première serait de considérer que la version 2000 constitue une approche qui, si elle rencontre des résistances sur le terrain, devra tôt ou tard être intégrée par les entreprises, parce que rationnelle. La seconde, que nous lui préférons, consiste à poser l'hypothèse que, pour intéressante qu'elle soit, cette norme constitue une instrumentation de gestion non naturelle : il convient d'en analyser la logique sous-jacente et le processus de réception sur le terrain. Nous nous plaçons pour cela dans un double cadre théorique : d'une part celui de l'instrumentation de gestion selon Gilbert (1998), d'autre part celui du contextualisme adopté par Pichault et Nizet (2000) pour rendre compte des pratiques de gestion des ressources humaines.

Avec ce cadre théorique, la norme ISO 9001 version 2000 n'apparaît plus comme une approche naturelle ou rationnelle, devant nécessairement rejoindre la liste des bonnes pratiques universelles en matière de management, mais comme une instrumentation de gestion particulière, porteuse d'hypothèses sous-jacentes sur le fonctionnement de l'organisation, dont la mise en pratique va dépendre du contexte interne et externe de l'organisme qui l'applique et des jeux d'acteurs qui s'en saisiront. Quels sont alors les présupposés de cette approche de la gestion des compétences et de sa mesure ? Pourquoi et comment les acteurs managériaux et ressources humaines peuvent-ils y trouver une aide dans leurs actions ? Finalement, à quelles conditions cette norme est-elle perçue comme pertinente par les entreprises et adaptée à leur situation ?

Un tel questionnement nous invite à quitter la seule perspective normative et documentaire pour adopter une posture analytique et empirique. La méthodologie que nous avons employée (encadré 1) nous permet d'étudier trois cas suggestifs, car très différents, de réaction face à cette norme et à cette ambition de mesure.

2. L'épreuve des faits : trois cas contrastés de confrontation à la version 2000

L'observation et l'analyse font apparaître clairement une diversité dans la manière dont est perçue et éventuellement mise en œuvre la méthodologie de gestion et de mesure des compétences issue de la norme ISO 9001 version 2000. Si l'entreprise A s'approprie très rapidement cette nouvelle norme et développe des outils de mesure (2.1.), la PME B se positionne avec beaucoup plus de défiance (2.2.) ; quant à l'entreprise C, elle adopte une sorte d'attitude intermédiaire, dans un souci de satisfaire les exigences de la norme mais dans une mise en sommeil de la démarche (2.3.).

2.1. Face à la norme ISO 9001 version 2000 : chez A, une appropriation rapide des exigences de mesure

L'entreprise A œuvre dans le secteur de la micro-électronique et est née il y a douze ans d'un brevet déposé dans un grand laboratoire de recherche. Sa vocation consiste à fournir aux équipementiers en semi-conducteurs des plaques de silicium traitées et enrichies grâce à un process spécifique, permettant une consommation d'énergie moindre et des performances supérieures. Elle atteint le seuil des 50 salariés dès 1996 et, anticipant son développement futur, recrute à cette époque un directeur des ressources humaines (DRH) et un directeur financier. En 1997, un partenariat straté-

MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE

Après l'examen des différents textes disponibles sur la norme ISO 9001 version 2000 et l'élaboration de la problématique, nous avons procédé à trois études de cas, avec trois PME œuvrant dans les hautes technologies : l'une du secteur de la micro-électronique (A), une autre du secteur informatique (B), la troisième dans l'électronique (C). La construction de ces cas a été permise par deux méthodes de collecte.

La première méthode a consisté en un suivi longitudinal des entreprises A et B. Ces deux organisations font l'objet d'une investigation suivie et continue depuis 1999, dans la perspective d'observer leurs pratiques de gestion des compétences et l'instrumentation qu'elles développent. Pour l'entreprise A, nous disposons déjà de documents internes du service ressources humaines, mais aussi des données provenant de 22 entretiens semi-directifs menés en 2000 et 2001 à tous les échelons hiérarchiques. Pour l'entreprise B, nous disposons des données issues de 19 entretiens semi-directifs menés en 2000 dans les différents services, puis de deux rencontres (directeur général et responsable des ressources humaines) effectuées en 2002.

Une seconde collecte de données a été permise par une série de rencontres organisées spécifiquement sur le lien entre gestion des compétences et qualité, entre fin 2003 et fin 2004. Chez A, nous nous sommes appuyés sur une réunion de travail portant sur la mesure de la gestion des ressources humaines, suivie d'entretiens approfondis auprès de la responsable formation, d'une chargée de projet en production, ressources humaines et qualité, et du directeur de la production de l'entreprise. Chez B, nous avons rencontré le directeur général pour un entretien approfondi sur la stratégie, la gestion des compétences et le management de la qualité. Chez C, une double interview du directeur général et de l'assistante polyvalente en charge des ressources humaines a été menée.

gique avec un concurrent japonais lui permet d'augmenter significativement ses perspectives de vente. De start-up innovante, encore installée dans les locaux du laboratoire qui l'a vu naître, elle devient une véritable entreprise de production en 1998 en construisant une usine, juste avant d'obtenir la certification ISO 9001 et d'entrer au second marché de la Bourse de Paris. D'abord perçue comme située sur une niche incertaine, l'entreprise A crée peu à peu son marché en faisant accepter son produit par les grandes sociétés de semi-conducteurs. Croissance de la production, croissance des effectifs, augmentation de capital, extension de l'usine : A termine sa première décennie avec près de 300 salariés et des perspectives de développement malgré le caractère cyclique de son marché. Elle atteint au cours de l'année 2004 le cap symbolique des 500 salariés, dont un tiers d'opérateurs, un tiers de techniciens et un tiers d'ingénieurs et cadres.

Chez A, du fait de la croissance très rapide, du passage à la production, mais aussi de la volonté du DRH, on a développé relativement tôt un système formalisé de gestion des compétences, comportant des descriptions de fonctions avec compétences requises, un entretien annuel basé fortement sur l'évaluation des compétences détenues, et surtout un processus d'habilitation progressive des opérateurs aux postes de travail. Tout ce dispositif existe lorsque survient sur le marché la norme ISO 9001 version 2000. Chez A, le cap est alors très rapidement donné, dès fin 2001 : il s'agira

d'optimiser dans le cadre de la nouvelle norme les processus ressources humaines et notamment la gestion des compétences. Le DRH voit une convergence entre les mesures demandées par cette norme et la nécessité de montrer la valeur ajoutée de sa fonction et de la placer à un niveau toujours plus stratégique. Il confie au sein de son équipe des missions qui vont dans ce sens, comme mettre au point une mesure de la performance du recrutement, améliorer le processus d'habilitation des opérateurs à leur poste de travail, ou encore mesurer l'efficacité des formations. Or cet enjeu rencontre le souci du directeur de la production, qui fait de son côté un triple constat : les volumes et les effectifs de production ont fortement augmenté (passage de 40 à 130 opérateurs de 2000 à 2004 !) ; des exigences de rentabilité pèsent davantage sur la production aujourd'hui, du fait de la compétition par les coûts ; et le métier d'opérateur change, au sens où désormais il s'agit de pouvoir travailler sur plusieurs équipements différents et non plus sur une seule machine.

C'est dans ce double contexte que les directions des ressources humaines et de la production constatent les dysfonctionnements du processus d'habilitation des opérateurs à leur poste de travail : la durée d'une habilitation est jugée trop longue, et les tests, excessivement centrés sur la seule connaissance technique, ne valorisent pas la capacité à occuper plusieurs postes pour faire face aux irrégularités de l'activité. Un groupe de travail transversal est alors mis en place au printemps 2002 pour mener un diagnostic du processus d'habilitation et entreprendre des modifications. Un nouveau référentiel de compétences requises en production est élaboré, tandis qu'une matrice de compétences détenues, sous forme de grille croisant les individus et les postes, est en construction. Des indicateurs de suivi des formations au poste de travail et d'élévation du niveau de compétences sont développés.

L'entreprise s'est donc engagée de façon synergique sur la nouvelle certification et sur l'amélioration de son système d'habilitation et de formation. L'audit de certification a lieu en décembre 2003, et l'entreprise acquiert la norme ISO 9001 version 2000. L'audit prend acte des dispositions adoptées pour mesurer l'efficacité des processus RH, et donne rendez-vous dans six mois pour constater le fonctionnement effectif de ces indicateurs... Il invite également le service formation à évaluer prioritairement des formations visant à satisfaire le client. Les mois à venir seront ainsi consacrés à la poursuite de la réflexion sur ces dispositifs de mesure ainsi qu'à la communication auprès des managers. Comme le note le directeur de la production, *« ce qui change vraiment avec la V 2000, c'est la partie amélioration : il faut qu'on prouve que face à une difficulté il y a un plan d'action qui est mis en place. L'auditeur nous a demandé de prouver qu'on retouchait le processus d'habilitation pour l'améliorer »*.

2.2. Chez B, une défiance par rapport à la norme ISO et à son approche

De son côté, B est une société qui œuvre dans le secteur informatique. Constituée à l'origine, dans les années 1980, pour commercialiser une licence de génie logiciel, B est peu à peu devenue une société de services à part entière, avec la particularité de rester autonome et de poursuivre sa croissance malgré le caractère fluctuant des projets et du marché des services informatiques. De son origine jusqu'au début des années 1990, B est avant tout une petite entreprise éditant une licence de génie logiciel pour un environnement informatique particulier. Dans un deuxième temps, des difficultés conjoncturelles conduisent les dirigeants à mettre en place une comptabilité analytique

rigoureuse et à tenter une première diversification, en vendant des progiciels de gestion — des stocks et du personnel, en particulier — à leurs entreprises clientes. B passe ainsi le cap des 120 salariés à cette époque et entreprend une démarche de certification qualité. Le passage à l'an 2000 marque un nouveau tournant stratégique pour l'entreprise, que les dirigeants diversifient de façon plus radicale : B sera désormais une société multiservices, qui adjoint à ses activités traditionnelles des services dans les nouvelles technologies (par acquisition d'une société spécialisée dans ce domaine) et développe une filiale orientée vers le conseil et l'assistance à maîtrise d'ouvrage. Fin 2003, alors que le secteur des services informatiques est en net ralentissement et que nombre de sociétés périssent, B affiche un effectif de 350 personnes et un résultat net après impôt positif.

Les attitudes des managers et responsables de l'entreprise B sont très différentes de celles du cas précédent : la gestion des compétences acquiert bien plus tardivement une reconnaissance aux yeux des dirigeants ; elle est d'emblée moins formalisée et moins instrumentée ; et surtout, elle est conçue de façon déconnectée du management de la qualité.

Chez B, la reconnaissance tardive par les dirigeants de la gestion des compétences tient avant tout à la place modeste que longtemps ces derniers ont réservée à la fonction ressources humaines : pendant plusieurs années, la gestion du personnel est assurée par un comptable, jusqu'à ce qu'en 1992 une fonction de technicien paye soit créée alors que la société atteint 120 salariés. C'est son titulaire qui assure cette fonction jusqu'en 2000, entre-temps épaulé par une assistante, et il faudra attendre son remplaçant pour que la fonction se nomme enfin, symboliquement, « *responsable des ressources humaines* ». Dans la seconde partie des années 1990, le jeune technicien paye tente de mettre en place un recensement formalisé des compétences détenues, grâce à leur enregistrement à l'embauche et à leur actualisation prévue par les superviseurs ; néanmoins, l'outil tourne court, bon nombre d'encadrants ne mettant pas les fiches à jour et ne se cachant pas de préférer au système de la direction leurs propres méthodes de suivi. C'est avec le tournant de la diversification que les dirigeants placent la gestion des compétences comme une priorité, avec le souci d'être mieux en mesure de connaître les compétences tant requises que détenues.

Pour autant, le degré de formalisation des pratiques de gestion des compétences reste plus faible dans le cas de B que dans celui de l'entreprise A. Les seuls documents formels repérables en la matière sont d'abord ces fiches de recensement des compétences, peu usitées, et les supports d'entretiens annuels mis au point en 1999, qui distinguent les compétences technologiques, métier et linguistiques. Si l'établissement d'un référentiel plus complet et systématique est envisagé en 2000, tout comme l'adoption d'un logiciel de gestion des compétences, en 2004 ce sont d'autres modalités qui sont envisagées. Le directeur général choisit en effet aujourd'hui une approche moins instrumentée et plus pragmatique et réactive : « *À partir d'une demande client on doit être capable de repérer les personnes qui ont les compétences.* » Le projet de référentiel de compétences requises est donc repoussé au profit de celui d'une base plus simple et plus pragmatique de curriculum vitae et de compétences détenues, que le dirigeant s'efforce de constituer au début de l'année 2004.

Mais surtout, ce qui tranche à la lecture du cas de cette entreprise est la déconnexion établie et souhaitée entre le management de la qualité et le processus de gestion des compétences. D'une part, l'entreprise B doute de la voie de la certification : la démar-

che entreprise au cours des années 1990 a été ajournée, malgré deux projets et deux responsables successifs. B n'est donc toujours pas certifiée ISO 9001, ni dans la version 1994 ni dans la version 2000 : « *J'ai tiré un trait* », déclare même le directeur général, « *nos clients PME-PMI ne nous demandent pas ce tampon, on préfère d'autres voies pour la qualité.* » D'autre part, le processus de gestion des compétences est désormais abordé dans une perspective plus commerciale : « *J'ai évolué dans ma démarche* », dit le directeur général, « *je voyais cela "GRH", maintenant je vois ça "front office".* » Certes, cette défiance à l'égard de la méthodologie proposée par l'ISO étonne : si B réussit l'élargissement de sa gamme de services, elle risque précisément de rencontrer de nouveaux clients pour lesquels la certification sera une exigence. Mais la perception l'emporte sur l'analyse : est-ce dû seulement à un effet de halo du fait de la lourdeur des versions précédentes de la norme ? Pas seulement, comme la suite de notre investigation va nous le montrer.

2.3. Du côté de C : une « bonne volonté ISO » mais une démarche stoppée au milieu du gué

De taille plus petite que les entreprises précédentes, C est une société anonyme d'une quarantaine de salariés du secteur de l'électronique. Son activité consiste à fournir des prestations de bureau d'étude et à construire des prototypes utilisant des circuits intégrés. C présente deux particularités : c'est d'abord une société coopérative, où en l'occurrence la moitié des salariés sont des associés au capital. C'est ensuite une organisation avant tout composée d'opérateurs qualifiés : quatre cadres (dont deux ingénieurs) et deux techniciens seulement complètent un éventail de compétences présentes avant tout chez des non-cadres. L'actuel dirigeant est en poste depuis 2001, après une longue période dans l'entreprise en tant que directeur administratif et financier. Sa sensibilité aux questions de ressources humaines l'amène à travailler sur les sujets sociaux en étroite collaboration avec son assistante polyvalente en charge du personnel et des finances, qui elle-même encadre cinq personnes sur cette fonction. Le contexte stratégique est en forte évolution : C constate que de plus en plus de grandes entreprises concurrentes développent une activité de prototypiste, de telle manière que la « niche » initiale de la société se tarit.

Chez C, l'aventure de la norme ISO a commencé dès 1995, avec l'acquisition d'une certification ISO 9002. Avec cette première démarche, la coopérative a développé un système documentaire et une série de modes opératoires écrits. Si cette action avait permis utilement de recenser l'existant, c'était, aux dires de l'actuel dirigeant, « *sans considérer l'être humain dans le poids de son action* ». Les documents produits ne font pas l'objet d'une appropriation par les salariés, et ce d'autant moins que l'entreprise apprend, peu après, que le consultant qui l'a accompagnée a fait faillite... Néanmoins, « *on est reparti en 2001* », dit le directeur actuel, qui avance deux raisons : d'une part, la certification, de son point de vue, « *redevient une obligation absolue depuis trois ans : tous les compétiteurs à l'international sont certifiés, même les Chinois. Le papier ISO intervient beaucoup dans le relationnel avec les clients. Ce n'est plus une exigence franco-française, c'est mondial.* » D'autre part, la version 2000 présente des attraits particuliers par rapport aux anciennes versions : « *Maintenant, on est dans l'esprit non pas du jugement — pourquoi un opérateur a fait une bêtise — mais de compréhension du*

pourquoi et de bâtir un plan d'action pour améliorer. C'est une sensibilité que j'avais déjà, et qui est maintenant dans la norme. »

Avec l'aide d'un nouveau conseil, la société C commence en 2001 à se familiariser avec la norme : « *On a beaucoup réfléchi sur la norme, pour la comprendre.* » Puis la direction a établi une architecture spécifique à partir des exigences du texte. Cinq étapes d'un processus « maison » ont ainsi été formalisées entre 2001 et 2003 :

- « *connaître toutes les compétences individuelles* » : établissement de fiches de fonctions systématiques à partir du répertoire ROME et d'entretiens avec les salariés, pour déterminer les compétences requises ;
- « *savoir évaluer son personnel* » : mise en place d'un guide d'appréciation des compétences détenues ;
- « *déterminer les compétences nécessaires* » : malgré l'expression, il s'agit là d'une matrice de compétences détenues, positionnant chaque salarié sur un niveau parmi quatre pour les différents savoir-faire identifiés dans les entretiens ;
- « *élaborer le plan de formation* » ;
- et pour finir remplir une fiche d'évaluation de formation.

Dans la pratique, depuis 2003 la direction de C rencontre néanmoins des difficultés pour faire vivre ce processus et ces outils. Pour le directeur général, il y a d'abord un « *problème de temps et de coût* » : la situation du carnet de commande et de la trésorerie est devenue très tendue pour l'entreprise, et la priorité a été donnée au développement du chiffre d'affaires. Par ailleurs, la direction constate un effet inattendu et pervers à la formalisation des compétences détenues : « *On a reconnu les compétences, c'est très bien, mais qu'est-ce qu'on met en face ? Le fait d'avoir reconnu les compétences rend les salariés plus exigeants. [...] Ils nous disent : j'ai évolué, mais j'ai rien en plus. [...] Au départ, c'était notre choix de dissocier [l'évaluation des compétences] de la rémunération, mais c'est ça qui les fait marcher... [...] Le blocage est dans les esprits : les gens attendent quelque chose, alors qu'on est en période difficile. Je pense qu'on aurait dû lier à la rémunération dès le début.* »

L'entreprise C apparaît finalement, au moment de notre observation, au milieu du gué quant à l'adoption de la norme ISO et à la mesure de sa gestion des compétences : l'intention y est, mais les priorités de la sauvegarde de l'activité, comme l'impossibilité de répondre aujourd'hui aux demandes induites de rétribution, mettent la démarche en veille. Une veille en quelque sorte sous surveillance : un client a déjà annoncé son intention de venir mener un audit qualité dans l'entreprise pour février 2005... La réflexion stratégique actuelle de la société vise, au-delà de la réponse instrumentale à cette demande, à réactiver la « culture SCOP » et à faire progresser le taux de salariés associés, mais aussi à dégager de nouveaux couples produits/marchés pour les prochaines années.

3. La norme ISO 9001 version 2000, un impact favorable sur la gestion des compétences sous réserve de congruence avec l'organisation

Une même norme, une même exigence de mesure, mais des stratégies fortement différenciées pour ces trois entreprises moyennes de haute technologie : ces constats empiri-

riques nous invitent à déconstruire cette norme pour en faire apparaître les choix sous-jacents (3.1.), puis à analyser les jeux d'acteurs qu'elle induit (3.2.), avant de formuler des préconisations à l'usage des entreprises s'interrogeant sur la pertinence de la version 2000 pour elles (3.3.).

3.1. Une instrumentation de gestion à déconstruire

Les constats opérés sur le terrain trouvent une part d'explication dans le fait que malgré son apparence de logique universelle, l'approche de la gestion des compétences contenue dans la version 2000 relève d'un positionnement particulier. En appliquant le guide de lecture du « *déconstructeur* » de P. Gilbert (1998), nous pouvons remonter des niveaux les plus apparents (opérant, procédural et conceptuel) au niveau argumentatif, c'est-à-dire celui des croyances, normes de comportement et hypothèses implicites. À ce titre, quatre hypothèses implicites sur les entreprises et leur gestion des compétences sont insérées dans la version 2000.

- D'une manière générale, l'orientation, comme celle de toutes les certifications, est celle du contrôle et du respect des exigences fixées. La version 2000 est certes en recul sur le plan des procédures par rapport à la version antérieure, mais le cap général reste celui d'un *one best way* pour suivre et mesurer l'évolution des compétences dans le processus ressources humaines. D'autres approches sont possibles, moins axées sur le contrôle par des personnes extérieures : l'approche qualité totale voit moins le risque de non-qualité dû à l'aléa humain et mise davantage sur la personne au travail dans la recherche d'amélioration continue (Igalens, 2003, p. 1192).
- Il s'agit de déterminer « *les compétences nécessaires* »... On suppose donc qu'il est possible d'identifier et de formuler les compétences requises sur les emplois ou pour les personnels visés. Légitime, cette hypothèse reste néanmoins discutable en raison de la rapidité des évolutions technologiques et de l'importance grandissante de la relation de service dans les actes de production eux-mêmes.
- L'organisation est tenue d'évaluer le niveau de compétences acquises en regard de ce qui est requis... Ce qui suppose donc qu'il existe des situations observables et/ou des personnes bien placées pour effectuer cette évaluation. Légitime également, cette hypothèse est plus ou moins valide selon les situations de travail, à l'heure où bien des salariés travaillent avec une distance physique par rapport à leur employeur ou leur hiérarchie.
- Enfin, dans la version 2000, il importe d'« *assurer que les membres du personnel ont conscience de la pertinence et de l'importance de leurs activités* »... Ce qui suppose que tous les salariés concernés soient sensibles à cette importance, en d'autres termes qu'ils soient impliqués dans leur travail et/ou par rapport à leur organisation. La mutation dans le rapport au travail constatée à notre époque (Albert *et al.*, 2003) laisse quelque peu douter de cette sensibilité !

3.2. La norme, enjeu pour les acteurs de l'entreprise

Les trois PME étudiées représentent donc trois degrés d'appropriation différents de la norme et de ce qu'elle induit pour le management des compétences : l'appropriation forte et rapide (A), le travail préparatoire stoppé au milieu du gué (C), et le refus d'entrer dans la démarche (B). L'interprétation des différences de stratégies observées par rapport à la norme pourrait *a priori* se faire dans une stricte perspective contingente : la société A est

sur un marché à forte croissance et peut se permettre de penser le long terme ; elle emploie deux tiers d'opérateurs et de techniciens, pour lesquels des mobilités fonctionnelles et professionnelles sont à organiser ; elle est donc, de par cet environnement externe et interne, plus réceptive que la société B, stratégiquement plus fragile.

Si une telle explication par la contingence a sa part d'intérêt, elle nous paraît devoir être complétée et approfondie sur deux dimensions, à la lumière du contextualisme de Pichault et Nizet (2000). La première dimension est la nécessaire prise en compte d'une « contingence élargie », au sens de l'environnement interne et des modes de travail des personnes : il importe ainsi de se demander pour quels types de situations de travail cette nouvelle norme devient un outil de management pertinent. La réponse tient sans doute à la plus ou moins grande validation des hypothèses implicites que nous avons détectées.

- La possibilité d'identifier et de formuler les compétences nécessaires est certainement plus grande chez A du fait de son activité de production et de la conduite de machines complexes. Chez B, les compétences requises pour développer des logiciels ou vendre des services sont forcément plus génériques et moins codifiables.
- L'évaluation du niveau de compétences atteint paraît également plus réaliste dans le cas de A, car le travail des opérateurs se fait en salle blanche, sous le regard de responsables hiérarchiques ou de zones de travail. Les développeurs et les consultants de B travaillent, eux, de façon plus autonome et moins surveillée. On se trouve dans une situation intermédiaire : l'identification des compétences qui a été faite ne trouve pas matière à reconnaissance autre que sur le papier.
- Du côté de B, les clients éventuellement déçus par la compétence des intervenants de l'entreprise peuvent se tourner vers d'autres prestataires de services. En revanche, ceux de A sont davantage captifs du fait de la forte technicité de la société, et ont intérêt à favoriser la montée en compétence des opérateurs qui travaillent pour eux.

Une seconde dimension à garder à l'esprit est celle des jeux d'acteurs qui induisent des choix et des usages de tous les instruments de gestion : les relations qu'entretiennent les acteurs au sein des organisations considérées permettent également de comprendre les stratégies choisies. Chez A, le DRH, déjà légitime, se saisit de la version 2000 pour appuyer sa politique de formalisation et d'évaluation, propre à justifier toujours mieux la plus-value de sa fonction. Chez B, la responsable ressources humaines, moins expérimentée et plus happée par les impératifs de la gestion quotidienne, laisse de fait le terrain de la politique de gestion des compétences à son dirigeant, qui craint une approche trop bureaucratique et oriente l'entreprise vers des choix plus pragmatiques. Entre les deux situations précédentes, la responsable du projet chez C bénéficie de l'engagement de son dirigeant mais pas d'un contexte favorable. En d'autres termes, on voit que la gestion des compétences induite par la normalisation ISO comporte, au-delà de sa dimension apparente de « régulation de contrôle », une dimension supplémentaire de régulation conjointe, voire autonome (Dietrich, 2003).

3.3. Une norme à recommander ?

D'un côté, l'instrumentation de gestion des compétences contenue dans la version 2000 est perçue dans l'entreprise A comme une aide à la politique sociale, renforce les efforts déjà engagés de formalisation, et stimule la production

d'indicateurs de mesure ; de l'autre, cette instrumentation et son schéma gestionnaire ne sont pas — ou pas encore — perçus comme pertinents et adaptés à la situation de l'entreprise B. Cette analyse nous conduit à des préconisations nécessairement nuancées en direction des organismes qui s'interrogent sur leur gestion de compétences et l'approche ISO 9001 actuelle.

Certes, et d'une manière générale, les principes et recommandations de la version 2000 quant à la prise en compte des processus, au souci d'évaluation et à l'intérêt de construire des indicateurs simples restent indéniablement des points forts à considérer de toute façon, quand bien même l'organisme choisit de ne pas entrer dans cette démarche. En effet ces grands principes ont l'avantage de heurter les représentations encore trop courantes d'une gestion des compétences « insaisissable » et échappant à la rigueur gestionnaire, en invitant les acteurs à définir eux-mêmes des indicateurs pertinents.

Néanmoins, la « mécanique » actuellement présentée de la gestion des compétences et de sa mesure dans la norme ISO se heurte à trois limites, qui nous conduisent à formuler trois recommandations.

- La première limite est celle de tout modèle générique. L'analyse des trois cas observés invite à accorder la plus grande importance à la spécificité de chaque contexte et notamment des situations de travail. Si la pertinence de la version 2000 et de son impératif de mesure est grande dans les activités de production, elle est sans doute moins évidente pour l'innovation ou la relation de service. La recommandation qui en découle, tant pour les consultants accompagnateurs que pour les entreprises utilisatrices, est d'investir dans un réel diagnostic des situations de travail, permettant d'estimer la « distance » entre l'entreprise en question et le modèle de la norme.
- Une deuxième limite réside à notre sens dans les compétences et connaissances respectives des services ressources humaines et des acteurs qualité. Bien des spécialistes ressources humaines se sentent ou sont à l'écart des concepts, outils et démarches du management de la qualité ; réciproquement, trop nombreux sont les consultants ou auditeurs qui ne disposent pas de l'expertise minimale en ressources humaines. Nous avons interviewé à ce sujet un consultant-accompagnateur de PME, spécialisé dans la qualité, et son point de vue étaye notre hypothèse : « *Les auditeurs sont peu à l'aise avec les aspects et les problèmes RH. [...] Les RH sont auditées en dernier... Sauf par ceux qui auraient la fibre, mais je n'en ai pas rencontré !* » La recommandation que nous pouvons formuler à cet égard est de développer les stages et formations pour ces deux types d'acteurs, leur donnant l'outillage et la compréhension nécessaire à une application intelligente de la norme.
- Une troisième limite réside dans le schéma planificateur sous-jacent de la norme : l'activité est prévue, les compétences requises en sont déduites, dans un mouvement classique allant du haut vers le bas de l'organisation. Les principes aujourd'hui oubliés de l'organisation qualifiante (Amadiou et Cadin, 1996), invitant à dessiner l'organisation à partir des compétences détenues et de leur évolution, et non pas à faire l'inverse, constituent une voie de réflexion intéressante pour éviter l'effet pervers prévisible de la version 2000 : celui consistant à enfermer la gestion des compétences dans la planification. La troisième recommandation est alors de ne pas se centrer sur

La normalisation et l'exigence de mesure peuvent-elles aider les PME à gérer les compétences ?

les seules compétences prévues et requises, mais peut-être, à l'instar du dirigeant de l'entreprise B, de partir de l'existant en matière de compétences détenues.

Conclusion

La version 2000 de la norme ISO 9001 va-t-elle favoriser la gestion des compétences ? À l'heure actuelle, la réponse est donc loin d'être évidente. Le suivi et l'analyse de trois cas d'entreprise nous apprennent à être prudents, car d'emblée la perception et la réception de la norme induisent des pratiques et des positionnements très différents d'un cas à l'autre. Certes, la gestion des compétences échappera sans doute mal au défi et à l'exigence légitime de la mesure ; pour autant, il n'est pas encore dit que l'instrumentation proposée par la norme ISO 9001 version 2000 s'imposera comme nécessaire et suffisante pour y répondre.

Il revient donc aux organismes d'assurance qualité, aux consultants et aux auditeurs sociaux de travailler dans une double direction : d'une part, adapter leur communication et renforcer leurs prestations d'accompagnement du changement, pour dépasser les éventuelles perceptions négatives et ne pas rejoindre uniquement les sociétés déjà convaincues ; d'autre part, assouplir le contenu même de l'instrumentation, pour que les candidats à la nouvelle certification soient capables de s'approprier, avec leur propre logique, les instruments et les indicateurs. Dans le cas contraire, cette instrumentation de gestion risque de connaître le destin de toutes les « règles de contrôle » (Reynaud, 1990) unilatéralement édictées dans un souci de développement de l'entreprise et pas assez dans la perspective d'évolution du salarié.

L'avenir dira ensuite si les entreprises engagées sur ce chemin sauront rejoindre cette perspective gagnant-gagnant et en faire un réel outil de management de la performance. À cet égard, la poursuite du suivi longitudinal des entreprises, propre à pallier les limites de la présente observation, sera riche d'enseignements sur cette problématique qui n'a pas fini de parler d'elle.

Annexe 1 : les textes de la norme ISO 9000 version 2000

Source : Association française de normalisation (AFNOR), décembre 2000.

La norme internationale ISO 9000 version 2000 a été approuvée par le Comité européen de normalisation en décembre 2000 et a ensuite reçu le statut de norme nationale dans les différents pays du vieux continent. Ses principaux textes, qui se substituent aux précédents de la version 1994, sont :

- l'ISO 9000, qui décrit les principes essentiels des systèmes de management de la qualité et en spécifie la terminologie ;
- l'ISO 9001, qui précise les exigences relatives à un système de management de la qualité lorsqu'un organisme doit démontrer son aptitude à fournir des produits satisfaisants aux clients ;
- l'ISO 9004, qui fournit des lignes directrices sur l'efficacité et l'efficience du système de management de la qualité ;
- l'ISO 19011, qui fournit des conseils sur l'audit des systèmes de management de la qualité et de management environnemental

Bibliographie

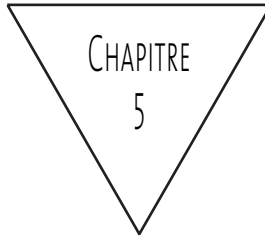
- AFAQ (2002), « Analyse des premiers audits ISO 9001 : 2000. Résumé des écarts rencontrés », *Management et systèmes*, janvier, p. 12.
- AFNOR (2000), « NF en ISO 9000. Systèmes de management de la qualité. Principes essentiels et vocabulaire », indice de classement X 50-130, Paris-La Défense.
- AFNOR (2002), « Ressources humaines dans un système de management de la qualité. Management des compétences », fascicule de documentation, FD X 50-183, Saint-Denis-La Plaine, juillet.
- Albert E. *et al.* (2003), *Pourquoi j'irais travailler*, Paris, Eyrolles.
- Amadiou J.-F. et Cadin L. (1996), *Compétences et organisation qualifiante*, Paris, Vuibert.
- Bouteiller D. et Gilbert P. (2003), « Gérer les compétences "à la française" ou "à l'américaine". Quelles convergences ? », cahier *Entreprise et Personnel*, Paris, novembre.
- CEGOS (2003), *Enquête sur la fonction ressources humaines*.
- DARES (2003), « La gestion des compétences : un infléchissement limité de relation salariale », *Travail et Emploi*, n° 93, janvier.
- Defélix C. (2003), « Ce que gérer les compétences veut dire », pp. 121-128, in A.-M. Guénette, M. Rossi et J.-C. Sardas, coord., *Compétences et connaissances dans les organisations*, Lausanne, SEES, 2003.
- Defélix C. et Retour D. (2003), « La gestion des compétences comme processus d'apprentissage : une analyse longitudinale dans deux PME en croissance », p.p. 93-109, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Dietrich A. (2003), « La gestion des compétences : essai de modélisation », pp. 215-239, in A. Klarsfeld et E. Oiry coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Fitz-Enz J. (1995), *How to Measure Human Resource Management*, New York, Mc Graw-Hill.
- Fitz-Enz J. (2000), *The ROI of Human Capital*, Amacom.
- Gilbert P. (1998), *L'instrumentation de gestion. La technologie de gestion, science humaine ?*, Paris, Economica.
- Gilbert P. (2003), « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », pp. 11-31, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Igalens J. (1994), *Audit des ressources humaines*, Rueil-Malmaison, éditions Liaisons, 1994.
- Igalens J. (2003), « La qualité », pp. 1185-1193, in J. Allouche, coord., *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert.
- Kaplan R. et Norton D. (1998), *Le tableau de bord prospectif*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Keller M. (2003), « La gestion par les compétences : la réalité des pratiques », ANDCP, septembre.

La normalisation et l'exigence de mesure peuvent-elles aider les PME à gérer les compétences ?

- Klarsfeld A. et Saint-Onge S. (2000), « La rémunération des compétences : théorie et pratique », chapitre 4, in Peretti J.-M. et Roussel P., coord., *Les rémunérations*, Paris, Vuibert.
- Labruffe A. (2003), *Management des compétences. Construire votre référentiel*, AFNOR.
- Le Louarn J.-Y. et Wils T. (2001), *L'évaluation de la gestion des ressources humaines. Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain*, Paris, éditions Liaisons.
- Martory B. (1992), *Les tableaux de bord sociaux*, Paris, Nathan.
- Meignant A. (2000), « Compétences, management et nouvelles missions de l'encadrement », *Objectif Compétences*, cahier n° 6, Mouvement des entreprises de France, site www.objectif-compétences.fr
- Paraponaris C. (2003), « L'instrumentation de gestion des compétences : une instrumentation à finalités multiples ? », pp. 191-213, in A. Klarsfeld et E. Oiry, coord., *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Parlier M. (2005), *Gérer les compétences en PME. Enseignements tirés des expériences de 11 entreprises*, ANACT, coll. Études et documents.
- Philips J. (1996), *Accountability in Human Resource Management*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Pichault F. et Nizet J. (2000), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris, Seuil.
- Reynaud J.-D. (1990), *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin.
- Segrestin, D. (2003), « Les conditions d'effectivité des innovations managériales », communication au colloque « Sciences sociales et management », Haute École de Gestion de Neuchâtel, septembre.
- Tremblay M. et Sire B. (1999), « Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? », pp. 129-139, *Revue française de gestion*, novembre-décembre.
- Weka (2001), *Mise en œuvre et amélioration de la qualité*, version 2000, Paris, éditions Weka

PARTIE 2

DES REGARDS DÉCALÉS : AU-DELÀ DE L'ENTREPRISE ET DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES



Dynamique des systèmes de gestion des compétences des chercheurs et transformations des activités de recherche industrielle

LISE GASTALDI

Introduction

Contexte et problématique de la recherche

Depuis une quinzaine d'années, la recherche dans les entreprises s'est trouvée remise en question dans ses fonctionnements traditionnels par l'avènement d'un régime de compétition par l'innovation, qui se diffuse aujourd'hui dans les différents secteurs économiques. Les attentes vis-à-vis des résultats de la recherche se font plus pressantes lorsqu'il s'agit d'innover de façon répétée et radicale, alors que dans le même mouvement, la recherche est priée de rationaliser ses processus ainsi que les moyens engagés dans ses activités.

Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux qui se sont intéressés à l'impact de ce régime d'innovation intensive (Hatchuel *et al.*, 1998, 2001 ; Hatchuel, 2001) sur les processus de recherche (Charue-Duboc et Midler, 2000 ; Charue-Duboc, 2001 ; Lenfle, 2001 ; Le Masson, 2001). Alors que ces derniers ont surtout étudié les modes de pilotage et d'organisation de ces processus, nous avons choisi, pour notre part, de nous centrer sur les individus et sur la gestion des ressources humaines¹ dans la recherche industrielle.

Dans le champ de la GRH, il existe un grand nombre de travaux académiques consacrés à la gestion des personnels de R & D, des scientifiques et ingénieurs, etc. Nous voudrions faire quelques remarques sur cette littérature avant de définir et de positionner plus avant notre objet de recherche et l'approche retenue.

– Au niveau de la population prise en compte. Un grand nombre de ces travaux s'intéresse aux « personnels de R & D »² en les appréhendant comme un tout³, alors

1. Désormais, nous utiliserons systématiquement le sigle GRH à la place de « gestion des ressources humaines ».

2. Le flou est important au niveau des termes employés et du contenu auquel ils renvoient : selon les auteurs, il sera ainsi question de « professionnels de la R&D », de « chercheurs de R&D », de « scientifiques et ingénieurs », de « *technical professionals* », etc.

qu'il est pour nous indispensable de segmenter cette catégorie bien trop englobante et hétérogène. En premier lieu, nous considérons — à la suite de Riti (1971), Badawy (1971), Allen (1988), Le Boterf et Leclair (1991) — que les populations de recherche et de développement ne peuvent être appréhendées de la même façon, sans distinction, alors même qu'elles présentent des caractéristiques spécifiques, en termes de profils de compétences, d'activité, d'identité professionnelle, etc. Ensuite, dans le contexte français, il est nécessaire de faire la distinction entre les ingénieurs et cadres d'un côté et les techniciens et agents de maîtrise de l'autre. Ainsi, *dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser aux chercheurs de niveau cadre, qu'ils soient ingénieurs ou universitaires.*

- Au niveau des organisations de recherche considérées. Historiquement, les travaux sur la gestion des chercheurs se situaient dans les centres de R&D de grandes entreprises. C'est plus récemment qu'en lien avec le développement de start-ups scientifiques et technologiques, des travaux sur la GRH des chercheurs dans les start-ups se sont développés (Divanac'h et Leray, 2001a, 2001b ; Galindo, 2005). Nous avons choisi, pour notre part, d'étudier *la gestion des chercheurs dans le contexte plus « traditionnel » des grandes entreprises industrielles.*
- Au niveau de l'approche adoptée. La gestion de ces « personnels de R & D » est très souvent étudiée de façon décontextualisée, c'est-à-dire sans prendre en compte dans l'analyse, voire parfois même sans spécifier, le cadre organisationnel dans lequel s'inscrivent ces individus et ces modes de GRH. Sur le type d'études, Farris et Cordero (2002, p. 14-15), dans une revue de la littérature consacrée au management des « scientifiques et des ingénieurs », ont montré que les études de cas étaient en très faible nombre par rapport aux travaux « conceptuels » et « empiriques » (études statistiques). Sur les questions abordées, particulièrement dans les travaux que Farris et Cordero qualifient de conceptuels, il s'agit alors, à partir de la mise en exergue de certaines spécificités des personnels de R & D — identité professionnelle, orientation de carrière, traits psychologiques —, de définir des modes de gestion différenciés et adéquats (Roger, 1984 ; Hourquet et Roger, 2004 ; etc.). Si nous ne contestons pas le fait que les chercheurs présentent des traits particuliers par rapport à d'autres populations dans l'entreprise, et pas uniquement sur la dimension psychologique, le manque d'*embeddedness* (Granovetter, 1985, 2000) dans un contexte social et organisationnel précis nous semble dommageable pour appréhender les modes de gestion des chercheurs au-delà d'une posture normative désincarnée. Non seulement ces approches négligent la contingence des modes de GRH par rapport au contexte sectoriel, stratégique et organisationnel, mais en mettant l'accent sur la différenciation des modes de gestion de la fonction recherche et de ses acteurs, elles semblent oublier l'autre terme de la dialectique qui est l'intégration (Lawrence et Lorsch, 1967a, 1967b), dimension de plus en plus cruciale dans la performance et la légitimité des activités de recherche dans les grandes entreprises.

Ainsi, au-delà de la caractérisation des systèmes de GRH en recherche, et de leurs éventuelles spécificités par rapport aux modes de gestion d'autres populations, nous

3. Que l'objet de l'étude soit clairement posé comme étant les personnels de R&D, ou qu'il soit annoncé que ce travail s'intéresse à une population spécifique, comme les chercheurs, mais que ponctuellement ou progressivement on glisse vers des propos plus englobants.

voulons nous intéresser à la dynamique de ces systèmes dans un contexte de montée en puissance d'une compétition par l'innovation. Il s'agit de mettre en perspective les modes de GRH avec les évolutions du contexte et des enjeux auxquels doivent faire face les entreprises, les organisations de recherche et les acteurs de cette fonction.

L'expression « système de GRH » renvoie à l'idée d'un ensemble de variables (recrutement, évaluation, rétribution, reconnaissance, mobilité, gestion des compétences, des carrières, des sorties, etc.) qui entretiennent des interactions très fortes et dont la cohérence interne est une dimension essentielle. Il est possible de distinguer au sein de ce système de GRH ce qui a trait à la gestion de l'emploi (les grands principes au niveau des entrées, des sorties et des trajectoires d'évolution dans une organisation : recours au marché interne ou au marché externe, profil des recrutements, promotion interne ou pas, etc.) de ce qui a trait à la gestion des compétences : existe-t-il ou pas une volonté de gestion des compétences ? Quels en sont les principes ? Comment se traduit-elle ? À travers quelles pratiques ? Grâce à quels outils ?

La gestion des compétences, individuelles et collectives, est, à notre sens, au cœur des problématiques actuelles en termes de management de la recherche et d'innovation intensive. Si les entreprises ont toujours dû faire face à la question cruciale de l'articulation entre les enjeux stratégiques qu'elles cherchent à relever — et qui nécessitent de pouvoir s'appuyer sur des ressources, en particulier technologiques — et les compétences qu'elles détiennent, l'accélération de la compétition et l'injonction d'innovation répétée rendent ceci encore plus complexe. Ainsi, l'un des grands défis actuels pour les entreprises qui sont dans de telles stratégies de compétition par l'innovation, et qui concerne en premier lieu la recherche industrielle, est de réussir à coordonner deux dynamiques d'exploration : celle de l'espace des possibilités scientifiques et techniques, d'une part, et celle de l'espace des opportunités de création de valeur d'autre part. Cette articulation recherche-stratégie est particulièrement difficile du fait de l'existence de « discordances » des temps (Gastaldi et Midler, 2004) entre l'imprévisibilité et la volatilité des enjeux stratégiques sur des marchés mouvants et la construction de connaissances scientifiques, tout aussi imprévisible, mais marquée par une inertie irréductible. La gestion des compétences nous semble alors pouvoir être un des leviers d'action clés dans la mise en cohérence des apprentissages individuels et collectifs et des stratégies produits.

Comment les grandes entreprises gèrent-elles les compétences de leurs chercheurs et quel impact l'intensification des stratégies d'innovation a-t-elle en matière de gestion des compétences en recherche ?

Plus avant, *au-delà de l'affirmation aujourd'hui classique d'une importance stratégique des compétences et de la recherche dans la compétitivité des firmes, comment la gestion des compétences des chercheurs peut-elle, concrètement, jouer un rôle dans la problématique essentielle de l'articulation recherche-stratégie ?*

Des questions de recherche impliquant des choix en termes de méthode

Une étude de cas approfondie : Chimix, entreprise de chimie de spécialité

Pour étudier ces questions de recherche, nous avons mené un travail empirique à partir de l'analyse approfondie d'un cas (Yin, 1994) : une entreprise du secteur de la chimie de spécialité, rebaptisée ici Chimix. La chimie de spécialité est une *science based industry* dans laquelle la compétition se joue sur la capacité des chimistes à offrir des

innovations fortes, et ce fréquemment, à leurs clients industriels, sachant que l'innovation dans ce domaine nécessite de mener des travaux de recherche importants et relativement amont.

Fin 2003, la R & D compte 1 750 personnes, réparties dans cinq centres de recherche transversaux dépendant de la direction scientifique *corporate* et dans plus de trente centres de développements techniques rattachés pour leur part aux différentes unités d'affaires. En termes de périmètre d'étude, précisons que, d'une part, nous nous sommes limités à la population des chercheurs (concentrés dans les centres transversaux) de niveau cadre, et que d'autre part, nous avons mené une analyse particulièrement poussée sur un de ces centres transversaux, qui comptait alors environ 450 personnes, dont 155 cadres chercheurs.

Un cadre d'analyse « intégrateur »

Parce que la question de recherche étudiée appelle à considérer la gestion des compétences en lien avec le contexte stratégique, organisationnel et managérial dans lequel elle émerge et se déploie, nous nous sommes dotés d'un cadre d'analyse « intégrateur », au sens où il prend en compte plusieurs variables renvoyant à des niveaux et des logiques d'action différents.

- *L'environnement* économique, concurrentiel, scientifique et technologique de l'entreprise.
- *Au niveau de l'entreprise* : les stratégies du groupe et les stratégies concurrentielles, la place de l'innovation et de la recherche dans ces stratégies, le positionnement marché et les domaines d'activités qui en découlent, et enfin les structures du groupe.
- *Au niveau de la fonction recherche* : nous distinguons trois variables essentielles de management de la recherche.
 - Le pilotage stratégique de la fonction recherche, qui se joue à travers quatre grands leviers d'action : la place de la fonction recherche et son accrochage sur les structures du groupe, les modes de définition des sujets de recherche, de financement et d'évaluation de la recherche. Ces quatre éléments sont déterminants dans le partage des pouvoirs et des rôles en matière de recherche au sein du groupe, ainsi que dans l'organisation des relations de la recherche avec son environnement organisationnel, c'est-à-dire les autres fonctions, métiers et entités du groupe.
 - L'organisation du travail de recherche qui renvoie à la place de la recherche dans le processus d'innovation, à la structuration des capacités de recherche en centres, laboratoires et collectifs de travail, et enfin à l'organisation du processus de recherche entre les différents métiers et acteurs de la recherche.
 - La gestion des ressources humaines en recherche, au sein de laquelle nous distinguons les modes de gestion de l'emploi et les modes de gestion des compétences.

Ces variables sont susceptibles d'interagir entre elles, de façon aussi importante que complexe. C'est le cas entre les trois grands « niveaux » d'analyse que sont l'environnement, les stratégies et les structures du groupe et le mode de management de la

fonction recherche, mais également entre les trois leviers essentiels de management de la fonction recherche.

Une analyse longitudinale

Ces interactions sont également rendues complexes du fait qu'elles se jouent dans le temps et de façon dynamique, et que les différentes variables n'évoluent pas forcément sur les mêmes mailles temporelles. Il est nécessaire d'envisager ces évolutions et ces interactions sur une période de temps suffisamment longue. Nous avons ainsi caractérisé l'environnement du groupe, les processus de pilotage, l'organisation de la recherche, ainsi que les modes de gestion des chercheurs des années 1960 jusqu'à mi-2005. Cette période est suffisamment importante pour révéler des mutations fortes du contexte stratégique et des modes de management de l'innovation et de la recherche.

La collecte des données empiriques

Nous avons mené une quarantaine d'entretiens semi-directifs approfondis, d'une durée de 2 h à 3 h 30. Nous avons rencontré des responsables des ressources humaines pour la « famille recherche », des chercheurs, des managers de la recherche (aux différents niveaux de la hiérarchie : chefs de laboratoire, chefs de service, directeurs de centre, membres de la direction de la recherche), ainsi que d'anciens chercheurs occupant désormais un poste dans une autre fonction. Nous avons pu interroger des témoins des transformations passées sur l'ensemble des processus analysés.

Selon une méthode de triangulation des données, nous avons croisé les entretiens avec des données froides. Nous avons exploité des documents écrits d'origine interne concernant des données sociales (rapports emploi annuels, bilans sociaux annuels), les outils de GRH (documents internes de description des dispositifs) et plus largement l'organisation de la recherche et du centre. Nous avons également étudié la communication institutionnelle du groupe, ainsi que des sources externes d'informations, de la presse généraliste à des publications plus spécialisées.

Nous ne pouvons pas développer ici de façon détaillée les évolutions des différentes variables prises en compte dans l'analyse. Nous nous concentrons donc sur la dynamique des systèmes de gestion des compétences au sein de la GRH en recherche, en la mettant en perspective avec les grands modes de pilotage et d'organisation de la recherche que le groupe Chimix a successivement expérimentés. Tout cela est présenté selon un découpage chronologique en trois grandes périodes : 1960-1975, 1975-1998 et enfin 1998-2003, les dates charnières marquant à chaque fois un changement dans les principes de pilotage et d'organisation et/ou de gestion des compétences en recherche.

1. 1960-1975 : un modèle professionnel de gestion des chercheurs en phase avec une recherche *science push*

Dans les années 1960-1975, la recherche chez Chimix est « autonome et isolée » (Gastaldi et Midler, 2005, p. 178), elle est entièrement pilotée par la direction de la recherche, dans une configuration très proche du modèle de *science push* : le processus d'innovation est linéaire et séquentiel, poussé par les découvertes scientifiques de la recherche qui intervient uniquement en entrée de ce processus.

1.1. Rôles et compétences requises pour les chercheurs

Les rôles des chercheurs et les compétences requises sont liés directement au mode de pilotage de la recherche et à l'organisation du travail en recherche.

1.1.1. Les rôles associés aux chercheurs dans une organisation *science push*

Au-delà de la définition générale du rôle de chercheur comme producteur de connaissances nouvelles, F. Charue-Duboc et C. Midler (2000, p. 232) ont mis l'accent sur l'importance de la visée (ou orientation) pour caractériser le profil d'un travail de recherche. L'activité de recherche peut ainsi être orientée vers trois visées très différentes :

- *L'exploration*. Il s'agit de défricher des domaines méconnus. On construit ou on acquiert une expertise sur un domaine ou une question sur lesquels on était précédemment démuné. On ne sait pas exactement ce que l'on cherche. C'est l'activité la plus incertaine et imprévisible. Elle requiert une forte autonomie et une capacité d'initiative tout aussi importante pour celui qui la conduit.
- *La résolution de problèmes*. On est ici tourné vers la mobilisation des compétences acquises dans l'action, dans un projet de nouveau produit ou d'amélioration de procédé. Pour la recherche, cette activité peut se rapprocher d'une valorisation⁴ et elle consiste à relever des défis relativement bien explicités (spécification technique à atteindre, fonctionnalité à remplir). Il est ici aisé de mesurer quand et dans quelle mesure on réussit ou on échoue.
- *La compréhension*. C'est une activité d'élaboration de modèles des phénomènes observés, de formalisation des savoir-faire tacites (Polanyi, 1967, 1969 ; Nonaka, 1994). Par rapport au premier axe, on ne part pas à la découverte. On explique quelque chose que l'on connaît déjà. Par rapport à l'axe précédent où l'essentiel est d'atteindre une performance, il s'agit ici de comprendre pourquoi, comment et dans quelles conditions la performance est atteinte. Cette connaissance est nécessaire pour stabiliser et sécuriser un processus industriel, maintenir une performance qualité ou le rendement d'un procédé.

Dans les années 1960-1970, dans une configuration autonome et isolée de la recherche, l'accent est mis sur les visées d'exploration et de compréhension.

1.1.2. Du rôle des chercheurs aux compétences individuelles requises

Les rôles attribués aux chercheurs dans une organisation *science push* déterminent fortement les compétences que ceux-ci doivent posséder.

Des connaissances spécialisées dans un domaine spécifique de la chimie

Lorsque la recherche est autonome, autopilotée, cela implique pour les chercheurs qu'ils soient, en quelque sorte, des « proactifs isolés ». Ils doivent être capables de formuler eux-mêmes des sujets de recherche, et en premier lieu leurs propres sujets, ce qui exige une forte autonomie et des connaissances pointues dans un domaine précis des sciences chimiques.

4. Nous entendons ici « valorisation de la recherche » dans son acception large, c'est-à-dire comme un processus de création de valeur à partir des connaissances produites par la recherche.

Des savoir-faire techniques pour des expérimentateurs

Le volet expérimental représente une part importante de l'activité de recherche en chimie. Il est alors tout à fait indispensable qu'un chercheur ait un goût pour les « manip. » et qu'il possède un ensemble de savoir-faire techniques quant à l'utilisation d'un certain nombre d'outils et d'instruments mobilisés dans les expériences et les tests menés en recherche.

La dimension relationnelle et comportementale du professionnel scientifique

Mettre l'accent sur les dimensions scientifique et technique ne doit pas faire oublier que la carrière d'un chercheur repose sur des compétences « sociales » importantes : autonomie, capacité à mobiliser des réseaux et des équipes, à convaincre, à organiser son travail et celui des techniciens qui lui sont rattachés, etc. Cependant, à cette époque, cette dimension n'est ni appréhendée, ni évaluée en soi, sinon par ses effets induits sur les résultats scientifiques de l'individu. La reconnaissance de l'expertise scientifique par les pairs est suffisante pour assurer une légitimité dans une unité de recherche, ainsi que pour enclencher des promotions.

1.2. Un modèle de GRH structuré et régulé par des normes professionnelles

Après avoir caractérisé les grands principes de gestion de l'emploi en recherche à cette époque, nous pointerons l'absence de démarches de gestion des compétences et le rôle très fort des normes professionnelles dans la régulation du « système social » dans cet univers de recherche.

1.2.1. *Recours au marché interne et perspectives de carrières organisationnelles comme grands principes de gestion de l'emploi*

Le recrutement de jeunes scientifiques

Les recrutements de chercheurs de niveau cadre se font sur des contrats à durée indéterminée. Ils sont établis sur des critères de formation initiale et sur des critères scientifiques et techniques : les candidats sont sélectionnés en fonction de la valeur, en terme scientifique, de leur formation, cette valeur étant principalement déduite du diplôme obtenu. Les flux entrants en recherche, au niveau cadre, sont donc exclusivement composés de jeunes diplômés, recrutés directement à l'issue de leur formation initiale : école d'ingénieurs ou université.

La recherche fonctionne selon un principe de maturation progressive, en interne, des compétences. Cela se traduit en premier lieu au niveau des recrutements qui, s'ils ont pour vocation de procurer à l'organisation les compétences qui lui sont nécessaires, ne visent pas une adéquation immédiate à des besoins bien identifiés. Ainsi, les chercheurs intégrés n'ont généralement pas d'expérience préalable, et on laisse du temps à ces jeunes recrutés sortant du système d'enseignement supérieur pour se perfectionner et acquérir les compétences leur permettant d'être véritablement opérationnels.

Les trajectoires internes au sein de la recherche : mobilité et promotion

Ce principe d'apprentissage progressif et en interne de nouvelles compétences se traduit aussi par la possibilité donnée aux chercheurs qui le souhaitent d'évoluer au sein de la recherche, en changeant, dans un ordre de difficulté croissante, de sujet, de domaine, voire de métier de recherche.

Si de telles mobilités sont possibles, dans les faits la mobilité horizontale en recherche est relativement limitée, de même que la mobilité géographique entre centres de recherche.

Les progressions de carrière en recherche passent par l'accès à des postes de management, qui sont pourvus selon une pratique de promotion interne. Les chefs de labo, les chefs de service et le directeur de centre sont forcément issus de cette entreprise, de la fonction recherche, et plus avant, dans une grande majorité des cas, de l'entité organisationnelle en question. Ainsi, c'est en général un des chercheurs du laboratoire ou du service qui succède à son ancien chef. Le nouveau responsable ainsi nommé apprendra « sur le tas » le management dans ses différentes dimensions : négociation des budgets et des sujets de recherche avec la hiérarchie recherche, organisation du travail collectif, animation scientifique, gestion des individus, etc.

Les trajectoires de sortie de la recherche

Précisons que les sorties de la recherche sont synonymes de mobilité interfonctionnelle et non de sorties du groupe. En effet, à cette époque, une fois recrutés en recherche, les individus sont assurés de pouvoir faire toute leur carrière dans le groupe, il n'y a quasiment pas de sorties involontaires, le licenciement est une pratique qui n'a pas cours en recherche.

Certains chercheurs vont donc quitter la recherche pour la production (comme responsable de procédés industriels, directeur d'usine) ou le « *business* », marketing et fonctions commerciales (comme responsable commercial d'un produit, d'un marché, d'un compte client). Ces trajectoires sont, en général, synonymes d'une progression et amorcent une carrière prometteuse. La recherche est un « *vivier* » de cadres pour le reste du groupe : de jeunes diplômés sont recrutés en recherche, ils y acquièrent une formation technique sur les produits et les procédés du groupe, avant d'aller irriguer les autres fonctions. L'entrée par la recherche permet ainsi d'espérer des carrières intéressantes.

1.2.2. Absence de démarches de gestion des compétences et rôle des normes professionnelles

Une évaluation informelle des chercheurs par leurs pairs

Si une évaluation des compétences des chercheurs est réalisée au moment du recrutement — en précisant que l'évaluation porte de façon prédominante sur les connaissances scientifiques et techniques — ce n'est plus le cas par la suite. Il n'y a pas, en effet, de processus systématique, périodique et formalisé d'évaluation des chercheurs, qu'il s'agisse d'évaluer leur performance, les compétences qu'ils détiennent, que ces compétences soient mobilisées, ou pas, dans leur activité actuelle, ou encore leur potentiel.

Cette absence de processus formalisé et récurrent ne signifie pas qu'il n'existe aucune forme d'évaluation, le jugement par les pairs est très prégnant en recherche et il joue un rôle essentiel dans la construction des réputations. Les critères de jugement relèvent de l'univers scientifique, des normes qui y sont en vigueur et de la justification de ce qui est « grand » ; il en est de même des formes et des signes de valorisation dont se verront gratifier les chercheurs dont les pairs auront reconnu la « grandeur »⁵. L'évaluation et la valorisation d'un chercheur se jouent la plupart du temps sur un territoire étroit, dans les limites du champ d'expertise de l'individu (Charue-Duboc et

5. Au sens des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot (1991), dans lesquelles chaque « monde » se caractérise par un principe supérieur commun qui établit une métrique de ce qui est « grand » ou « petit ». La recherche chez Chimix, à cette époque, s'inscrit très largement dans le monde de l'inspiration (bien que le monde industriel ne soit pas totalement étranger aux chercheurs).

Midler, 2002). Au niveau de l'entreprise, les chercheurs sont donc évalués dans le strict périmètre de la fonction recherche, de façon indépendante des logiques et des enjeux des autres fonctions. On note cependant une grande proximité avec la recherche académique, universités comme organismes de recherche, et une « perméabilité » vis-à-vis des normes académiques. Ainsi, pour un chercheur, le fait d'être reconnu par sa communauté disciplinaire est un élément important en termes de rétribution symbolique et de satisfaction personnelle, mais cela contribue également au renforcement de sa réputation en interne.

Un système de rémunération déconnecté de l'évaluation

Cette évaluation par les pairs ne se traduit pas par des rétributions financières (primes ou augmentations de salaire). En effet, la rémunération est régie par les grilles de la convention nationale collective des industries chimiques. Elle est relative au statut (avenant) et au poste occupé, dans une logique de qualification. Pour un chercheur, au-delà de l'avancement systématique à l'ancienneté, son salaire peut progresser dans le cas d'une augmentation générale ou s'il progresse en termes de postes hiérarchiques et donc de niveau. Il est ainsi impossible de récompenser sous une forme monétaire une performance particulière, qu'elle soit collective, au niveau d'une équipe, ou individuelle.

Un rôle clé mais informel de l'évaluation par les pairs dans les opportunités de carrière

L'évaluation par les pairs peut jouer, mais de façon indirecte, sur la trajectoire de carrière. Les réputations locales ont en effet un rôle clé, mais qui est difficile à évaluer, dans la progression de carrière d'un chercheur, qu'il s'agisse pour lui de changer de poste, de laboratoire, de centre, etc., ou d'accéder à un poste hiérarchique.

L'absence d'une véritable gestion des compétences et des trajectoires professionnelles

À cette époque, il n'y a aucune démarche de gestion volontariste et systématique des compétences des chercheurs, que ce soit dans une optique de maintien ou de développement des compétences, ou dans la perspective de préparer et d'accompagner des promotions. Il appartient alors à chaque individu de se créer les opportunités et de se donner les moyens de faire évoluer ses compétences et de progresser dans l'organisation. Un tel modèle va générer, comme dans la recherche académique, une dualité des profils de carrière des chercheurs. D'un côté, certains chercheurs vont avoir des trajectoires ascendantes et dynamiques, en progressant dans la hiérarchie de la recherche ou en sortant vers les autres fonctions de l'entreprise. De l'autre, nous trouvons une cohorte plus importante de chercheurs qui vont rester opérationnels en recherche pendant de nombreuses années, sans changer de sujet ou d'unité, avec une évolution essentiellement réglée par l'ancienneté.

À cette époque, le « système social » en recherche dans ce groupe est fortement régulé par les normes professionnelles⁶ du monde scientifique, d'ailleurs très proches de celles qui ont cours dans la recherche académique. Ce sont les hiérarchiques recherche qui jouent un rôle majeur dans les décisions de gestion des chercheurs, alors que la fonction personnel en recherche est bien peu professionnalisée.

6. Le terme « professionnel » est à prendre ici au sens de la « bureaucratie professionnelle » de Mintzberg (1982), ou de la « sociologie des professions ».

2. 1975-1998 : transformations profondes du management de la recherche et inertie de la gestion des chercheurs

Entre 1975 et 1998, le mode de management de la recherche évolue de façon tout à fait considérable.

La crise que traverse le groupe à partir du choc pétrolier et l'érosion des avantages concurrentiels sur les marchés traditionnels des grands intermédiaires — du fait d'une dépendance aux matières premières et, par la suite, de l'irruption de nouveaux concurrents, en particulier asiatiques, bénéficiant de coûts de production beaucoup plus bas — vont conduire Chimix à se repositionner depuis les marchés de chimie de base vers la chimie de spécialité. Les facteurs clés de succès se déplacent de la maîtrise des coûts, et donc des procédés, à l'innovation produit, à la capacité d'apporter des solutions innovantes aux problèmes plus complexes de clients désormais plus en aval, en sortie de la filière chimique, dans l'agroalimentaire, les produits de grande consommation, l'automobile, l'électronique, etc. La recherche se retrouve face à une double injonction de rationalisation de ses fonctionnements et de ses coûts et de focalisation sur l'innovation et la réponse aux demandes des clients.

La période 1975-1995 voit une montée en puissance des entités aval (directions opérationnelles puis unités d'affaires, à la suite d'une refonte des structures du groupe dans le sens d'une plus grande décentralisation) dans le financement et la prescription des sujets de recherche. La recherche est désormais en relation avec le reste du groupe mais dans un rapport de dépendance, elle est activée par les demandes des unités d'affaires sur des questions précises. La proximité est grande alors avec le modèle *market pull* (Gaillard, 1997), la recherche et le processus d'innovation sont désormais tirés par le marché. Entre 1975 et 1995, la recherche passe donc d'une situation d'autonomie et d'isolement à une focalisation sur les besoins du marché, en tout cas tels qu'ils sont perçus, formulés et adressés par les unités d'affaires. Les limites de ce mode de pilotage — par rapport à un objectif stratégique d'une capacité à générer des innovations fortes, et de façon répétée — apparaîtront relativement vite.

Ainsi, à partir de 1995, le groupe, sous l'impulsion de la direction de la recherche, va progressivement construire et expérimenter un mode original de management de la recherche qui vise à construire une « exploration concourante » (Gastaldi et Midler, 2005, p. 173) des connaissances scientifiques et techniques et des opportunités de création de valeur économique. La recherche continue de dépendre fortement des unités d'affaires qui gardent la maîtrise de 87,5 % du financement de la recherche, mais cette dernière se donne les moyens d'être proactive dans la question essentielle du couplage entre les trajectoires de construction de compétences en recherche et les enjeux stratégiques, en proposant des explorations amont orientées vers des champs d'innovation. La recherche est désormais dans une relation d'« interdépendance stratégique » et de « proaction limitée » avec les unités d'affaires (Gastaldi et Midler, 2005, p. 183).

Chacun de ces modes de coordination stratégie-recherche dessine des rôles différents pour la recherche et les chercheurs, appelant des compétences individuelles nouvelles.

2.1. Transformations du management de la recherche et nouvelles exigences en termes de compétences

Sur la période 1975-1998, l'expérimentation de deux modes successifs de pilotage et d'organisation de la recherche a conduit à un glissement progressif du profil des chercheurs auxquels il a été demandé d'être des « réactifs », avant que soit mis l'accent, depuis 1998, sur l'importance des « entrepreneurs scientifiques ».

2.1.1. Des « *proactifs isolés* » aux « *réactifs* » dans un modèle *market pull*

Le passage d'une recherche *science push* à une recherche *market pull* appelle une transformation des rôles des chercheurs, nécessitant des compétences et des profils individuels différents.

Des chercheurs « *réactifs* » dans une recherche *market pull*

Avec une orientation plus *market pull* de la recherche, c'est la visée de résolution de problèmes qui va être privilégiée. Les activités de compréhension pure n'intéressent pas les entités aval qui financent désormais la recherche, et l'exploration est considérée comme trop risquée et/ou trop lointaine. Au niveau des profils individuels, dans une recherche focalisée sur la réponse aux besoins des clients, les chercheurs doivent être des « *problem solvers* », des « *réactifs* », et non plus des « *proactifs isolés* ». Les chercheurs sont mobilisés par les entités qui financent la recherche, sur des questions industrielles et commerciales. Les problèmes sont bien définis et formulés par les prescripteurs de la recherche, les chercheurs devant leur apporter rapidement des solutions efficaces et économes en ressources.

De plus, à partir de 1992-1993, la structuration de projets d'innovation transverses, selon la logique de l'ingénierie concourante (Midler, 1993), vient bouleverser l'organisation du processus d'innovation, la place de la recherche dans celui-ci, ainsi que l'activité de recherche elle-même. Les chercheurs se retrouvent impliqués dans des projets pluri-métiers, dans lesquels ils côtoient des acteurs et des logiques variés, extérieurs à l'univers de la recherche.

Des profils de compétences requis en recherche très différents

Des savoirs et savoir-faire différents dans le domaine scientifique et technique

Les chercheurs travaillaient jusqu'à présent dans un espace scientifique non borné, désormais des contraintes économiques et technico-industrielles viennent délimiter l'espace des explorations possibles. De plus, ces contraintes sont mouvantes et relèvent en permanence de compromis entre différentes logiques et différents acteurs. L'activité de résolution de problèmes sous contraintes fait appel à des processus cognitifs différents de ceux mobilisés dans l'exploration, menée avec plus d'autonomie, dans un espace scientifique dans lequel le problème ne se formule que chemin faisant.

Les chercheurs doivent être capables de comprendre et d'intégrer les logiques des autres acteurs du processus de recherche et d'innovation, en particulier de l'aval (l'ingénierie de procédés, les industriels, les commerciaux, le marketing, etc.). Or, pour travailler avec des spécialistes d'autres domaines de recherche, comme avec d'autres métiers, pour comprendre leur mode de raisonnement, leurs enjeux et leurs contraintes, les chercheurs ont besoin de connaissances scientifiques et techniques plus larges, « débordant » de leur strict champ d'expertise. Chacun ne peut pas avoir des connaissances approfondies dans tous les domaines, mais certains « savoirs d'interaction » sont essentiels pour faire des liens, développer un langage commun minimum entre les experts et effectuer les traductions nécessaires entre les métiers.

L'importance inédite des compétences comportementales et relationnelles

Avec le déploiement du mode projet, tous les chercheurs peuvent être amenés à coopérer et à se coordonner avec des acteurs nombreux et divers de l'organisation, voire avec des clients compte tenu de la montée en puissance des partenariats à partir de la première moitié des années 1990. Il est alors essentiel qu'ils fassent preuve de compétences relationnelles importantes. Les chercheurs doivent également faire des efforts d'explicitation de leurs connaissances et de leur activité lorsqu'ils sont amenés à travailler avec des individus qui appartiennent à des univers culturels, intellectuels, techniques différents, de façon à éviter les quiproquos.

Un élargissement des connaissances aux domaines économiques et commerciaux

Les chercheurs ont besoin de connaissances « extra-scientifiques » pour être capables d'évaluer les enjeux et les conséquences de leurs travaux, comme pour comprendre les logiques des autres fonctions dans les projets. Ils peuvent être amenés à argumenter l'intérêt des solutions techniques qu'ils proposent, auprès des unités d'affaires, comme se retrouver en interaction avec les clients externes. Il est alors important qu'ils puissent faire au moins une première évaluation des enjeux économiques, de la rentabilité et des débouchés éventuels des pistes de recherche sur lesquelles ils travaillent.

De la même façon, les connaissances en matière réglementaire sont aujourd'hui essentielles, avec le poids des normes européennes sur la pollution, la toxicité des produits, etc. Enfin, une vision globale des activités de R & D, une connaissance du groupe, des procédés industriels, des marchés et des clients, sont des dimensions clés dans les profils de chercheurs.

Des aptitudes nouvelles dans des organisations du travail inédites

Ces nouvelles organisations du travail demandent aux chercheurs des aptitudes inédites, telle la tolérance à l'ambiguïté dans des organisations matricielles métier/projet.

Des capacités d'apprentissage et de reconversion

La situation de dépendance de la recherche vis-à-vis des unités d'affaires qui la financent très majoritairement induit une instabilité des questions posées à la recherche (en lien avec les réorientations stratégiques des unités d'affaires et du groupe : abandons de produits, retraits de certains marchés, cessions d'activités), qui demande une grande flexibilité aux centres et aux chercheurs. Pour ces derniers, la pérennité de leur emploi va être de plus en plus conditionnée à une capacité d'adaptation et de redéploiement rapide vers d'autres domaines scientifiques, restés eux dans la stratégie des unités d'affaires. Cette demande de flexibilité, de plasticité, dans un domaine aussi exigeant en connaissances que la recherche est particulièrement difficile. Elle requiert des connaissances scientifiques à la fois profondes et « à spectre large ». Elle repose aussi sur une disposition d'esprit à apprendre, à constituer de nouvelles connaissances sur des champs qui ne sont pas ses domaines d'expertise, sur une curiosité et une capacité à supporter la déstabilisation et le risque de ces apprentissages réussis.

2.1.2. *Des « entrepreneurs scientifiques » pour construire une exploration concourante recherche-stratégie*

Lorsque, face aux limites d'une recherche focalisée et dépendante, des réformes sont introduites dans le but de construire un modèle d'exploration concourante recherche-stratégie dans lequel la recherche est dans un rapport nouveau d'interdépendance stratégique et de proaction limitée vis-à-vis des unités d'affaires, les rôles et les compétences requis pour les chercheurs sont à nouveau amenés à évoluer dans le sens d'une exigence toujours renforcée.

De nouveaux « rôles » pour la recherche et les chercheurs

L'accent est mis désormais sur les orientations d'exploration et de résolution de problèmes, la compréhension apparaissant moins porteuse de ruptures valorisables en termes d'innovations produit ou procédés.

Dans une recherche qui veut construire une interdépendance stratégique avec les unités d'affaires, les chercheurs se doivent d'être « proactifs dans des stratégies collectives ». Ils ne peuvent se contenter d'être des « réactifs » comme dans un modèle *market pull*, répondant à des problèmes formulés par les unités d'affaires et les clients. La recherche doit être en mesure d'orienter les trajectoires d'exploration scientifique. Pour cela, il lui faut être capable de reformuler les questions des unités d'affaires et des clients, de leur proposer de nouveaux sujets et de les entraîner dans des voies riches pour la recherche (véritable constitution de compétences nouvelles dans une optique ambitieuse de ce qu'est la recherche, tout en partant des compétences détenues de façon à assurer une continuité des trajectoires d'apprentissage) comme pour les unités d'affaires (explorations orientées vers la mise au point de nouvelles fonctionnalités d'usage pour les clients). La recherche pourra alors jouer un rôle proactif dans la définition de ses programmes, en proposant, à partir de ses compétences, une dynamique de co-construction de nouvelles compétences et de nouveaux enjeux stratégiques.

Il est désormais nécessaire d'avoir des chercheurs avec un « profil stratégique », c'est-à-dire capables de répondre aux demandes des unités d'affaires mais aussi d'influencer le marketing en formulant des stratégies d'exploration. Ils doivent traduire les demandes venant de l'aval et définir des programmes de recherche sur des sujets originaux et ambitieux, présentant de forts enjeux stratégiques car ciblés sur des champs d'innovation porteurs de valeur d'usage. Il leur faut ensuite argumenter la pertinence de ces pistes auprès des unités d'affaires, leur démontrer l'intérêt stratégique et économique de ces travaux, et les convaincre de les suivre et de financer ces projets.

Des compétences nouvelles et plus complexes requises en recherche

Les compétences individuelles requises par ces nouveaux rôles des chercheurs exigent une dimension théorique plus forte. Il s'agit à la fois d'une capacité de théorisation supérieure et de connaissances nouvelles sur les liens entre les caractéristiques chimiques des molécules (connaissances traditionnelles, et assez théoriques, de la synthèse et de l'analyse) et les propriétés fonctionnelles des produits (compétences traditionnelles des chercheurs de l'application qui se rapportent plus à des savoir-faire empiriques appliqués). Cette mise en relation caractéristiques-propriétés d'usage des produits, essentielle dans un dialogue proactif entre la recherche et le *business*, nécessite des connaissances nouvelles, en particulier dans le domaine de la physico-chimie.

Les chercheurs doivent également être capables de « vendre » leur stratégie de recherche aux professionnels des unités d'affaires. La construction d'un argumentaire implique une bonne compréhension des enjeux autour des travaux de la recherche, qu'ils soient scientifiques mais également économiques et commerciaux.

2.2. 1990-1998 : une évolution tardive et limitée de la GRH

Face à ces transformations profondes des modes de pilotage et d'organisation de la recherche, le système de GRH a, pour sa part, évolué tardivement, et de façon tout à fait mesurée. Ainsi, il faut attendre la première moitié des années 1990 pour que soient

engagées certaines réformes en matière de recrutement et de reconnaissance de l'expertise scientifique.

2.2.1. *Un renforcement des exigences à l'entrée sur des critères scientifiques*

À partir du début des années 1990, la thèse devient un critère essentiel de recrutement pour les cadres, désormais environ deux tiers d'entre eux sont des docteurs. Ces exigences nouvelles découlent des enjeux stratégiques auxquels le groupe doit faire face. Il est ainsi nécessaire d'avoir des chercheurs de très bon niveau, et la pression augmente pour qu'ils soient opérationnels le plus vite possible. La formation initiale, en école d'ingénieurs ou à l'université, doit apporter une palette assez large de connaissances scientifiques génériques. La thèse, quant à elle, garantit la qualité des compétences scientifiques et techniques du candidat, ainsi qu'une autonomie assez rapide. La thèse semble également permettre les redéploiements vers d'autres domaines de recherche (certes relativement connexes) en fonction des fluctuations des enjeux stratégiques. Le renforcement des critères à l'entrée est donc le premier levier pour espérer ne pas être confronté ensuite à des cas difficiles, alors que la recherche se déploie dans un univers de plus en plus exigeant.

2.2.2. *La création d'un système de reconnaissance de l'expertise scientifique*

La création d'un système de reconnaissance de l'expertise en recherche intervient au début des années 1990, alors que le renforcement du modèle de la recherche comme vivier de cadres pour le groupe commence à devenir problématique pour celle-ci. Les trajectoires de sorties vers les unités d'affaires augmentent, et les représentations collectives valorisent de plus en plus ce type de carrière, le « *business* » et la production devenant le « nirvana » d'une part importante des chercheurs.

Cet attrait s'explique, au moins en partie⁷, par les faibles possibilités de faire véritablement carrière en recherche⁸ : la seule voie de progression structurée est la voie hiérarchique. Le nombre de ces postes est limité dans des organisations de recherche de taille modeste aux organigrammes relativement plats, conduisant certains chercheurs à préférer un départ vers les unités d'affaires. Ces flux de sortie peuvent devenir problématiques si le *turn over* en recherche devient trop élevé. Former un bon chercheur demande du temps et si celui-ci part juste après dans une autre fonction, la capacité de la recherche à construire des expertises fortes est menacée. De plus, cette situation génère un autre type d'effets pervers. Les chercheurs qui ont une expertise et une ancienneté certaines ne peuvent pas vraiment aspirer à une carrière valorisante en continuant à mener des activités de recherche. Ainsi, certains finissent par arrêter leurs activités opérationnelles pour prendre la direction d'un laboratoire ou d'un service. Or les meilleurs experts ne font pas forcément de bons managers, et en outre, la recherche a besoin de conserver des experts dans ses domaines de compétences stratégiques.

Le système des « associés » est alors créé comme un moyen de reconnaissance des meilleurs scientifiques. Il comporte deux niveaux : les chercheurs associés (ce qui est incompatible avec une fonction de manager) et les directeurs de recherche associés qui

7. Il faut ajouter à cela un certain nombre d'éléments expliquant l'attrait exercé par les unités d'affaires sur les chercheurs : les rémunérations y sont plus élevées, les progressions plus rapides, les responsabilités et le pouvoir qui leur sont attachés sont plus importants, enfin des questions de prestige symbolique jouent également en défaveur de la recherche.

8. Au sens de progression dans l'échelle du prestige et des rémunérations.

peuvent être des managers et qui se voient attribuer le statut de cadres dirigeants. Au statut d'associé est jointe une rémunération particulière (environ un mois de salaire supplémentaire par an). S'il est dit que « les deux niveaux d'expertise concernent des scientifiques reconnus au niveau mondial », le processus de nomination évalue non pas les compétences du chercheur mais son projet de recherche, ce dernier devant participer à l'innovation du groupe. Si ce dispositif est intéressant par rapport aux questions de reconnaissance, il ne s'agit pas d'un système de gestion des carrières.

L'inertie du système de GRH en recherche a conduit à créer un décalage, ou « discordance stratégique », entre les compétences requises en recherche qui ont fortement évolué avec la transformation des stratégies, des modes de pilotage et d'organisation de la recherche, et les compétences dont dispose la recherche, telles que le modèle originel de gestion des ressources humaines est capable de les générer. Les premières évolutions amorcées à partir du début des années 1990 n'ont pas permis de combler ce décalage, alors même que l'ambition de la recherche en termes de construction d'une exploration concourante de la technologie et des marchés déplaçait à nouveau les exigences en matière de profils des chercheurs. Le système de GRH demeure très démuné pour produire en interne et/ou pour attirer de tels profils réunissant des compétences scientifiques de pointe et des capacités relationnelles de stratèges, mais également pour les fidéliser.

3. 1998-2003 : « réalignement » de la GRH et instrumentation de la gestion des compétences en recherche

1998 est une date charnière dans la dynamique de la GRH en recherche : elle marque une rupture avec les fonctionnements précédents et l'invention d'un modèle nouveau dans lequel la gestion des compétences a un rôle prédominant.

3.1. Une remise en cause profonde des grands principes de gestion de l'emploi

C'est, dans un contexte économique difficile, une volonté de rationalisation et d'ajustement rapide des compétences disponibles à celles requises par l'objectif d'une recherche capable de soutenir une exploration concourante technologies-marchés, qui va motiver un recours au marché externe du travail pour se procurer de telles compétences, sonnant alors le glas du modèle de gestion de l'emploi en vigueur jusqu'ici.

3.1.1. Un contexte difficile conduisant à une rationalisation rapide de la recherche

Si la direction de la recherche, comme les unités d'affaires, ont été amenées à faire le constat d'un décalage entre les compétences disponibles et les compétences requises pour répondre au mieux aux enjeux stratégiques auxquels la recherche est désormais confrontée, ce sont les difficultés économiques et financières que traverse le groupe dans les années 1997-1998 qui vont précipiter l'engagement de réformes rapides. En 1997, la maison mère décide de se séparer de ses activités chimiques pour se concentrer sur la pharmacie, une nouvelle entité est alors créée et introduite en Bourse. La santé financière de ce nouveau groupe chimique est très précaire alors qu'aucune certitude n'existe quant à sa viabilité face à des concurrents qui sont beaucoup plus importants. L'objectif d'amélioration de la rentabilité devient prégnant, en particulier sous la pression de l'actionnariat, et une chasse aux « coûts improductifs » est lancée.

La recherche n'échappe pas à ce mouvement de rationalisation. La direction générale nomme de nouveaux responsables de la recherche dont la mission est de réaliser des réformes importantes, visant en particulier à « réaligner » la GRH avec des enjeux, des modes de pilotage et d'organisation qui ont fortement évolué. Cela se traduit, dès 1998, par une remise en cause profonde des principes et des pratiques de GRH en recherche.

3.1.2. La fin du modèle d'emploi à vie avec promesse de carrière

Une stratégie d'acquisition des compétences requises

Les réformes vont se focaliser sur l'ajustement des profils des chercheurs aux compétences requises. La vitesse d'une telle mise en adéquation a été une variable déterminante quant à la modalité d'ajustement retenue. La volonté de disposer immédiatement des profils recherchés a conduit à privilégier une acquisition des compétences sur le marché externe du travail, plutôt que d'organiser une évolution progressive des compétences disponibles en interne, rompant ainsi avec le principe de maturation interne des compétences en vigueur jusqu'ici. Désormais, un besoin en termes de compétences scientifiques sera pourvu par le recrutement d'un chercheur possédant exactement le profil requis et non par une mobilité interne. Pour les compétences managériales, cela revient à remettre en cause le principe de pourvoi des postes à responsabilités par promotion interne. Il pourra désormais être fait appel à un chercheur « extérieur », venant d'un autre centre du groupe, et au-delà : « *désormais, on n'hésite plus à aller chercher à l'extérieur, en particulier chez les clients, des chercheurs expérimentés pour reprendre la tête de laboratoires ou de services* »⁹.

Un recours inédit aux licenciements

Le corollaire de cette volonté de disposer des bons profils, au bon endroit et tout de suite, réside dans l'organisation de la sortie de ceux qui ne correspondent pas aux nouvelles exigences et que les responsables des ressources humaines (RRH) n'estiment pas capables d'évoluer dans le groupe. À partir de 1998, il sera ainsi procédé à des licenciements en recherche, ce qui marque une rupture forte par rapport au modèle précédent, dans lequel un chercheur une fois embauché faisait toute sa carrière dans le groupe.

C'est ainsi une remise en cause de la garantie d'emploi à vie et de la promesse de carrière pour les chercheurs. Ces derniers, alors qu'ils constituaient une catégorie restée protégée jusqu'alors (Bouffartigue et Gadea, 2000), sont désormais soumis à un « risque carrière » avec des incertitudes croissantes sur leur trajectoire professionnelle.

3.2. Gérer les compétences et dynamiser la gestion des chercheurs

À partir de 1998, ce sont également de profondes réformes en matière de gestion des compétences qui sont introduites en recherche. Elles nous semblent viser deux grands objectifs :

- définir exactement les profils de compétences dont la recherche a besoin, aujourd'hui et demain, et évaluer l'adéquation ou l'écart entre les ressources dont dispose la recherche et ces cibles ;

9. Entretien auprès du directeur du centre de recherche transverse, sur lequel une étude approfondie a été menée, qui a dirigé ces réformes en matière de GRH.

- assurer cette adéquation de façon dynamique, ce qui demande, d'une part, de se donner les moyens d'attirer et de retenir les profils recherchés, et d'autre part d'assurer le développement et la mobilisation des compétences de ces individus.

3.2.1. Définir les besoins en compétences individuelles et collectives

Anticiper les besoins à venir dans les différents domaines stratégiques de recherche

À partir de 2000, la recherche a engagé une démarche prospective sur les grandes compétences stratégiques en recherche. Des groupes ont été créés pour chacun de ces domaines, et ils sont en charge de cet exercice très complexe car il nécessite de croiser la dynamique des compétences scientifiques avec les évolutions des enjeux stratégiques. L'objectif est d'identifier les besoins futurs des différents centres, sur des domaines de recherche existants mais également sur de nouveaux domaines qui deviendraient stratégiques compte tenu des scénarios envisagés d'évolution des enjeux des unités d'affaires.

Cet exercice prospectif est clairement pensé comme un outil permettant de préparer en amont des recrutements ciblés sur les domaines de compétences pour lesquels il a été identifié que des manques se feront sentir, ces groupes portent d'ailleurs le nom de « groupes d'embauche ».

Identifier les compétences individuelles requises pour l'ensemble des emplois en recherche

Au niveau des compétences individuelles cette fois, la recherche dispose désormais d'un référentiel de compétences très détaillé. C'est un outil développé au niveau de la DRH groupe et qui est déployé dans les différentes « familles professionnelles » du groupe. Il comprend deux parties :

- *Les compétences techniques qui sont spécifiques à chaque famille professionnelle.* Pour la famille R & D, des « postes repères » ont été définis (ingénieur recherche débutant : niveau 7, niveau 8, chef de projet senior, responsable de labo, responsable de service, directeur de centre, directeur R & D du groupe) et pour chacun d'eux sont précisées les compétences requises. Les compétences sont structurées en domaines : compétences scientifiques et techniques (étendue et profondeur), communication, méthodes, organisation et planification, stratégie recherche et innovation, compétence économique, connaissance des lois et règles de sécurité. En fonction du poste repère, le degré de maîtrise requis sur ces compétences est différent, il varie de 1 à 5, depuis un niveau élémentaire jusqu'à l'expertise.
- *Les compétences comportementales.* Le référentiel est ici identique pour l'ensemble du groupe dans les compétences mises en avant : vision globale, initiative, orientation client, courage, flexibilité, orientation résultats, développement des autres, impact influence, motivation des équipes. À nouveau, le niveau requis varie en fonction du poste.

Le référentiel contient des définitions précises des différentes compétences ainsi pointées.

3.2.2. Recruter des chercheurs répondant aux besoins identifiés en termes de compétences individuelles et collectives

Le rôle des « groupes d'embauche »

Les groupes d'embauche, au-delà de l'identification des besoins à venir dans les grands domaines de compétences scientifiques et techniques, s'occupent des relations avec la

communauté académique et les institutions de formation de l'enseignement supérieur. Chacun est chargé de repérer, comme autant de viviers de recrutement, les meilleurs écoles, universités et laboratoires de recherche, dans son domaine de compétence. Il doit ensuite assurer une diffusion d'informations auprès de ces cibles sur la politique de recrutement, les métiers et les opportunités de carrière dans le groupe. Ce réseau de relations permet de détecter et de suivre de très bons candidats potentiels. L'objectif est ainsi d'être capable de recruter rapidement lorsqu'on en ressent le besoin.

La prise en compte de nouveaux critères dans le recrutement des jeunes chercheurs

Un nouveau durcissement des critères de recrutement intervient au cours de la période récente. Sur les aspects scientifiques, le critère de la thèse est désormais un véritable dogme, avec plus de 95 % des nouveaux entrants qui sont des docteurs (ingénieurs-docteurs et docteurs). Ils sont retenus en fonction de leur sujet de thèse qui doit être novateur et porteur d'enjeux pour l'entreprise, et sont choisis dans les meilleurs laboratoires en France et en Europe. Un post-doctorat est également devenu un critère important en vue d'un recrutement. Cette politique s'inscrit dans une stratégie d'adossement renforcé de l'entreprise à la recherche académique. Par rapport à cet objectif, le jeune chercheur apporte deux types de ressources : ses compétences et ses relations avec des chercheurs et des équipes publics.

Mais la caractéristique vraiment nouvelle concerne la montée en puissance d'exigences dans des domaines comme l'économie, les langues, ainsi que la prise en compte de caractéristiques plus personnelles et comportementales des candidats : « *On cherche des gens dynamiques, on veut des entrepreneurs. Aujourd'hui le travail de chercheur est un véritable sport, c'est devenu très physique, et il faut des gens armés, préparés, motivés pour pratiquer ce sport* »¹⁰. Les RRH mettent l'accent sur des dimensions telles que la curiosité, le goût pour la compréhension, l'envie et la disposition à sortir de son champ d'expertise pour explorer d'autres domaines, etc. Les profils recherchés sont ainsi très exigeants, sur le plan des compétences scientifiques mais également sur les dimensions relationnelles et comportementales.

Une volonté d'intégrer de nouveaux profils en recherche

Depuis 1998, le groupe essaie également d'intégrer des chercheurs expérimentés, venant de la recherche publique ou d'autres entreprises.

Dans le premier cas, il s'agit de développer le recours à des chercheurs académiques intervenant comme consultants au niveau des équipes ou de la direction de la recherche. Le recrutement de chercheurs expérimentés chez les clients constitue, quant à lui, une tendance récente, l'objectif est de faire venir en recherche des individus qui connaissent les clients et leurs attentes par rapport aux produits de Chimix. Ces profils sont très recherchés, mais il est difficile de les attirer, ce sont des recrutements coûteux qui demandent d'offrir à ces individus des postes à responsabilités et les possibilités en cette matière sont limitées. Ainsi, jusqu'à présent, leur nombre est resté modeste.

L'organisation de la phase de sélection au sein du processus de recrutement

Le processus de sélection est désormais composé d'une série de quatre ou cinq entretiens. Le candidat rencontre son futur responsable hiérarchique (autrement dit son N + 1), le N + 2,

10. Entretien auprès du directeur du centre de recherche transverse, sur lequel une étude approfondie a été menée, qui a dirigé ces réformes en matière de GRH.

l'animateur scientifique et technique du centre, un ou deux responsables des ressources humaines. S'il s'agit de recruter un chercheur expérimenté, qui entre donc à un niveau supérieur par rapport à un jeune docteur, un membre de la direction du centre, voire de la direction *corporate* de la recherche, pourra être mobilisé, et du côté RH, c'est le DRH Monde de la R & D qui mène l'entretien. La variété des profils des participants au processus de recrutement, la mise en commun de leurs avis respectifs et la discussion qui s'ensuit permettent d'équilibrer les deux grandes classes de critères que sont les compétences scientifiques et les dimensions plus comportementales.

3.2.3. Évaluer les chercheurs

Un dispositif d'entretiens pour évaluer performances et compétences

Un nouveau dispositif d'évaluation des chercheurs, codifié et explicite, est mis en place à partir de 1998.

Des « entretiens annuels d'activité » (EAA), réalisés par le N + 1, ont pour objectif d'évaluer les compétences individuelles. Un guide précis a été mis en place pour structurer ces entretiens. Le manager direct doit évaluer les compétences techniques et comportementales (définies par le référentiel) du chercheur, en leur attribuant une note entre 1 et 5 qui sera mise en perspective avec le niveau requis. Il peut alors décider si le chercheur correspond ou non aux exigences du poste.

Si lors des EAA, une partie est réservée aux résultats clés obtenus pendant l'année, l'évaluation des performances proprement dite est plus directement réalisée au cours d'entretiens semestriels entre le chercheur et son N + 1. Des objectifs personnels sont fixés avec le chercheur : il peut s'agir de l'avancement d'un plan d'expérience sur un projet, du développement d'une compétence, de l'acquisition de la maîtrise technique de tel instrument, etc. Lors de l'entretien suivant, le manager évalue le « pallier d'atteinte » de ces objectifs selon une notation entre 0 et 2, et fixe de nouveaux objectifs pour les six mois à venir.

La définition d'un référentiel spécifique pour évaluer l'expertise scientifique

Prenant acte des insuffisances et de l'échec relatif des « experts associés »¹¹, la direction de la recherche va mettre au point un système plus élaboré de reconnaissance de l'expertise en créant une « double échelle » qui adjoint à la filière traditionnelle de promotion en recherche, soit la voie hiérarchique, une « voie de l'expertise scientifique et technologique »¹². À partir d'un tronc commun sur lequel commencent à progresser tous les chercheurs-cadres débutants, deux voies (ou filières) comportant le même nombre de niveaux se détachent. L'une correspond aux postes de chef de laboratoire, chef de service, chef de centre, membre de la direction scientifique, et l'autre à la succession de niveaux croissants d'expertise.

Un individu qui « entre » et « monte » dans l'une des deux voies du Y est systématiquement « coté » sur l'autre, ce qui lui permet, s'il le désire et s'il en a la capacité et

11. Ce système ne prévoyait pas de mission particulière pour les experts et il n'y avait pas de réexamen de ce statut une fois celui-ci accordé. Cela revenait à distribuer des « bâtons de maréchal ». De plus, ce dispositif très élitiste était considéré comme relativement inaccessible par les chercheurs pour lesquels il n'offrait pas d'alternative crédible à la carrière managériale ou au départ vers les autres fonctions.

12. Notons que des dispositifs comparables de « filières de promotion en Y » ont été développés par de nombreuses entreprises dans leurs activités de R&D (Allen et Katz, 1986 ; Grison et Leclair, 1996 ; Paraponaris, 2003 ; Hourquet et Roger, 2004), le bilan de ces systèmes est d'ailleurs généralement mitigé.

l'opportunité, de changer de voie. Ainsi, un chercheur dont l'expertise est reconnue de façon formelle par une « cotation » sur la voie scientifique n'est pas « condamné » à faire toute sa carrière comme expert, il pourra prétendre à un poste managérial s'il a les compétences nécessaires. Les deux filières n'ont pas vocation à être des « silos » enfermant les individus dans une trajectoire de carrière, définie une fois pour toutes. Notons cependant que les possibilités de passage sont plus limitées, car plus difficiles en termes d'écart de compétences, au fur et à mesure que l'on s'élève vers les niveaux les plus élevés de la double échelle.

Les candidatures sont examinées par la ligne hiérarchique des centres et par la direction *corporate* de la recherche. Un guide très précis permet de structurer cette évaluation des compétences scientifiques et techniques. Ces dernières sont déclinées en : étendue des compétences ; profondeur des compétences ; aptitude à délivrer des solutions ; créativité/initiative créatrice/conception ; capacité à communiquer ; collaborations/transfert de compétences ; force de propositions ; fiabilité/qualité du jugement/autorité scientifique et technique ; mobilité/adaptabilité ; et chacune reçoit une note de 0 à 10.

Une fois nommés, les experts se voient fixer des missions et ils sont réévalués chaque année, ce qui peut conduire à les « redescendre », voire à les « sortir » de l'échelle scientifique.

3.2.4. Coupler évaluation et rémunération des chercheurs

Un lien direct entre évaluation des performances et rémunération pour l'ensemble des chercheurs

En 1998, des réformes importantes sont introduites en matière de rémunération, l'objectif étant de disposer d'un système de rémunération attractif et incitatif en recherche. D'une part, la direction scientifique obtient de la direction générale que les salaires en recherche soient réalignés sur ceux qui ont cours dans les autres fonctions du groupe, alors que jusqu'à présent ils étaient plus faibles, ce qui compromettait la capacité de la recherche à attirer et à conserver des profils de très bon niveau, qu'il s'agisse de jeunes docteurs ou plus encore de chercheurs expérimentés. D'autre part, un plan de variabilisation et d'individualisation des rémunérations est déployé dans tout le groupe, y compris dans la fonction recherche. Désormais une partie de la rémunération des chercheurs est variable. Cette part variable est croissante en fonction du niveau auquel se situe l'individu : pour un chercheur débutant, elle varie de 0 à 12 % de sa rémunération totale, pour un chef de laboratoire elle peut aller de 0 à 20 %, et pour un chef de service de 0 à 30 %. Elle est composée de trois éléments (la pondération est identique dans tout le groupe) :

- 20 % sont indexés sur les résultats du groupe ;
- 40 % sont déterminés par les résultats des unités d'affaires pour lesquelles le chercheur travaille ;
- 40 % sont fonction des résultats individuels tels qu'ils ont été évalués par rapport à l'atteinte des objectifs semestriels.

Il y a donc un lien entre la performance d'un chercheur et sa rémunération et il s'agit d'un lien direct pour ce qui concerne la part variable individuelle. Cette dernière peut également être liée aux compétences et à l'acquisition de compétences nouvelles par le chercheur, si tant est que cela fasse partie des objectifs semestriels.

Un lien direct entre évaluation des compétences et rémunération pour les experts scientifiques

En ce qui concerne le cas spécifique des chercheurs nommés sur la voie de l'expertise, le lien est ici direct entre l'évaluation de leurs compétences scientifiques et technologiques et leur rémunération. En effet, une progression sur la voie de l'expertise s'accompagne d'une augmentation progressive de leur rémunération par le biais de primes, et ce de façon identique à ce qui a cours dans la voie hiérarchique. Ainsi, à même niveau, un expert et un manager perçoivent la même rémunération. C'est une mesure forte qui crée des perspectives plus attrayantes et motivantes pour les chercheurs qui voudraient poursuivre leur carrière dans la recherche sans forcément être obligés de prendre un poste à responsabilité.

3.2.5. Coupler évaluation des compétences et gestion de la mobilité et des carrières

Depuis 1998, une politique volontariste de gestion de la mobilité et des carrières des chercheurs a été mise en place.

Les objectifs qu'elle poursuit sont multiples : organiser une évolution des compétences individuelles en fonction des besoins de l'entreprise, qu'il s'agisse d'acquérir des compétences scientifiques toujours plus pointues ou de faire en sorte de disposer de chercheurs capables de discuter avec les unités d'affaires ; améliorer la mobilisation des compétences existantes en les utilisant là où elles sont le plus utiles et en les diffusant ; dynamiser les carrières des chercheurs.

Dans cette perspective, un accent tout particulier est mis sur la mobilité, quelles que soient ses formes. La mobilité thématique et géographique en recherche doit stimuler la motivation et la créativité, favoriser la construction de spectres larges de compétences et permettre de diffuser ces compétences au sein du groupe. Si les trajectoires de sorties vers les unités d'affaires peuvent être une source de désorganisation pour la recherche, elles sont importantes car elles permettent aux chercheurs de mieux comprendre les contraintes et les perspectives industrielles et commerciales, l'objectif étant alors pour la recherche de réussir à faire revenir ces individus dans les centres ou à la direction scientifique.

Des incitations très claires sont données en ce sens. Les RRH signifient désormais clairement aux chercheurs chez lesquels ils repèrent un potentiel pour devenir chef de laboratoire ou chef de service que ces postes ne leur seront pas accessibles tant qu'ils ne seront pas sortis de leur unité de recherche, voire de leur centre d'origine. L'accès aux postes les plus importants est conditionné à une expérience internationale et/ou à une expérience en *business* ou en production.

Cette politique s'appuie sur plusieurs dispositifs. Tout d'abord, une partie des EAA est consacrée aux perspectives d'évolution du cadre. Il s'agit de rapprocher ce que le chercheur a envie de faire à un horizon court et moyen terme et ce que le manager estime possible et souhaitable. Cet exercice doit permettre de déterminer les actions nécessaires, en particulier en termes de formation, pour accompagner le chercheur dans cette trajectoire. Le cas échéant, une fiche de demande de formation est remplie par le manager et transmise à la DRH recherche qui décide de l'acceptation ou du rejet de cette demande.

Au niveau de chaque centre de recherche, dans le cadre du plan prévisionnel de succession (PPS), les RRH, l'animateur scientifique et technique ainsi que le directeur du centre examinent deux fois par an, avec les chefs de service, la totalité de l'effectif

cadre. Ils s'appuient ici en grande partie sur les EAA. Ils passent en revue les performances de la personne et ses compétences techniques et comportementales. Ils déterminent le prochain poste qu'elle devrait occuper. En fonction de cette cible, un accompagnement est prévu au travers de formations adéquates. Ils recherchent des remplaçants éventuels, en particulier pour les postes clés. Enfin, ils identifient les potentiels, les hauts potentiels et les experts. Il résulte de ces plans une liste de mouvements prévus et des plans de formation. Le PPS suivant devra faire le bilan des mouvements réalisés par rapport aux mouvements prévus lors de l'exercice précédent.

Le PPS est aussi alimenté par les entretiens de carrière (EDC) au cours desquels un RRH rencontre un cadre pour évoquer avec lui de façon approfondie ses perspectives de carrière. Ces entretiens ont lieu tous les trois ans en moyenne. Le bouclage entre les EAA, les EDC et le PPS assure une très bonne vision de la situation présente et à venir de chaque cadre.

La réflexion sur les perspectives de carrière d'un individu et sur les actions à mettre en place pour l'aider à y parvenir (mobilité, plan de formation adéquat) s'appuie sur le référentiel de compétences qui identifie les compétences nécessaires pour les différents emplois accessibles pour un cadre-chercheur. De plus, si elles ne sont pas formalisées de façon explicite, les RRH et les managers se réfèrent à des conventions quant à des trajectoires qualifiantes, qui déterminent des passages obligés avant d'accéder à tel ou tel type d'emploi.

Au niveau de l'organisation des mobilités au sein du groupe, une réunion a lieu tous les quinze jours entre les RRH régionaux (selon un découpage récent par zone géographique) et les RRH cadres de tous les sites, toutes fonctions confondues (recherche, *business*, production, etc.) de la zone en question. Les différents besoins et souhaits de mobilité sont alors croisés, facilitant grandement l'organisation des mutations internes.

C'est ainsi une démarche beaucoup plus volontariste de gestion de la mobilité et des carrières de l'ensemble des chercheurs qui est aujourd'hui déployée. Les carrières sont gérées de façon individuelle, dans une perspective d'anticipation. Les décisions sont plus explicites, reposant sur des outils et sur des évaluations claires et codifiées des individus.

4. Un modèle pertinent de gestion des chercheurs qui reste cependant incomplet et fragile

4.1. Certes, un modèle pertinent pour soutenir une exploration concurrente

Les réformes engagées, entre 1998 et fin 2003, par une direction de la recherche volontariste, se sont attelées à faire évoluer l'ensemble des variables de la GRH. Ces transformations se sont déroulées sur une période relativement courte, et même si, de ce fait, il n'est pas possible d'évaluer ce que produisent ces réformes, en particulier au niveau des trajectoires de carrière des chercheurs, c'est véritablement un nouveau modèle de GRH qui voit le jour, au sens où il existe une cohérence interne très forte entre l'ensemble de ses grandes variables. Celui-ci repose en particulier sur des systèmes de gestion des compétences formalisés et instrumentés qui rompent avec les pratiques en vigueur jusqu'alors.

La période 1998-fin 2003 a permis de compléter, sur le versant de la gestion des personnels de recherche, ce nouveau régime d'exploration concourante des connaissances scientifiques et des opportunités de création de valeur qui s'invente et se déploie depuis 1995. Les innovations en matière de GRH ont été nombreuses, profondes et pertinentes par rapport à la visée stratégique d'une fonction recherche à la fois proactive et en collaboration étroite avec les unités d'affaires.

4.2. Cependant, un modèle incomplet et fragile

4.2.1. La fragilité d'un modèle social en émergence

Par rapport à l'ambition des réformes engagées, l'apprentissage reste précaire car les processus en cause ont des cycles d'opération lents (généralement l'année pour un cycle d'évaluation par exemple) et les actions en matière de gestion des personnels ont une inertie forte. Ainsi, un état d'équilibre stable n'a pas encore été atteint. Ce nouveau modèle a besoin de temps pour faire ses preuves et pour construire une attractivité forte des métiers de la recherche replacés au cœur des stratégies d'innovation, or il est vulnérable à un certain nombre de décisions et de perturbations exogènes. Ainsi, Chimix est entré fin 2003 dans une période de graves difficultés financières. Parvenir à stabiliser ces innovations organisationnelles dans un tel contexte de crise, avec les changements qui y sont généralement associés (rationalisations, réductions d'effectifs, gel de toute une série de mesures nouvelles et ambitieuses, concentration sur les problèmes de court terme et remise à plus tard des réformes et des chantiers en cours ou envisagés, etc.), constitue un défi majeur pour l'entreprise.

Au-delà de ce constat d'une précarité inhérente à tout modèle de gestion en émergence, il nous semble que le système actuel reste incomplet sur certaines dimensions, ce qui le fragilise d'autant plus. Nous en développerons deux.

4.2.2. Une dimension un peu oubliée : le transfert et la fertilisation croisée des compétences

En termes de transfert de compétences, si on se place du point de vue de la trajectoire individuelle, deux moments sont critiques pour l'organisation : l'arrivée et le départ d'un chercheur, au niveau d'une unité et plus encore de la fonction recherche.

Auparavant, tout nouveau recruté se voyait indiquer un « référent » : un chercheur *senior* dans son domaine scientifique et technique. Dans un système très souple de « porte ouverte », ce référent pouvait être consulté en fonction des besoins, sur la base d'une sollicitation volontaire. Ce système de parrainage a disparu et il n'en existe aucun équivalent aujourd'hui. Si la taille modeste des unités de recherche (une vingtaine de personnes dans un laboratoire) permet au nouvel arrivant de solliciter ses collègues, la charge de travail des chercheurs, auxquels les unités d'affaires demandent de plus en plus, ne facilite pas ces échanges.

Lors du départ d'un chercheur, aucun dispositif facilitant le transfert de ses compétences n'est prévu. Pour des questions d'économie, il n'y a pas de recouvrement entre le départ du chercheur et l'arrivée de son remplaçant. Au mieux, il peut s'opérer un transfert de connaissances codifiées, au travers des « cahiers de labo » et des rapports de recherche laissés par celui qui part, mais dont la qualité, la pertinence et l'accessibilité pour son remplaçant peuvent être très variables, surtout en l'absence de procédures formalisées et obligatoires¹³. Le transfert de compétences repose sur la curiosité des uns et la bonne volonté des autres. Les relations personnelles sont ici très importantes.

13. La pression exercée sur la recherche, en termes de ressources budgétaires et de temps, incite à réduire les travaux qui semblent « improductifs », en tout cas à court terme, comme la rationalisation des résultats obtenus, la rédaction de

La diffusion des connaissances au sein de la recherche est également une zone de fragilité, les chercheurs n'ayant pas, en dehors de leur strict champ de recherche, une vision très claire de ce qui se fait dans le groupe. Les occasions d'échange entre les chercheurs d'unités et de domaines différents sont trop rares. Pourtant, il est essentiel pour un chercheur de pouvoir confronter ses idées à l'avis d'autres spécialistes, de pouvoir les solliciter et mobiliser leurs expertises sur des questions ardues. Le croisement de domaines différents peut être source d'idées novatrices, porteuses d'innovation de rupture. Il manque ainsi des dispositifs de créativité, stimulant l'exploration de questions originales et soutenant la création de connaissances nouvelles. Les échanges et les croisements d'expertises reposent sur des relations et des initiatives personnelles, alors même que la pression subie par les chercheurs restreint la possibilité de consacrer du temps à aller vers les autres, à discuter, à travailler au maillage de réseaux, etc.

4.2.3. Une valorisation problématique des profils d'entrepreneurs scientifiques dans la durée

L'efficacité de la recherche, par rapport à son ambition d'exploration concurrente des marchés et des technologies, repose sur la capacité des métiers de recherche à attirer des chercheurs avec des profils d'« entrepreneurs scientifiques », des scientifiques brillants qui soient en mesure de comprendre et d'anticiper les ruptures stratégiques sur les marchés associées, ou susceptibles d'être associées, à des faits scientifiques nouveaux. Or, il n'est pas sûr que les systèmes décrits y parviennent, compte tenu en particulier de l'effet attracteur opéré par les unités d'affaires. Ainsi, le modèle souhaité de trajectoire avec retour en recherche après une expérience dans une unité d'affaires reste à valider, car, malgré les fortes incitations offertes par la recherche, de tels retours restent tout à fait exceptionnels. De plus, ces profils spécifiques ne sont pas vraiment pris en compte dans les systèmes de reconnaissance en recherche. Ainsi, au-delà des carrières managériales qui constituent la voie royale traditionnelle en recherche, des dispositifs ont été créés afin de construire des carrières scientifiques en recherche — et même si ces dispositifs ne semblent pas atteindre complètement leurs objectifs¹⁴, ils ont au moins le mérite d'exister —, en revanche, la recherche se trouve démunie face à la question de la valorisation d'entrepreneurs scientifiques dont les attentes vont être très difficiles à satisfaire avec la panoplie actuelle des modes de rétribution et des perspectives d'évolution dont elle dispose.

4.3. Du diagnostic à l'action : quelques pistes pour ancrer ce nouveau modèle social de la recherche

Par rapport aux incomplétudes soulignées précédemment, nous voudrions avancer, modestement, quelques pistes de réflexion qui nous semblent susceptibles de pouvoir contribuer à ancrer plus solidement un modèle social encore en construction.

rapports de recherche, etc. Les traces écrites d'un projet tendent de plus en plus à se limiter aux présentations PowerPoint que les chercheurs sont amenés à faire de façon systématique pour rendre visibles et justifier leurs activités.

14. Un chantier de réflexion sur la double échelle devait être engagé avant que les difficultés actuelles ne viennent reporter celui-ci à des horizons meilleurs.

4.3.1. *Faire du transfert de compétences et de la fertilisation croisée un enjeu et un objet de reconnaissance*

Au niveau du transfert de compétences, plusieurs pistes pourraient être étudiées :

- réguler les flux de départs : cela renvoie à un rapport de force délicat avec les unités d'affaires, afin de leur faire accepter le principe d'une gestion anticipée des départs des chercheurs vers les différentes entités du groupe, de façon à prévoir et à organiser un véritable transfert de celles des compétences qui nécessitent une mise en présence du chercheur qui part et de son remplaçant ;
- créer des incitations pour que les chercheurs fassent l'effort de consigner et d'explicitier les connaissances produites par leur activité. Des objectifs de capitalisation des connaissances pourraient être fixés par les managers directs comme autant de critères donnant lieu à évaluation ;
- suivre la trajectoire des chercheurs qui partent : un dispositif organisant la « traçabilité » des chercheurs au sein du groupe permettrait de pouvoir retrouver le porteur d'une compétence, d'un projet, en complément des données laissées par ce dernier.

Compte tenu de l'importance des relations interpersonnelles en recherche, pourquoi ne pas envisager un soutien à la constitution et à l'animation de communautés épistémiques ? De telles communautés pourraient structurer et alimenter l'échange et le dialogue entre l'ensemble des chercheurs, ainsi que jouer un rôle important par rapport aux questions de capitalisation, de diffusion et de création de compétences. Les experts scientifiques et techniques seraient des acteurs très pertinents à impliquer dans la structuration de ces communautés, ce qui serait, en retour, source d'une visibilité et d'une reconnaissance valorisantes pour eux.

4.3.2. *Une dynamique intrapreneuriale pour augmenter l'attractivité des métiers de la recherche*

Le développement d'une démarche intrapreneuriale¹⁵ au sein de ce groupe pourrait contribuer à créer une plus forte attractivité des métiers et des trajectoires en recherche, alors même que le modèle d'exploration concurrente est très exigeant pour les individus qui s'y engagent et requiert des profils de chercheurs très rares.

Au niveau de la population et des activités de recherche, de telles démarches peuvent prendre des formes très diverses, être soutenues par des dispositifs nombreux et variés et poursuivre des objectifs spécifiques et multiples tout à la fois. L'organisation peut favoriser un « intrapreneuriat interne » en encourageant les chercheurs à proposer des projets d'innovation et en leur donnant les moyens pour qu'ils puissent les réaliser au sein de l'entreprise, depuis l'affectation d'un thésard sur un sujet de recherche, la constitution d'une équipe projet « officielle » *ad hoc* chargée du développement de l'innovation, jusqu'à la création d'une nouvelle entité organisationnelle commercialisant le produit/procédé. Ces projets d'innovation, initiés par des chercheurs en interne, peuvent également « sortir » de l'entreprise et donner lieu à des transferts de technologies vers des entreprises existantes ou à des créations d'entreprises, par les

15. L'intrapreneuriat, *corporate entrepreneurship* en anglais, désigne une dynamique entrepreneuriale qui s'exprime dans le contexte d'une entreprise déjà existante ; le développement de nouvelles activités est l'une de ses composantes. L'objectif n'étant pas ici de discuter longuement des multiples définitions et déclinaisons du concept d'intrapreneuriat, nous renvoyons en conséquence à l'analyse qu'en a faite O. Basso (2004, p. 5-21).

chercheurs à l'origine du projet ou non, avec une incitation, un accompagnement et une aide, ou non, de la maison mère.

La recherche, et/ou l'entreprise de façon plus globale, peuvent espérer des « retombées » positives du développement de telles démarches sur le plan de la gestion des ressources humaines : la création d'opportunités d'expériences nouvelles avec une certaine autonomie, source de motivation pour les chercheurs ; la capacité d'offrir des trajectoires plus ouvertes et plus variées aux chercheurs du groupe, et en amont d'attirer des profils plus « entrepreneuriaux » en recherche ; la sensibilisation de l'ensemble des chercheurs, au-delà de ceux directement impliqués, aux problématiques d'innovation, d'exploration des valeurs d'usage et des champs d'application potentiels liés aux connaissances scientifiques et techniques ; etc. Néanmoins, les difficultés et les risques sont également très importants pour les individus comme pour l'organisation : la pertinence de ces démarches et les conditions de leur management effectif sont ainsi à considérer avec soin.

Précisons que ce ne sont que des pistes d'expérimentation que nous proposons par rapport à des problématiques spécifiques qui s'inscrivent dans une histoire particulière d'entreprise.

Conclusion

Nous reviendrons pour conclure sur l'importance d'une analyse contextualisée des systèmes de gestion des compétences. Nous sommes ainsi partis d'un cadre d'analyse intégrant plusieurs variables et de l'hypothèse que des relations d'interaction se jouent entre celles-ci. L'étude longitudinale du cas Chimix nous amène cependant à noter que ces relations ne sont pas symétriques, en faisant apparaître une gestion des chercheurs très contrainte par les choix stratégiques de l'entreprise, ainsi que par la structure et les modes de pilotage et d'organisation de la recherche. Au sein du système de GRH, les interactions sont plus délicates à distinguer entre gestion de l'emploi et gestion des compétences, même s'il nous semble que les grands principes de gestion de l'emploi viennent cadrer fortement l'espace des possibles en matière de gestion des compétences.

Vont ainsi être fortement influencés le type de compétences requises pour les chercheurs, le processus d'acquisition de ces compétences, dans sa temporalité et ses modalités, ainsi que les modes de gestion de celles-ci, au sens où la philosophie gestionnaire qui imprègne les démarches et les outils de gestion des compétences est en résonance avec des idéologies plus globales qui structurent également les modes de pilotage et d'organisation de la recherche. Ce sont bien des facteurs exogènes à la GRH : des décisions stratégiques et capitalistiques, l'arrivée de nouveaux dirigeants de la recherche nommés dans une perspective de réforme, qui ont contribué à ce que des décisions fortes — en particulier le recours au marché externe — soient prises à partir de 1998 dans une volonté d'alignement stratégique de la GRH.

Cette dépendance de la GRH et plus encore de la gestion des compétences en recherche peut paraître paradoxale compte tenu de l'importance, toujours croissante, accordée aux compétences dans les discours des entreprises, comme dans les travaux académiques, et ce d'autant plus qu'en matière de recherche le lien entre compétences individuelles, compétences collectives et compétences de l'entreprise est particulièrement étroit.

C'est pourtant bien cette importance des compétences en recherche qui nous amène à nuancer le constat précédent. La gestion des compétences, et plus largement la GRH, a des effets de rétroaction non négligeables par rapport aux ambitions stratégiques du groupe en matière de recherche et d'innovation. Ainsi, lorsque s'engage un mouvement de rationalisation et de focalisation de la recherche sur les préoccupations industrielles et commerciales des unités d'affaires, cette transition a dû se faire avec les mêmes chercheurs censés remplir des rôles très différents, et devant désormais être capables de répondre aux demandes des unités d'affaires. Et celle-ci s'est faite « tant bien que mal », l'orientation des recherches vers des cibles présentant des enjeux industriels et marketing est restée insuffisante, à la fois pour répondre aux exigences des unités d'affaires et, au-delà, pour espérer retrouver un rôle plus proactif de la recherche.

D'ailleurs, le fait que des réformes aient été engagées en matière de GRH et de gestion des compétences, sur la période récente, peut être vu comme une prise de conscience de l'importance de ces dimensions dans la capacité à mettre en œuvre une nouvelle visée stratégique. L'attractivité des métiers et des carrières en recherche est ainsi devenue une préoccupation essentielle lorsque le modèle visé en termes de recherche requiert des profils d'exception ; or, bien entendu, les modes d'évaluation, de rétribution, de reconnaissance, ainsi que les perspectives de carrière jouent un rôle déterminant dans cette attractivité.

Au-delà d'une vision de la gestion des compétences comme une variable fortement contrainte, que l'on doit « aligner » en fonction de choix stratégiques et organisationnels exogènes, obéissant à des logiques « supérieures », une conception de la gestion des compétences comme un véritable levier stratégique, pouvant jouer un rôle proactif dans l'entraînement de la recherche, a peut-être commencé à émerger dans ce groupe sur la période récente.

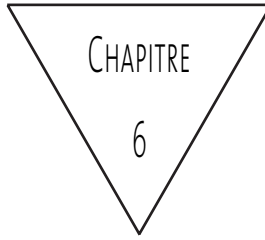
La crise financière que doit affronter le groupe, depuis la fin 2003, nous amène cependant à conclure sur une touche moins optimiste quant au rôle de la gestion des compétences des chercheurs. Les difficultés ont conduit, au-delà d'un plan social important dont on peut craindre qu'il ait remis en cause la crédibilité d'un modèle social attractif en recherche vantant des possibilités de carrières enrichissantes et diverses, à revenir sur certains éléments en matière de gestion des compétences mis en place : réduction drastique de l'effort de formation, gel des possibilités de mobilité internationale, réduction de la part variable de la rémunération dans l'objectif de contenir la masse salariale, etc. De plus, si cette période a vu l'élaboration d'un nouvel outil de gestion prévisionnelle des compétences en recherche, par ailleurs tout à fait intéressant, celui-ci est issu de la négociation avec les syndicats, au moment du plan de sauvegarde de l'emploi, et ce sont ces derniers qui ont exigé la mise en place d'un tel outil, conçu dans le seul but d'une défense de l'emploi.

Bibliographie

- Allen T. J. (1988), « Distinguishing Engineers from Scientists », in Katz R. (ed.), *Managing Professionals in Innovative Organizations*, New York, Harper Business.
- Allen T. J. et Katz R. (1986), « The Dual Ladder: Motivational Solution or Managerial Delusion ? », *R & D Management*, vol. 16, n° 2, p. 185-197.

- Badawy M. K. (1971), « Industrial Scientists and Engineers: Motivational Styles Differences », *California Management Review*, vol. 14, n° 1, p. 11-16.
- Basso O. (2004), *L'Intrapreneuriat*, Economica, collection Gestion.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1987), « Les économies de la grandeur », *Cahiers du CEE*, PUF.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification*, Gallimard.
- Bouffartigue P. et Gadea C. (2000), *Sociologie des cadres*, collection Repères, La Découverte.
- Charue-Duboc F. (2001), « Apprentissage et innovation ; une perspective pour penser l'organisation des métiers de conception », in Dumez H. (éd.), *Management de l'innovation et management de la connaissance*, L'Harmattan, p. 87-116.
- Charue-Duboc F. et Midler C. (2000), « Renewing Research Management in Project-Oriented Organizations, the Case of a Global Vaccine Firm », in Benghozi P.-J., Charue-Duboc F. et Midler C. (éd.), *Innovation Based Competition & Design Systems Dynamics: Lessons from French Innovative Firms and Organizational Issues for the Next Decade*, L'Harmattan, p. 221-238.
- Charue-Duboc F. et Midler C. (2002), « L'activité d'ingénierie et le modèle de projet concourant », *Sociologie du travail*, n° 44, p. 401-417.
- Divanac'h P. et Leray Y. (2001a), « Quelle GRH pratiquer en dot.com ? Exploration des caractères humains », *Personnel*, n° 417, février, p. 55-63.
- Divanac'h P. et Leray Y. (2001b), « Structurer l'humain dans les dot.com », *L'Expansion Management Review*, mars, p. 68-74.
- Farris G. F. et Cordero R. (2002), « Leading your Scientists and Engineers 2002 », *Research-Technology Management*, novembre-décembre, p. 13-25.
- Gaillard J.-M. (1997), *Marketing et gestion de la recherche et développement*, Economica.
- Galindo G. (2005), *La structuration de la GRH dans les entreprises high-tech : le cas des biotechnologies en France*, thèse de doctorat en sciences de gestion, faculté Jean Monnet, université Paris-Sud XI, novembre.
- Gastaldi L. et Midler C. (2005), « Exploration concourante et pilotage de la recherche. Une entreprise de spécialités chimiques », *Revue française de gestion*, vol. 31, n° 155, mars/avril, p. 173-189.
- Gastaldi L. et Midler C. (2004), *Recherche et stratégie : l'improbable rendez-vous. Analyse des dispositifs de mise en concordance des temporalités des marchés d'innovations et des productions de recherche. Le cas d'une entreprise de chimie de spécialité*, rapport de recherche, ministère de la Recherche, 98 pages.
- Granovetter M. (1985), « Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91, p. 481-510.
- Granovetter M. (2000), *Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie*, collection « Sociologie économique », éditions Desclée de Brouwer.
- Grisson C. et Leclair P. (1996), *Les échelles doubles*, document Entreprise & Personnel.
- Hatchuel A. (2001), « Changement et apprentissage en organisation : les défis d'une économie de conception », in Ruano-Borbalan J.-C. (éd.), *Changement et innovation en formation et organisation*, Les Éditions Demos, Sciences humaines.

- Hatchuel A., Chapel V., Deroy X. et Le Masson P. (1998), *Innovation répétée et croissance de la firme*, rapport du programme « Enjeux économiques de l'innovation », CNRS, septembre.
- Hatchuel A., Le Masson P. et Weil B. (2001), « From R & D to RID: Design Strategies and the Management of Innovation Fields », 8th International Product Development Management Conference, Enschede, Pays-Bas, 11-12 juin.
- Hourquet P.-G. et Roger A. (2004), « La gestion de carrière des "professionnels" de recherche et développement », in Guerrero S., Cerdin J.-L. et Roger A. (coord.), *La gestion des carrières. Enjeux et perspectives*, collection AGRH, Vuibert, p. 251-262.
- Lawrence P. R. and Lorsch J. W. (1967a), « Differentiation and Integration in Complex Organizations », *Administrative Science Quarterly*, vol.12, n° 1, juin, p. 1-47.
- Lawrence P. R. et Lorsch J. W. (1967b), *Organization and Environment: Differentiation and Integration*, Harvard University Press.
- Le Boterf A. et Leclair P. (1991), *Motiver et gérer les chercheurs*, d'après les travaux de Blandin M.-C., document d'Entreprise & Personnel, septembre.
- Le Masson P. (2001), *De la R & D à la RID : modélisation des fonctions de conception et nouvelles organisations de la R & D*, thèse de doctorat de l'École des Mines de Paris, spécialité ingénierie et gestion.
- Lenfle S. (2001), *Compétition par l'innovation et organisation de la conception dans les industries amont. Le cas d'Usinor*, thèse de doctorat de l'École polytechnique, spécialité gestion.
- Midler C. (1993), *L'auto qui n'existait pas. Management des projets et transformation de l'entreprise*, InterÉditions.
- Mintzberg H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Les Éditions d'Organisation.
- Nonaka I. (1994), « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, vol.5, n° 1, février, p. 14-37.
- Paraponaris C. (2003), « L'instrumentation de la gestion des compétences : une instrumentation à finalités multiples », in Klarsfeld A. et Oiry E. (coord.), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Vuibert, p. 191-213.
- Polanyi M. (1967), *The Tacit Dimension*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Polanyi M. (1969), *The Logic of Tacit Inference. Knowing and Being*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Ritti R. R. (1971), *The Engineer in the Industrial Corporation*, New York, Columbia University Press.
- Roger A. (1984), « Comprendre les chercheurs : un élément essentiel pour la gestion de la recherche », *Revue française de gestion*, janvier-février.
- Yin R. K. (1994), *Case Study Research — Design and Methods*, 2^e édition, vol. 5, Applied Social Research Methods Series.



Entre investissements de forme et opérations de chaînage : la démarche compétence d'un centre de gestion

DIDIER CAZAL ET ANNE DIETRICH

Introduction

L'introduction d'une démarche compétence est souvent le fruit d'une volonté managériale de changer les règles gouvernant le fonctionnement social de l'entreprise, en vue de les adapter aux contraintes d'un environnement en mutation. S'inscrivant dans la continuité de travaux déjà réalisés (Dietrich, 1997, 2004), ce chapitre se propose de rendre compte de la dynamique de régulation d'une démarche compétence.

Il s'appuie pour cela sur une étude de cas longitudinale réalisée dans un centre de gestion agréé, membre d'un important réseau national spécialisé dans l'accompagnement des entreprises agricoles. Nous avons suivi l'émergence de la démarche compétence, de sa construction à sa mise en œuvre (1998-2000), analysé son inscription dans les pratiques de management de l'entreprise, de son évaluation sur deux années consécutives par l'entreprise aux ajustements effectués (2000-2002) et porté une attention particulière aux systèmes d'interprétation guidant cette démarche, de ses déterminants contextuels à ses enjeux stratégiques et organisationnels. Un retour vers l'entreprise en 2005, en vue d'évaluer la pérennité des dispositifs en place, souligne la pertinence des interprétations et de la stratégie des dirigeants : la démarche entre aujourd'hui dans une phase nouvelle de révision des outils et de redéfinition des objectifs, motivée par un changement structurel et statutaire important qui va bouleverser profondément l'identité des centres de gestion.

Le cas étudié est particulièrement riche, il permet d'approfondir les liens entre démarche compétence et pilotage du changement, entre GRH et stratégie. L'une de ses originalités est en effet d'articuler :

- deux niveaux : un niveau national, celui d'un réseau fédérant une multitude de centres de gestion, et un niveau local, fortement marqué par les spécificités régionales et doté d'une grande autonomie de gestion ;
- deux types de contraintes : un cadre réglementaire exigeant, lié à l'obtention d'un agrément par l'administration fiscale ainsi qu'aux règles déontologiques de la profession comptable, et une pression concurrentielle croissante ;
- une logique de qualification et une logique compétence.

Nous nous sommes alors intéressés aux modalités instrumentales de cette articulation, à savoir les instruments de gestion mobilisés et la façon dont ils sont mobilisés pour gérer les tensions qui s'imposent à l'entreprise.

La démarche mobilise deux types d'outils : les formes classiques de la négociation collective (convention collective, d'entreprise) et les formes plus récentes de l'instrumentation de GRH (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, logique compétence, rémunération par les compétences).

Analysant la façon dont ces outils sont mobilisés par les acteurs, nous mettons l'accent sur ce que nous appelons des opérations de chaînage. Celles-ci permettent d'articuler trois registres :

- un registre politique et institutionnel, celui de la stratégie et de l'organisation d'un secteur ;
- un registre gestionnaire, celui de la GRH et du renouvellement de ses règles ;
- un registre identitaire et professionnel, celui d'un métier en mutation, le métier de comptable.

Après avoir présenté les enjeux stratégiques et organisationnels de la démarche compétence (1.), nous analysons les investissements de forme mobilisés par les acteurs et les opérations de chaînage qui permettent la traduction d'un projet politique en instrumentation de GRH et en renouvellement des identités professionnelles (2.). Enfin, en guise de synthèse, nous formalisons les résultats de nos analyses dans un schéma visant à rendre compte des logiques de régulation à l'œuvre dans une démarche compétence (3.).

1. Les enjeux stratégiques et organisationnels d'une démarche compétence

Après une présentation rapide du centre étudié et des conditions d'émergence de la problématique compétence (1.1.), nous montrons comment cette dernière s'inscrit dans le projet politique du réseau national (1.2.) pour contribuer à la construction d'une compétence distinctive, redéfinissant le métier de l'entreprise (1.3.). Auparavant, nous précisons le cadre méthodologique dans l'encadré suivant.

1.1. La problématique compétence d'un centre de gestion membre d'un réseau national

Nous présentons successivement l'entreprise (1.1.1) et l'émergence de la démarche compétence (1.1.2).

1.1.1. Présentation de l'entreprise

L'entreprise observée est un centre de gestion agréé appartenant à un réseau national important : 109 centres, 10 000 salariés, 250 000 entreprises adhérentes. Son métier de base est la comptabilité, son domaine d'expertise est l'accompagnement des entreprises agricoles. Celles-ci constituent son marché le plus ancien et le plus important. Ce marché s'est longtemps caractérisé par sa stabilité : s'il est difficile à pénétrer, ses clients sont fidèles. Toutefois, la rationalisation de la politique agricole affectant la taille et le régime des exploitations, ce marché se réduit. Sa baisse potentielle a conduit l'entreprise

PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

La démarche compétence a été suivie de 1998 à 2002 et s'appuie essentiellement sur des entretiens réguliers et approfondis avec la responsable des ressources humaines du centre observé, des entretiens avec les instances dirigeantes (le président du CA et le directeur général étant les éléments moteurs de la construction de la convention collective nationale) et les délégués syndicaux, le suivi du travail du groupe de réflexion et d'élaboration réunissant les DRH des principaux centres.

Nous avons procédé à l'étude des documents d'entreprise :

- au niveau national, la convention collective nationale du réseau, la méthodologie d'évaluation des compétences (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), la grille des classifications, l'outil d'évaluation individuelle ;
- au niveau du centre, la convention d'entreprise, la classification des familles d'emplois, le référentiel de compétences, les journaux d'entreprise sur la période couverte.

Nous avons également étudié les textes relatifs au statut juridique et fiscal des centres de gestion et associations agréés et les référentiels de formation des diplômés d'études comptables et financières (notamment DECF et DESCF). Des entretiens ont par ailleurs été réalisés avec un représentant de l'ordre des experts-comptables, la responsable des ressources humaines d'un cabinet d'expertise comptable et deux experts-comptables dirigeants de cabinets engagés dans une réflexion sur l'évolution du métier de comptable.

L'objectif initial était d'étudier la mise en œuvre d'un système de rémunération par les compétences mais l'approche processuelle et contextualisée (Pettigrew, 1985, 1990, 2001) adoptée nous a conduits à élargir le champ de l'analyse et à explorer les multiples perspectives offertes par ce cas :

- articulation entre stratégie de réseau et démarche compétence, ce qui introduit une dimension interorganisationnelle peu présente dans la recherche sur la gestion des compétences ;
- imbrication entre les niveaux institutionnels et managériaux, dont Livian (2004) souligne l'intérêt et la nécessité pour la recherche en GRH ;
- complémentarité entre qualification et compétence, que la littérature sociologique a eu tendance à opposer ;
- réflexion sur les formes de régulation associant formes conventionnelles et construction négociée d'outils de GRH (Dietrich, 2004).

Ces différents points font l'originalité et la fécondité de ce cas.

Un entretien mené en 2005 a permis de faire le point sur l'état du projet. De profonds bouleversements juridiques et concurrentiels affectent aujourd'hui l'entreprise et vont la conduire à de nouvelles expérimentations.

à diversifier son activité et à pénétrer d'autres marchés, celui des artisans et des commerçants, et plus récemment celui des professions médicales indépendantes ; ce marché est porteur de valeur ajoutée (+ de 20 % de CA par an) et créateur d'emplois.

Chacun de ces marchés requérant des compétences spécifiques, les embauches visant à répondre à ces nouveaux marchés se sont multipliées. Toutefois la réduction du

marché agricole, anticipée par le dirigeant de l'entreprise, n'a pas été aussi rapide que prévu et a contraint le centre à développer la polyvalence de ses comptables afin d'assurer une meilleure allocation de ses ressources humaines.

Le centre fait partie des dix centres les plus importants du réseau, comptant 210 salariés, essentiellement des comptables (108) et des conseillers (29). Ces derniers sont majoritairement des ingénieurs agricoles auxquels s'ajoutent des spécialistes en fiscalité, droit, gestion de patrimoine ou encore informatique. Au sein d'une structure plate, constituée d'équipes autonomes autour d'un responsable de marché (agricole, artisan, conseil), comptables et conseillers sont organisés en groupes décentralisés dans des agences réparties au plus près des 4 000 adhérents du département. Le siège réunit les services généraux et techniques qui assurent l'articulation entre environnements externe et interne et apportent un soutien aux opérationnels des agences, notamment en matière de veille et de développement de produits.

L'activité des centres est fortement réglementée :

- par l'administration fiscale qui les habilite à tenir la comptabilité de leurs adhérents, sous réserve d'un agrément à renouveler tous les six ans sur la base d'un bilan d'activités pointilleux ;
- par les principes déontologiques propres à la profession comptable.

Ne peuvent être clients du centre que ses seuls adhérents qui bénéficient en contrepartie d'abattements fiscaux. L'interdiction de la publicité et du démarchage entrave la capacité concurrentielle des centres alors que le marché des très petites entreprises qui est le sien est aujourd'hui convoité par les experts-comptables car il génère de la valeur ajoutée. Le centre en a fait une véritable compétence organisationnelle « *sachant qu'il est plus facile de gagner de l'argent sur les toutes petites structures que sur les très grosses structures* (sur lesquelles sont plutôt positionnés les cabinets d'experts-comptables). *Même si la lettre de mission est plus importante, on a une meilleure maîtrise du temps, et donc du coût de la prestation* » (DRH). *A contrario*, le centre ne peut pas s'adresser à de plus grosses structures commerciales.

Toutefois les évolutions réglementaires en cours le conduisent à nouveau à se concentrer sur le marché des artisans-commerçants. Pour développer et affermir ce marché plus volatil, un expert-comptable a été recruté récemment. On verra ultérieurement l'importance stratégique de ce recrutement.

1.1.2. Émergence de la démarche compétence

La démarche compétence initiée par la DRH du centre observé se développe tout d'abord à un niveau local, en vertu du principe d'autonomie de gestion de chaque centre. Elle trouve son origine dans une réflexion, non pas sur les compétences mais sur les rémunérations, qui dès 1996-1997 associe direction, syndicats et salariés. Si les conseillers bénéficient de rémunérations attractives (car liées aux performances), celles des comptables évoluent en fonction de l'ancienneté. Il existe du même coup parmi les comptables une forte disparité entre les rémunérations des « anciens » cumulant les acquis de l'ancienneté et celles des « jeunes » recrues qui souhaitent une évolution salariale plus rapide.

Le centre décide alors de réviser les grilles de rémunération afin de « *rémunérer les gens en fonction de ce qu'ils font* ». S'il y a consensus sur ce principe, la DRH se heurte rapidement à un problème de mesure et d'étalonnage : sait-on ce que « *font* » les

gens et comment ? Quelles sont les normes attendues ? Sur quelles bases fonder de nouvelles règles de rémunération ? Les descriptions d'emplois existantes, bien qu'elles aient été revues, sont jugées « *trop statiques* » pour un métier en évolution et la procédure d'évaluation mise en œuvre¹ « *reste à l'état embryonnaire* » tant qu'elle n'intègre pas la notion de compétence.

Sensibilisée à cette dernière par une formation à la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) dans le cadre d'un DESS de management des ressources humaines, la DRH propose d'intégrer la révision des règles de rémunérations dans une réflexion plus globale sur le fonctionnement organisationnel et son adaptation aux évolutions environnementales. Elle la formule ainsi : « *La problématique en fait, c'est toujours de mettre en adéquation l'évolution des besoins du marché, l'évolution des adhérents et les compétences des salariés, sachant qu'il y a aussi toutes les nouvelles technologies qui font qu'il y a une remise en cause systématique des façons de travailler, des outils, des méthodes, etc.* » Le souci du directeur de se projeter en permanence dans l'avenir fait de l'anticipation un moteur essentiel de la dynamique organisationnelle et de la culture du centre.

La GPEC est alors perçue par la DRH comme le moyen de :

- diffuser et instrumenter la « *vision* » du directeur : formuler les évolutions du métier permet de les construire et de les inscrire dans un projet stratégique, qui fasse évoluer l'ensemble de la structure, notamment ses modes de management ;
- construire un « *nouveau code social*² », passer d'une administration du personnel à une véritable politique de GRH, répondant aux attentes nouvelles des jeunes recrues ;
- décentraliser la GRH (évaluation, formation, tutorat des jeunes recrues) pour gérer et développer au quotidien les compétences des collaborateurs.

La logique compétence, davantage centrée sur les résultats et la performance, est appréhendée comme le moyen de renforcer la culture de l'entreprise et de résoudre un certain nombre de problèmes dont la convergence entrave la performance du centre :

- pyramide des âges vieillissante avec ses incidences sur le management ;
- segmentation de la population comptable en deux catégories : les « *anciens* » peu diplômés mais fidèles, parfois expérimentés mais parfois aussi en limite de compétences face aux évolutions technologiques et aux transformations du métier, et les « *jeunes* » plus diplômés, plus exigeants en termes d'évolution et de responsabilité, plus difficiles à fidéliser ;
- absence de mobilité interne et impossibilité d'organiser la mobilité au niveau du réseau entraînant le départ des meilleurs, faute de progression.

Cette question de la mobilité constitue selon nous le point d'ancrage à partir duquel la démarche compétence va prendre une dimension stratégique et se développer du niveau local au niveau national. C'est l'objet du point suivant.

1. sur la base d'une échelle à quatre niveaux visant à prendre en compte la diversité des situations :aux deux extrêmes : « je ne sais pas faire », « je maîtrise parfaitement » ; entre deux, « j'ai des bases mais j'ai besoin de les consolider par la théorie », « j'ai les bases théoriques mais j'ai besoin de les consolider par la pratique ».

2. selon l'expression consacrée dans le journal de l'entreprise.

1.2. La construction d'une convention collective : enjeux politiques et stratégie d'intrusion

La réflexion engagée par le centre sur l'inadéquation grandissante de ses règles et pratiques de gestion des ressources humaines va dans le sens des préoccupations du comité national du réseau : fédérer l'ensemble des centres pour affirmer leur identité professionnelle face à l'ordre dominant des experts-comptables. La réflexion sur les règles de GRH prend alors une dimension nationale (1.2.1.) pour contribuer à l'élaboration d'une convention collective. Celle-ci constitue, selon nous, une réponse proactive à la menace perçue d'un projet de loi visant à subordonner les centres à l'ordre des experts-comptables (1.2.2.).

1.2.1. Du local au national

Le centre observé joue un rôle pilote dans la concrétisation du projet du comité national du réseau : élaborer une convention collective en vue de transformer les environnements interne et externe. À l'initiative du directeur, du président et du DRH du centre est créé un groupe de travail réunissant les DRH des principaux centres et les associant à l'élaboration de cette convention.

Il importe à ce stade de présenter le réseau. Celui-ci se caractérise par une forte hétérogénéité : en termes d'effectifs (de 6 à 400 salariés), de structures, de modalités de gestion, de chiffre d'affaires. Seuls quelques centres ont une fonction RH. Cette hétérogénéité tient à de multiples raisons :

- contextuelles, selon l'importance et la prospérité des entreprises rurales du département ;
- structurelles, en raison du principe d'autonomie de gestion de chaque centre ;
- contingentes, selon la présence et l'attitude syndicales et surtout le poids politique du président du conseil d'administration par rapport au directeur.

Il en résulte de telles disparités de gestion d'un centre à l'autre que la mobilité des salariés est quasiment impossible à l'échelle du réseau. Chaque centre nomme et définit ses emplois, les hiérarchise et les rémunère comme il l'entend. Si une douzaine de centres sont *leaders* sur leur marché, d'autres, en passe de le devenir, sont freinés par leur manque d'organisation et des coûts salariaux croissants et infondés : « *avec des points d'ancienneté absolument ahurissants, des définitions d'emplois qui n'étaient pas rédigées, des flous dans l'organisation [...]* » (DRH). À un niveau plus politique, l'hétérogénéité est telle qu'elle entrave l'organisation et la visibilité d'une profession, sur un marché dominé par l'ordre des experts-comptables.

Conscient du handicap que représentent les disparités de gestion entre centres et l'absence de règles formalisées, le comité national réfléchissait depuis quelque temps déjà à la construction d'une convention collective. Ses finalités sont politiques aussi bien en interne qu'à l'externe.

En interne, la signature d'une convention collective doit permettre d'uniformiser les règles de gestion des centres et de renforcer leur cohésion. La forme conventionnelle constitue à ce titre l'outil le plus pertinent pour imposer le point de vue de l'employeur, le comité national réunissant les directeurs et présidents des centres les plus importants. Elle est le moyen d'affirmer une cohésion patronale et d'instaurer une stratégie de contrôle : la convention collective « fait office de loi de la profession » (Sellier, 1986, p. 97) et impose la règle nationale au niveau local.

En externe, cette nouvelle cohésion favorise sur un plan institutionnel :

- la reconnaissance de l'importance économique du réseau : en emplois et chiffre d'affaires ;
- la reconnaissance de son identité et de sa légitimité professionnelle au sein de la profession comptable.

La forme conventionnelle devient ainsi l'instrument d'une stratégie de positionnement au sein d'un secteur d'activités dominé par l'ordre des experts-comptables. En permettant d'organiser la profession en interne et d'assurer sa visibilité en externe, la convention collective constitue le moyen d'affirmer une expertise spécifique et de longue durée sur le marché des entreprises agricoles que le réseau tient en outre à garder captif. Cette stratégie répond à une menace, celle que fait peser sur l'autonomie des centres un projet de loi d'unification de la profession comptable, visant à leur imposer un quota d'experts-comptables (loi Cailleteau). Nous la qualifions de stratégie d'intrusion (Daft, Weick, 1984) car elle vise à influencer la spécificité de métier des centres. Ceux-ci revendiquent en effet une conception et une pratique de l'activité comptable, différentes de celles des cabinets d'expertise. Cette dimension proactive prend tout son sens si on la réfère à la stratégie de formation tout d'abord mise en œuvre, pour anticiper les effets de ce projet de loi. C'est l'objet du point suivant.

1.2.2. Une incertitude pesante

Cette menace légale n'est pas nouvelle, elle fait peser depuis 1996 une incertitude importante sur le devenir des centres. D'une part, la loi les assujettirait à l'ordre des experts-comptables. D'autre part, comme c'est l'ordre qui régleme l'accès à la profession, les centres risquent de se voir imposer des experts-comptables dont ils n'auraient pas le contrôle et dont ils sont persuadés qu'ils ne partagent pas la même culture. Il est clair que derrière l'interprétation que les centres font de ce projet, se profile une certaine méfiance à l'égard des pouvoirs publics, jugés favorables à l'ordre des experts-comptables. Comme le souligne Supiot (1994), les mesures de déréglementation concernent rarement les professions indépendantes organisées en ordres, ceux-ci étant protégés par un important dispositif réglementaire et dotés de prérogatives leur permettant notamment de réglementer l'accès à la profession.

Régulièrement relancé sans aboutir, ce projet de loi réactive en outre l'image négative que les centres de gestion ont d'eux-mêmes : « *On a toujours été considéré comme un peu les illégaux de la comptabilité, parce que la comptabilité, c'était les experts-comptables.* » Cette image, inscrite dans la mémoire organisationnelle aussi bien que sociale, montre que cette identité professionnelle reste à construire.

Dès lors la direction du centre n'a de cesse d'affirmer la nécessité de former ses propres experts-comptables pour anticiper les effets de ce projet de loi. Pour atteindre cet objectif, d'importants investissements en formation sont consentis, tant de la part de l'entreprise que des salariés, engagés dans une formation très lourde et difficile.

Cette stratégie n'a pas été payante et a finalement suscité beaucoup d'amertume car elle s'est soldée par un échec, en raison même des barrières d'accès à la profession d'expert-comptable : taux d'échec élevé au diplôme permettant l'accès au stage d'expert-comptable mais surtout impossibilité de faire ce stage au sein du réseau. Les cabinets d'expertise comptable étant seuls habilités à proposer un stage, ils ont ou refusé, ou débauché les candidats du centre. Sur onze candidats, le centre n'a pu en retenir que

trois, toujours en attente d'un stage. L'échec de cette stratégie volontariste de formation a renforcé cette image négative ainsi que l'impact attendu de la loi. Dans le même temps, les atermoiements du législateur ont jeté le doute sur les chances d'aboutir pour le projet de loi. C'est dans ce contexte que le dirigeant et le président du centre observé militent en faveur d'une convention collective au sein du comité national.

La réforme de la profession comptable (loi Cailleteau) est finalement passée en mars 2004, ses décrets d'application devraient être publiés en mai 2005. Les centres auront trois ans pour se mettre en conformité et passer d'un statut de centre de gestion agréé à leur inscription au conseil de l'ordre. Des bouleversements profonds sont prévus. Le recrutement d'un expert-comptable pour le marché des artisans-commerçants permet d'amorcer le transfert de statut, d'activités (développement du conseil, offensive accrue sur le marché des artisans-commerçants-services, conquête de structures plus importantes) et d'inscrire les trois salariés évoqués précédemment en stage d'expertise comptable au sein même du centre.

Une procédure en attente devrait en outre permettre d'assimiler les comptables détenteurs d'un bac + 4 et d'une ancienneté de dix ans au rang d'expert-comptable³. C'est pour cette raison que la démarche compétence entrera prochainement dans une phase nouvelle, de gestion de la transition, avec des objectifs, des contraintes et des problématiques renouvelés. Ceux-ci n'invalident pas la démarche conduite. Au contraire, l'expérience et l'expertise acquises avec le management par les compétences permettent à l'entreprise d'aborder avec une certaine sérénité les bouleversements statutaires et économiques à venir.

1.3. L'affirmation d'une compétence distinctive

Nous montrons dans ce troisième point comment s'opère le passage du métier de comptable à celui de conseil en gestion (1.3.1.), en mettant l'accent sur l'interprétation des environnements et la mise en sens de l'action (1.3.2.).

1.3.1. De la comptabilité au conseil en gestion

L'affirmation et conjointement la construction d'une compétence distinctive constituent le fil directeur reliant la stratégie des dirigeants (du centre et du réseau), la démarche compétence (DRH) et la culture identitaire des salariés. Le lien entre stratégie et GRH est ici patent ; il traduit d'une certaine manière les liens culturels et interpersonnels existant entre des acteurs (directeur, président de CA, DRH) : partageant depuis longtemps déjà une expérience commune, ils allient, dans la conduite de l'action, mémoire du passé et prescience du futur (Bergadaà, 2001).

Volontiers qualifié de visionnaire, soucieux d'anticipation, le directeur a la volonté de construire l'environnement plutôt que de le subir. La DRH s'attache de son côté à traduire en termes de compétences la « vision » du directeur et à la rendre possible en développant des outils de GRH qui permettent aux salariés de s'approprier cette nouvelle vision du métier. Raisonnant moins en termes de postes que de dynamiques organisationnelles, elle s'attache à reformuler le cœur de métier de l'entreprise pour formater des parcours professionnels et promouvoir des valeurs et des règles qui permettront la construction d'une compétence stratégique.

3. La loi prévoit un expert-comptable pour 15 comptables.

La compétence en comptabilité sur des marchés diversifiés constitue le point de départ d'un élargissement du métier vers le *conseil en gestion*. Cette compétence devient à son tour « le marché » sur lequel le réseau entend se positionner comme un acteur clé. Le métier de l'entreprise est alors défini comme « *l'accompagnement des adhérents dans tous les événements de leur entreprise depuis la création, le développement, la remise en cause des systèmes de production, la diversification des activités jusqu'à la cessation ou la transmission de l'entreprise* ». Il s'agit de développer une *prestation de conseil sous toutes ses formes (juridique, fiscal, social, patrimonial, stratégique)*. Cette dimension du conseil irrigue toutes les fonctions de l'entreprise : la DRH elle-même propose désormais des prestations de conseil en GRH auprès des adhérents.

Mais la démarche compétence concerne au premier chef l'activité des comptables. La transformation du métier de comptable s'exprime dans les termes suivants ; la perspective temporelle est inversée : il ne s'agit plus de regarder le passé mais de se tourner vers l'avenir : « *on ne regarde plus dans le rétroviseur* » selon l'image convenue dans l'entreprise, « *on se projette dans l'avenir, celui du client* ». Cette inversion de la perspective temporelle traduit une profonde mutation du métier de comptable. Il s'agit moins de faire le bilan chiffré d'une activité passée, clôturant traditionnellement l'échange avec le client, que d'offrir un *conseil de proximité* permettant à l'adhérent de préparer un avenir aléatoire et d'en élargir les perspectives.

Ainsi, *la remise de résultats* n'est-elle plus une fin en soi mais le *point de départ d'une prospective* portant sur les potentialités de développement de l'activité, sur les opportunités de placement ou encore sur les moyens de réduire les impôts ou les cotisations sociales. Ce conseil dit de proximité vise à *préparer l'entrée du conseiller* chez le client. Cette dimension conseil du métier de comptable fait depuis 2003-2004 l'objet de nombreuses formations, notamment autour de la *remise de résultats*.

Si la perspective temporelle s'inverse, le champ des compétences attendues s'élargit considérablement. La maîtrise des techniques comptables reste bien évidemment requise mais d'une part elle passe par la maîtrise d'un outil informatique omniprésent, d'autre part elle ne suffit plus car elle n'est plus une fin en soi, ni l'aboutissement d'un parcours professionnel mais au contraire le point de départ d'un conseil de proximité. La compétence technique devient l'instrument d'un diagnostic et le vecteur d'un conseil qui doit permettre d'introduire le conseiller chez le client.

On demande donc au comptable d'élargir son champ de vision⁴. D'une part, le développement d'une relation de service (informer, former et conseiller l'agriculteur confronté aux directives européennes, à l'alourdissement des tâches administratives liées à la traçabilité des produits par exemple) transforme la relation au client et implique un examen minutieux de chaque situation. D'autre part, cela conduit l'entreprise à repenser les relations entre les métiers de comptable et de conseiller. À ce niveau, les conseillers (ingénieurs agricoles, experts juridiques, fiscalistes, informatiques, etc.) nous semblent constituer des ressources clés dans la construction d'une compétence distinctive, en tant qu'acteurs de la capitalisation des connaissances et de la diffusion des savoirs nécessaires aux comptables pour identifier ou susciter le besoin d'une prestation de conseil chez le client. Une réorganisation en ce sens a été mise en œuvre dans le centre, visant à renforcer les liens entre conseillers et comptables.

4. Signalons que l'entreprise admet que tous n'y parviendront pas.

1.3.2. L'environnement : entre interprétation et anticipation

Les arguments de cette conception renouvelée du métier de comptable se trouvent dans les évolutions de l'environnement externe et concernent principalement le marché agricole. Elles sont de quatre ordres : économiques, réglementaires, technologiques et sociales.

Mutations du marché agricole et évolutions du métier de comptable

- L'entreprise familiale cède le pas aux regroupements d'agriculteurs ou d'éleveurs. Morcelés, démembrés, ses terrains, ses biens sont vendus à différentes structures qui se spécialisent. Non seulement le nombre de clients diminue mais les problèmes à traiter requièrent une expertise technique accrue : transmission de l'outil de travail, cession de biens voire cessation d'activités, accompagnement de restructurations d'activités, développement et gestion de l'emploi salarié, etc.
- Les exigences de traçabilité, de protection de l'environnement et du consommateur, l'accroissement des réglementations, des normes et des déclarations administratives transforment la nature du service à offrir et l'orientent vers un accompagnement de la gestion de ces nouvelles contraintes.
- L'outil informatique est au centre de cette offre de service. Le centre a mis en place un échange de données informatisées pour simplifier la tâche administrative des agriculteurs et faire en sorte que l'information fournie suffise à prouver la fiabilité de la comptabilité et de la traçabilité. La qualité de l'exploitation est ainsi garantie sans dévoiler une information qui pourrait être utilisée de manière abusive par la concurrence. Le système d'information accroît à son tour les exigences à l'égard des comptables en matière de traitement de l'information et bien sûr de maîtrise des outils informatiques.
- Si les exploitations changent, le profil de leurs exploitants change aussi. « *On a un marché qui évolue beaucoup, le marché agricole, car de plus en plus d'installations se font avec des ingénieurs agricoles.* » Cette hausse du niveau de qualification des exploitants agricoles transforme les exigences des adhérents car « *la base (la comptabilité) en fait, ils la maîtrisent, donc il faut qu'il y ait une plus-value importante* ». Il s'agit ici d'un argument déterminant, développé ci-dessous.

Convaincu que « *la comptabilité se banalise* » et que le développement des technologies de l'information et de la communication accroîtra encore cette banalisation, le centre a mis en place un intranet permettant de faire des déclarations en ligne, des kits de gestion en ligne permettant aux exploitants d'effectuer eux-mêmes les tâches de saisie auparavant dévolues aux comptables. Afin d'anticiper les effets de ces évolutions sociologique et technologique, l'entreprise offre de nouveaux services qui exigent de la part des comptables une réactivité accrue, le partage d'un savoir-faire (faire faire et non plus faire). Il est clair que ces offres de service vont aujourd'hui au-devant des demandes des adhérents.

Là encore la DRH souligne une « *anticipation un peu trop rapide* » car certains comptables parmi les plus anciens et les moins évolutifs « *freinent* » la diffusion des kits de gestion en ligne, et pour cause : ils ne vont pas contribuer à la disparition de leur métier de base ! Cet exemple montre néanmoins comment l'entreprise contribue à construire son environnement et à faire advenir les transformations qu'elle pressent. Il est probable qu'à moyen ou à long terme, les potentialités des technologies de l'information et de la communication en matière de « *service de proximité à distance* »

affecteront la distribution géographique des antennes locales ainsi que les effectifs comptables. Leur développement devrait permettre d'importantes économies de coûts de structure même si rien n'est engagé en ce sens aujourd'hui.

Il nous semble important de mentionner ces quelques exemples car ils montrent que la démarche compétence se construit de manière contingente

- entre des dispositifs stabilisés (la convention collective nationale par exemple) et des dispositifs émergents (rémunération par les compétences) ;
- entre des représentations admises de la réalité (le marché agricole est en régression) et des représentations en débat (il ne suffit pas pour autant de réduire le nombre de comptables affectés à ce marché ; il faut au contraire renouveler et développer leurs compétences car les exigences évoluent ; il faut renforcer et analyser la compétence acquise au niveau de l'organisation pour en abstraire des modalités de transfert vers d'autres secteurs et activités).

À l'instar de Salais (1986), nous considérons les dispositifs mis en œuvre comme des ressources que les acteurs mobilisent dans leurs stratégies pour atteindre des objectifs. Le choix de ces dispositifs et la définition de ces objectifs résultent des interprétations qu'ils font de leur environnement et des ressources que ce dernier met à leur disposition.

Ces objets symboliques que sont les règles, les procédures, les outils de gestion résultent déjà « *de l'objectivation d'une représentation* » (Salais, 1986) ; ils sont le fruit de relations sociales, de jeux d'acteurs qui stabilisent leurs relations pour un temps donné. Ils s'imposent aux acteurs (les règles de l'administration fiscale, la nouvelle loi, par exemple) ou leur imposent un certain nombre de règles de procédure (la convention collective nationale par exemple) ; ils génèrent à leur tour des effets, prévus ou imprévus. Mais ils fournissent en même temps aux acteurs des moyens pour construire leurs points de vue, les imposer ou les légitimer. C'est à l'analyse de ces dispositifs et de leur chaînage que se consacre la deuxième partie.

2. Investissements de forme et opérations de chaînage

La construction d'une convention collective, la mise en œuvre d'une démarche de GPEC ou la définition d'un système de rémunération par les compétences constituent des investissements de forme importants (Thévenot, 1986). Si le terme d'investissement renvoie à leur coût (en temps, en négociations, en traductions successives), le terme de forme renvoie aux nombreuses *opérations de mise en forme* du travail (normes, classification d'emplois, qualification, etc.) et de la relation de travail (règlement, gestion de la mobilité interne, évaluation, etc.) auxquelles ils procèdent. Ces opérations visent à stabiliser et reproduire une relation durable, ici le nouveau contrat social qu'appelle de ses vœux l'entreprise. C'est à ces opérations que nous nous intéressons ici, à la manière dont elles traduisent une interprétation de la réalité qu'elles contribuent à configurer.

Nous avons donc analysé les dispositifs conventionnels et gestionnaires de l'entreprise à partir de leurs opérations :

- de mise en ordre : inventaire, catégorisation, classement des emplois et activités de l'entreprise ;
- de mise en correspondance : comparaison, étalonnage de ces emplois et activités.

Nous nous sommes également attachés aux modalités de construction de ces dispositifs, en étudiant notamment les rôles et fonctions des acteurs impliqués. Cela nous a conduits à interroger les modalités de passage d'un dispositif à un autre, leurs liens implicites ou explicites.

Un intérêt majeur de ce cas réside sans doute dans l'articulation de dispositifs et d'outils de gestion généralement opposés. Dans bien des cas, nous avons vu des démarches compétence se construire *contre* l'obsolescence de la convention collective, alors même que celle-ci n'a pas été révisée comme il se doit. De même, l'opposition qualification/compétence a longtemps dominé les débats sur l'évolution des modèles de gestion du travail en entreprise, même si cette opposition est remise en cause aujourd'hui. Au-delà des opérations de mise en forme du travail, ce cas permet de mettre en évidence ce que nous appelons des opérations de chaînage : elles permettent de passer d'une forme à une autre, d'un registre à un autre : du projet politique aux outils de gestion, d'une compétence stratégique à un marché interne du travail. L'analyse des *opérations de chaînage* entre dispositifs, entre logiques de gestion met en évidence le rôle des acteurs dans la construction d'un « nouveau contrat social » et d'une identité professionnelle. Cela permet de rendre compte de la dynamique de l'émergence de nouvelles règles.

Afin d'illustrer notre propos, nous détaillons les différents chaînages, entre convention collective nationale et gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (2.1.), entre qualification et compétence (2.2.), entre compétence et rémunération (2.3.).

2.1. Le chaînage CCN-GPEC

La démarche compétence apparaît très vite comme un moyen d'accélérer la construction de la convention collective nationale (CCN), les préoccupations gestionnaires de la DRH rejoignant celles plus stratégiques du comité national. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est alors placée au cœur de la convention collective pour identifier des emplois repères, pour piloter le changement à l'échelon local.

Dès lors, l'instrumentation gestionnaire (GPEC) et la forme conventionnelle (CCN) vont conjuguer leurs ressources et effets spécifiques pour structurer un réseau national qui n'est encore qu'une collection d'entités autonomes. Un groupe de pilotage composé des directeurs et de six acteurs des ressources humaines débouche sur la « mise en forme » d'une convention collective nationale, négociée et signée par les partenaires sociaux, fin 1999.

La CCN constitue « en soi » un instrument puissant de la diffusion des règles. On a vu qu'elle permet au comité national d'imposer à l'ensemble des centres de nouvelles normes de gestion, d'homogénéiser les pratiques de gestion et de structurer un marché interne du travail.

Un intérêt de la situation observée est de nous rappeler l'étendue du droit de réglementation de l'employeur (Supiot, 1994), notamment son autonomie en matière de salaires et de classifications professionnelles. En France, leur définition reste « *dans une large mesure une procédure d'entreprise, certes contrôlée par les syndicats, mais où l'employeur garde néanmoins un large pouvoir d'appréciation* » (Sellier, 1986, p. 100). Faire le choix d'investir dans la production d'une convention collective nationale est un acte politique. Celle-ci a vocation à traiter l'ensemble des relations du travail entre

employeurs et salariés : conditions d'emploi, garanties sociales, modalités de négociation⁵. Elle « *fait office de loi de la profession* » et instaure une stratégie de contrôle traduisant la cohésion patronale (Sellier, 1986, p. 97).

Mais dans la mesure où elle résulte d'une négociation entre partenaires sociaux, elle est généralement bien acceptée par les syndicats (Sellier, 1986). C'est le cas ici. Le délégué syndical CFDT du centre est également partenaire syndical au niveau national. De son point de vue, le *partenaire patronal* s'emploie avec cette convention à défendre la profession et du même coup l'emploi dans une région où le taux de chômage reste élevé. Par ailleurs, participer à son élaboration c'est exercer son rôle de *partenaire syndical*, c'est aussi contrôler le cadre réglementaire proposé et obtenir des garanties contre l'éventualité de « mauvais accords », « *là où la difficulté de contrôle est la plus grande* » (Sellier, 1986, p. 97). Cet enjeu est crucial pour les délégués syndicaux, notamment dans les petits centres où la présence syndicale est faible, quand elle existe.

Enfin, la convention collective est un instrument de « mise en forme » et de qualification du travail. Elle constitue en ce sens un *étalon* définissant des emplois repères pour favoriser la comparaison et l'harmonisation entre les centres :

- elle met en correspondance des emplois, des niveaux de qualification et de salaires ;
- elle les range dans des filières et les hiérarchise en fonction de l'organisation du travail ;
- elle les positionne sur une échelle établissant un ordre des rémunérations ;
- elle définit les relations d'ajustement entre marchés externe et interne du travail.

La conjonction avec la gestion des ressources humaines est alors évidente et c'est ici qu'interviennent les acteurs des ressources humaines pour instrumenter le dispositif d'identification et d'évaluation des emplois et des compétences.

Ce formatage des emplois s'appuie sur la GPEC. Celle-ci inscrit l'analyse des emplois dans une perspective temporelle anticipatrice, associant évolutions du métier de comptable, du secteur agricole, incidence des technologies de l'information et de la communication. Selon les termes de l'entreprise, elle fonde la classification des emplois sur le *principe de la logique compétence*, invitant les centres à raisonner en termes de compétences et de parcours professionnels. La GPEC est présentée dans la convention collective nationale comme une *méthodologie*, chargée d'accompagner les centres dans leur démarche tout en leur laissant des espaces de liberté pour intégrer les spécificités de leurs contextes.

La convention collective nationale est donc un relais important pour la promotion de cette compétence stratégique, encore embryonnaire dans bien des centres. Un dernier point de ce chaînage entre CCN et GPEC réside dans l'articulation des niveaux local et national. Conformément au principe de subsidiarité en vigueur, chacun des centres a été invité à se doter (pour la fin 2002) d'une convention d'entreprise arrimée à la CCN mais adaptée aux spécificités de son contexte. Signalons que la démarche n'a pas abouti dans l'ensemble des petits centres.

5. A ce titre, elle obéit à des règles précises de construction (acte écrit sous peine de nullité, conclu entre une ou plusieurs organisations d'employeurs et une ou plusieurs organisations syndicales de salariés reconnues) et de fonctionnement qui garantissent sa légitimité et son champ d'application.

2.2. Le chaînage qualification-compétence

Dans le cas analysé, loin de s'opposer comme on l'a souvent dit, les logiques de qualification et de compétence sont dans une relation de complémentarité. Elles partagent la fonction suivante : désigner les capacités professionnelles d'un individu, en rapport avec un métier, mais dans des registres différents.

La qualification renvoie au champ des relations professionnelles et à leur histoire (Reynaud, 1987). Elle relève de l'ordre institutionnel qui garantit par un titre l'acquisition de savoirs objectivés et les hiérarchise en niveaux de diplômes. Leur légitimité n'est pas contestée en soi mais cette objectivation reste extérieure à l'entreprise et la qualification n'est pas perçue comme un outil de gestion.

C'est ici qu'intervient la compétence. Elle incarne cet outil qui fait défaut à l'entreprise :

- pour définir les termes d'une professionnalité en mutation, en phase avec les transformations de l'environnement : il s'agit toujours de comptabilité mais d'une comptabilité en situation, appelée à être « davantage » que de la technique comptable, c'est-à-dire du conseil de gestion ;
- pour renouveler ses règles de gestion : de l'anticipation des besoins à l'évaluation des performances pour une meilleure maîtrise des rémunérations.

Le tableau 1 formalise cette relation de complémentarité à partir des observations conduites.

Tableau 1 : Spécificité et complémentarité des espaces qualification-compétence

	Espace de qualification	Espace de compétence
Construction	En amont de l'organisation, sur le marché planifié des qualifications	Dans l'organisation, au sein d'un espace collectif de distribution des rôles et des connaissances, face aux spécificités des marchés d'adhérents
Preuve, titre	Diplôme comme garantie de savoirs et savoir-faire acquis	Mise en acte de la connaissance et évaluation des compétences et des résultats par le n + 1
Fonction, rôle	Insertion professionnelle, recrutement	Apprentissage du métier, production de connaissances
Cible professionnelle	Emplois repères CCN. Emplois définis dans les accords d'entreprise	Activités ajustées en permanence, en fonction des contextes interne et externe
Mode de rétribution	Positionnement au sein de la CCN, minima CCN	Évaluation de la contribution individuelle Augmentation de la part liée aux résultats

Une fois posée la spécificité de ces deux registres, il est possible d'assurer leur chaînage dans un processus de gestion cohérent et relativement formalisé. Nous décrivons ce processus en soulignant ses différents points d'ancrage : le titre ou le diplôme (2.2.1.), la promesse d'employabilité (2.2.2.), la « traçabilité » de l'apprentissage (2.3.1.). Ceux-ci constituent autant de repères à partir desquels sont définis des règles et des outils de gestion des ressources humaines.

2.3. Le titre comme étalon de l'insertion professionnelle

S'agissant d'une profession réglementée, l'accès aux emplois de comptable est régi par la détention de diplômes *ad hoc*. La qualification « précède » la compétence en ce sens qu'elle gouverne la sélection des candidats. Conformément à sa fonction sociale d'insertion professionnelle, le diplôme fournit les arguments nécessaires à la contractualisation de l'échange salarial. D'une part, il atteste la qualification indispensable à l'exercice d'un métier (Rivard, 1986). D'autre part, il a une valeur « assurancielle » (Eymard-Duvernay, Marchal, 2000) : il certifie des capacités d'assimilation et d'adaptation et devient la garantie d'une employabilité. La sélection ne vise pas tant à évaluer l'adéquation à un poste donné qu'à anticiper les capacités d'évolution d'un candidat.

C'est donc paradoxalement la qualification qui inscrit le recrutement dans une perspective de long terme en permettant à l'entreprise de parier sur la valeur du candidat. Mais cette valeur « assurancielle » reste contingente. Dans les années 1980, un BTS de comptabilité (bac + 2) suffisait à fournir des comptables rapidement opérationnels. Aujourd'hui ces derniers sont jugés « *en limite de compétences* » (DRH) car ils peinent à fournir une prestation de conseil. Ils cèdent la place aux bacs + 3 et + 4 spécialisés en études comptables et financières. La sélection draconienne qui régit ces diplômés accroît leur valeur « assurancielle ».

La référence à la compétence n'est pas pour autant absente de la sélection. Si elle n'intervient qu'une fois le diplôme attesté, c'est de manière décisive et discriminante pour départager les candidats sur la base de leurs *qualités humaines*. L'entretien de sélection vise à évaluer les compétences relationnelles : aptitude à travailler en équipe, adaptation à des clientèles diversifiées, implication potentielle et durable dans l'entreprise. La clientèle fondant son adhésion sur la stabilité d'une relation interpersonnelle avec son comptable, l'entreprise développe une politique de fidélisation de ses salariés ; celle-ci gouverne ses pratiques de recrutement.

3. Une fonction commune : une promesse d'employabilité

La détention d'un diplôme même de haut niveau n'exclut aucunement la nécessité d'un apprentissage du métier en situation. La construction de la qualification et celle de la compétence s'inscrivent, comme nous l'avons vu (tableau 1), dans des espaces différents :

- en amont de l'organisation, sur le marché planifié des qualifications pour la première ;
- au sein de l'organisation pour la seconde, dans un espace collectif de distribution des rôles et des connaissances.

Selon le contexte et le marché du travail, cette distinction complexifie l'opération de recrutement. Affirmer que le métier s'apprend sur le tas quel que soit le niveau de diplôme rend caduc le principe d'une équivalence systématique entre un niveau de qualification, un statut et un niveau de salaire. Il n'est pas rare que des candidats avec une première expérience aient déjà un salaire supérieur au salaire de départ proposé dans le centre. Cela contraint l'entreprise à fournir à son tour, à défaut de promesse de carrière, « une promesse d'employabilité » (Dany, 2001). L'entreprise ne parle pas de gestion des carrières pour deux raisons. D'une part, les perspectives de promotion sont limitées : les structures organisationnelles plates limitent fortement les possibilités de progression hiérarchique. D'autre part, la mobilité fonctionnelle est relativement

limitée, de par la spécificité des expertises mobilisées : ingénieurs agricoles, ingénieurs informaticiens, conseillers juridiques et fiscaux.

Si l'on se réfère aux typologies établies en recherche sur les carrières (voir par exemple Dalton, 1989), le centre n'offre que peu de mouvements de carrières selon le modèle de Schein (vertical, radial, circonférence, horizontal). L'évolution professionnelle telle que la formalise aujourd'hui l'entreprise correspondrait plutôt à la conception « stationnaire » (*steady state*), proposée par Driver : elle se fonde sur l'approfondissement et l'élargissement du rôle et de l'expertise professionnels et sur leur reconnaissance en termes de rémunération. Elle se différencie en cela des conceptions linéaires et en spirales, fondées sur des mobilités respectivement hiérarchiques et fonctionnelles.

Le recours à la notion de compétence fonde la promesse d'employabilité sur l'apprentissage et le développement de compétences techniques et commerciales, d'une certaine polyvalence autour du conseil. L'entreprise souligne à cet égard l'importance de ses investissements en formation pour les comptables notamment ; elle sait aussi que son attractivité pour les ingénieurs agricoles ne réside pas dans la rémunération de départ mais dans l'opportunité d'acquérir une expertise élargie, leur permettant à terme de reprendre la direction d'une exploitation ou d'un groupement d'exploitations agricoles. C'est autour de cette montée en expertise que se contractualise implicitement l'échange salarial. Logiques d'acteurs et logiques organisationnelles trouvent ainsi à s'accorder (Dany, 2004, p. 348). Les salariés y gagnent en échange l'assurance d'une autonomie créative dans le travail, dans la relation avec les clients, l'assurance d'une mobilité et de pratiques de rémunération attractives. Ces « valeurs » sont appréciées par les salariés et fondent leur attachement à l'entreprise.

La logique compétence est ainsi définie comme une philosophie managériale offrant des espaces de mobilité favorables au développement des individus (Dany, 2004), qu'ils choisissent de rester dans l'entreprise ou de s'en servir comme tremplin pour réaliser d'autres projets. La récente loi devrait élargir encore ces espaces de mobilité si l'entreprise gagne de nouveaux marchés auxquels les contraintes réglementaires l'empêchaient d'accéder.

Cette promesse d'employabilité s'appuie sur des principes de mesure communs aux méthodes de classification des emplois (CCN) et aux démarches de GPEC :

- inventorier les emplois existants ;
- identifier et définir les « emplois repères » qui serviront à étalonner la classification des emplois ;
- les hiérarchiser en niveaux successifs ;
- les ranger dans des filières favorisant un parcours professionnel.

S'ils se parent des vertus de la modernité (logique compétence), ces principes ne font que réactualiser la logique de gestion associée à la qualification : « *La qualification n'exprime pas seulement à un moment donné les exigences d'un poste ; elle est attachée à une succession de postes, à une trajectoire professionnelle et on ne la caractérise pas correctement à un moment donné si l'on oublie les moments qui suivent ou qui précèdent. Entrer dans un poste, c'est entrer dans un espace de qualification. Offrir un poste, c'est aussi offrir des chances de promotion et de carrière (et d'abord de stabilité ou d'instabilité, de sécurité d'emploi ou de précarité)* » (Reynaud, 1987, p. 91). À ce niveau, compétence et qualification relèvent de la même logique.

LE CLASSEMENT DES EMPLOIS DANS LA CCN

La CCN range les activités du réseau en trois filières (service adhérents-clients, services internes, management). Elle segmente la *filière adhérents* en trois *familles* d'emplois : comptabilité, conseil, informatique. La *famille comptabilité* distingue trois *emplois repères* exprimant une maîtrise progressive du métier : assistant comptable, comptable, comptable conseil. Le centre observé en fait une adaptation en quatre niveaux dans son accord d'entreprise.

Le *comptable niveau 1* n'est pas en relation avec le client, ne fait aucun conseil. Il effectue des opérations de saisie, pointage, collecte et vérification des pièces d'un dossier, sous la direction du responsable de groupe.

Le *comptable niveau 2* élargit progressivement son champ d'activités et de compétences jusqu'à la visite de clôture comptable. Il effectue des opérations de contrôle, des simulations de choix fiscaux. La dimension conseil apparaît avec les déclarations TVA. Il passe progressivement sur des fonctions d'assistance au responsable de dossier.

Le *comptable confirmé de niveau 1* « assure en autonomie technique la tenue de comptabilité et le suivi fiscal et social d'un nombre de dossiers dont il est l'intervenant privilégié ». Il intervient auprès de l'adhérent (remise de résultats, validation des choix fiscaux).

Le *comptable confirmé de niveau 2* « réalise et optimise le conseil de proximité sur un portefeuille d'adhérents, apporte un soutien au responsable de groupe dans la gestion du groupe ». Il s'engage dans des tâches de prévision et d'analyse, d'animation et de développement de portefeuille (recherche de clients, prescription de conseillers).

Les *responsables de groupe* (premier niveau de la filière management) sont des comptables dont l'expertise est reconnue par l'équipe.

Elles divergent cependant dans leurs façons de gérer ces trajectoires. La référence à la compétence introduit de la flexibilité pour l'entreprise et accroît son contrôle sur les évolutions professionnelles et salariales des collaborateurs en les subordonnant à des procédures systématiques d'évaluation (des emplois, des individus), en interrogeant en permanence leur adéquation aux contextes interne et externe. La référence à la compétence permet ainsi de rompre avec les modes de gestion en vigueur dans l'entreprise : augmentations salariales à l'ancienneté, indépendamment des performances réalisées. Elle permet de moduler ces parcours types en fonction des contextes et des besoins ; elle y conforme les qualifications attendues de façon à garder la maîtrise des « passages » d'un emploi à l'autre⁶. Nous dirons par analogie avec les nouvelles contraintes réglementaires pesant sur les professions agricoles que la compétence est l'instrument de la traçabilité du salarié !

3.1. La compétence, instrument d'une « traçabilité » du salarié

L'entreprise est conçue comme un espace de mise à l'épreuve de la qualification : les compétences s'exercent et se développent avant tout au sein de l'entreprise, dans la

6. Cette analyse se confirme aujourd'hui. L'entreprise ne rencontre plus aucune difficulté de recrutement, à la différence des années précédentes. Elle continue donc aujourd'hui de recruter des bac + 4... mais également des BTS qu'elle forme elle-même.

mise en œuvre et le rodage de techniques spécifiques, dans l'apprentissage d'opérations qui, s'agissant de comptabilité, sont rigoureusement ordonnées. À ce niveau, elles sont la *traduction* contingente de la qualification. Elles traduisent la manière dont un individu s'approprie des connaissances et les mobilise en situation de travail. Cette mise à l'épreuve est rigoureusement « mise en scène » (Weick, 1979, 1995) par l'entreprise. On peut l'assimiler à une sorte de rite d'intégration (Trice, Morand, 1989) visant conjointement à tester le candidat et à optimiser les conditions de son initiation au métier.

Son organisation s'appuie sur les opérations suivantes :

- construction d'un parcours d'apprentissage, défini à partir de la cible professionnelle visée et non à partir d'un niveau de diplôme ;
- accompagnement de cet apprentissage par un tuteur, un « référent » dans les termes de l'entreprise ;
- objectivation d'étapes, de passages et d'indicateurs d'évaluation jalonnant ce parcours.

Nous développons ces différents points en soulignant les outils de leur articulation.

Les notions de *filière d'emplois*, de « passerelles d'un emploi à un autre » constituent le support des trajectoires professionnelles possibles dans l'entreprise. Le parcours d'apprentissage du métier obéit à un schéma de progression rigoureux : il va de la maîtrise du technico-procédural à celle de la relation client jusqu'au développement d'une capacité de conseil autonome et responsable ; au-delà, dans une perspective d'évolution de carrière, il se traduit par l'accès à une fonction d'encadrement si le comptable manifeste une capacité d'animation et si celle-ci est reconnue par l'équipe.

Le fait que cette progression soit construite à partir de son point d'arrivée, la fonction ciblée de conseil, constitue une caractéristique essentielle de la « logique compétence » telle qu'elle est mise en scène dans l'entreprise. La DRH souligne le haut degré d'exigence de cette cible (voir tableau ci-dessous) et précise que « *personne actuellement n'est au top de cette fonction parce qu'on a brossé un profil assez exigeant* ». Cette cible détermine l'identification des emplois de niveaux inférieurs, les étapes pour y parvenir, les compétences à évaluer et les « passerelles » d'un niveau à un autre. Elle « tire » ainsi l'ensemble des emplois vers des exigences accrues, répondant à la conception que l'entreprise a de son métier : celle d'une offre de service. La *famille comptabilité* (qui regroupe encore les trois quarts des effectifs) n'est plus qu'un sous-ensemble de la filière « service adhérents-clients », intitulé introduisant de nouvelles valeurs, confirmées par le slogan « nous vendons de la compétence ». Ces « concepts » traduisent bien l'élargissement du métier de base.

Tableau 2 : Le comptable conseil d'après la CCN

Technique	Conseil	Organisation	Commercial
Assure le traitement global des dossiers clients en intégrant l'ensemble des domaines techniques sur les plans comptable, fiscal, social et juridique	Procède à l'analyse et à l'optimisation des résultats Apporte conseils et formation aux adhérents dans le cadre d'un suivi annuel	Gère le portefeuille de clients qui lui est confié Travaille dans une équipe pluridisciplinaire Peut assurer une fonction de tuteur	Participe à l'élaboration de nouveaux produits

L'apprentissage du métier de comptable fait l'objet d'un accompagnement continu : il va d'un travail sous contrôle complet (tutorat) à une activité en binôme (avec le comptable responsable du dossier) puis à son exercice autonome (sous l'autorité du responsable de groupe), jusqu'à l'acquisition d'une autonomie complète. L'autonomie est à la fois un objectif et un moyen de l'apprentissage :

- un objectif car elle est indispensable au fonctionnement du centre, les équipes étant décentralisées au plus près des clients ;
- un moyen car elle constitue une condition du développement des compétences : acquisition de routines, capacité d'initiative et intelligence des situations pour offrir un conseil pertinent.

Visant à favoriser l'autonomie requise, cet accompagnement est jalonné d'étapes ponctuées par des évaluations. La première étape correspond à la phase formalisée d'insertion et de titularisation du jeune comptable. Elle revêt une importance particulière car elle doit permettre d'estimer le potentiel du candidat. Les compétences qu'il s'agit de détecter peuvent être considérées comme fondamentales car elles reviennent de manière récurrente pour qualifier les différents niveaux d'emploi de comptable. Pressenties, elles contribuent à « consacrer » l'entrée dans la trajectoire professionnelle du comptable.

Accompagnement et évaluation sont donc étroitement liés dans cette première étape. Le tuteur s'assure avant tout de la maîtrise qu'a le débutant des outils informatiques comptables, dans le cadre des travaux comptables préalables à la clôture des dossiers (de l'enregistrement à la préparation de la clôture). Les savoirs et savoir-faire de référence sont juste mentionnés dans le référentiel car ils sont considérés comme un savoir tacite communément partagé par les professionnels et les jeunes diplômés. En revanche, le temps consacré à l'exécution d'une tâche est mesuré et devient un indice du degré de compétence du débutant.

C'est ensuite sa capacité à se représenter l'activité comptable dans sa dimension processuelle qui nous semble prioritairement testée. La maîtrise de l'ordonnancement des opérations comptables nous apparaît constituer une compétence générique aisément décelable ; elle serait en outre révélatrice des aptitudes du candidat. Sa rigueur procédurale est étroitement surveillée. La multiplicité des opérations à conduire inclut des vérifications successives, garantes de la fiabilité des opérations effectuées. Un tiers (le tuteur, le responsable du dossier, puis le chef de groupe) contrôle ces deux dimensions de l'activité. Il s'assure ensuite que le débutant effectue de lui-même ce contrôle. Cet auto-contrôle et sa fiabilité favorisent l'instauration d'une relation de confiance : l'encadrant peut alors accorder au jeune comptable une autonomie croissante.

L'initiation du débutant constitue aussi pour le tuteur un rite de passage ou un rite d'institution (Bourdieu, 1982). Si le tuteur témoigne d'une capacité à transmettre son savoir, il change de niveau pour accéder au rôle de « référent ». Ce rôle donne au comptable expérimenté une légitimité supplémentaire : celle de « personne-ressource » pour l'entreprise. Dans ce cadre, la capacité à organiser le travail en binôme et à encadrer un apprenti constitue la deuxième étape du développement des compétences du comptable. L'étape suivante prépare un passage éventuel dans la *filière management*.

3.2. Le chaînage compétence-rémunération

Nous analysons maintenant les opérations de chaînage qui permettent de passer des compétences aux rémunérations. Dans un premier temps, l'entreprise met en relation les activités et les compétences ; dans un second temps, elle construit des indicateurs permettant de chaîner les compétences requises et les compétences acquises. Ces indicateurs, construits et contingents, constituent à leur tour des investissements de forme importants permettant de traduire l'action (compétences mises en œuvre, performances réalisées) en rémunérations.

Les compétences requises sont répertoriées dans un référentiel et étalonnées dans un guide d'évaluation. Des indicateurs permettent d'en objectiver l'évaluation. Ce terme d'objectivation revêt un double sens.

- Utilisé par l'entreprise, il vise à gommer la dimension subjective du jugement de compétence et à inscrire ce dernier dans une norme commune. Celle-ci devient donc l'instrument d'une justification qui permet aux acteurs de s'entendre, de parler un langage commun et de stabiliser leurs relations.
- À un second niveau, le terme d'objectivation renvoie à la production de standards, de normes d'évaluation permettant de passer d'un registre à un autre : de la compétence requise à la compétence acquise, du niveau de salaire associé à une position à une rétribution fondée sur les compétences mises en œuvre. Ces standards ont été construits avec les acteurs du centre, à partir des pratiques informelles en vigueur, des indices les plus couramment utilisés pour juger de la progression des jeunes recrues.

Ces indices ont été formalisés dans une procédure pour définir « une commune mesure » (Reynaud, 1993, p. IV) permettant de passer de la règle à la régularité. Romelaer (1998, p. 72) souligne les formes de cet enchaînement : « *Pour les sciences de gestion, est règle toute régularité du comportement qui est invoquée ou qui peut être invoquée comme norme, c'est-à-dire comme objectif, comme interdiction, comme standard ou comme justification.* » La production d'indicateurs d'évaluation constitue à son tour un investissement de forme, visant tout autant à mesurer les compétences qu'à diffuser certaines valeurs, à susciter certains types de comportements. Mesurer, c'est donc bien participer d'une activité de contrôle et de régulation.

Deux types d'indicateurs sont mobilisés pour mesurer la progression du collaborateur.

- Un premier diptyque d'indicateurs procède à un étalonnage en niveaux (colonne de gauche) ; il met en regard les activités exercées et les compétences requises en fonction de la fréquence d'activité et du degré de maîtrise.

Un étalonnage en niveaux	
Fréquence constatée de l'activité	Maîtrise constatée des compétences requises par l'activité
Quatre niveaux progressifs, consignés par un chiffre, vont de : « je ne réalise pas » à « je réalise très régulièrement, c'est un point central de mon emploi ».	Quatre niveaux progressifs vont de « je ne sais pas faire » à « je maîtrise dans des situations nombreuses et variées ».

- Un second diptyque, appelé *indicateurs de compétences*, affine cet étalonnage. De forme discursive, ceux-ci permettent d’apprécier qualitativement le travail. Ils sont assez variés, combinant mesures quantitatives et qualitatives.

Des indicateurs de compétences	
Mesures quantitatives	Appréciations plus qualitatives ou subjectives
<ul style="list-style-type: none"> – Temps passé à une opération (saisie, contrôle du dossier, préparation de clôture) – Nombre d’erreurs relevées, taux de correction des erreurs d’une année à l’autre, nombre d’erreurs récurrentes – Respect des délais de réponse – Réclamations d’adhérents – Nombre de conseillers introduits auprès des clients – Vente des prestations de l’entreprise 	<p>Émanant des clients, du tuteur, de l’équipe (collègues, responsables de groupe) et témoignant de</p> <ul style="list-style-type: none"> – l’ouverture d’esprit – l’ouverture aux autres – l’esprit d’équipe – l’initiative – la capacité d’organisation, etc.

L’ensemble de ces indicateurs constitue un guide pour l’action. Il est admis dans l’entreprise que, loin d’être figés, ils doivent être interprétés par les managers (en termes de pertinence pour évaluer des individus), par les comptables eux-mêmes (dans le but de maîtriser le développement de leurs compétences). Ils sont alors adaptés aux situations de travail, à leurs contraintes et à leurs évolutions. Ils traduisent certes des attentes en matière de professionnalisme à l’égard des comptables mais ils sont eux-mêmes tributaires de l’évolution de ces attentes et de leur niveau de faisabilité pour tel ou tel salarié : ils peuvent alors être mis en débat, s’inscrivant ainsi dans des formes de régulation autonome.

Pour conclure cette partie, nous formalisons dans le tableau suivant les différents investissements de forme étudiés, leurs caractéristiques, notamment en matière d’étalonnage, et nous les situons en regard de leurs enjeux.

Tableau 3 : Les investissements de formes du centre de gestion

Dispositifs en présence	Étalons	Enjeux	Modes et espaces de construction
CCN Convention d’entreprise	Emplois repères de la classification	Structuration du réseau Positionnement stratégique	Négociation collective aux niveaux national et local
GPEC	Règle procédurale : guide méthodologique	Homogénéisation des règles de gestion Organisation d’un marché interne du travail	Comité national + DRH DRH local, représentants du personnel, salariés
Qualification	Diplôme	Employabilité	Espace institutionnel
Compétence	Indicateurs de comportements et de fréquence d’activités	Émergence d’un nouveau métier Émergence d’un nouveau code social	Espace organisationnel

4. En guise de synthèse : investissements de forme et régulation

En guise de synthèse de cette étude de cas, nous souhaitons formaliser sur un plan théorique les réflexions que nous avons développées.

Cette étude de cas nous a permis de progresser dans l'analyse des relations entre gestion des compétences et régulation d'entreprise. Certes elle privilégie ici la régulation de contrôle (Reynaud, 1993) mais c'est pour mieux souligner le rôle de l'interprétation dans les décisions de gestion (Weick, 1995) et l'importance croissante de l'instrumentation gestionnaire dans la transformation des règles encadrant les relations sociales. Indiquons par ailleurs qu'il existe dans l'entreprise et dans tout le réseau (même si c'est à des degrés divers selon les centres) une forte tradition de dialogue social, largement activée dans le cadre de la démarche compétence.

Analyser le chaînage entre des formes conventionnelles et négociées et des formes instrumentées de gestion, entre qualification et compétence permet de dépasser les oppositions traditionnellement établies entre elles, entre la logique de poste taylorienne et la logique compétence en vogue, entre un avant et un après qui n'auraient rien à voir entre eux. Cela permet aussi de souligner le rôle de l'entreprise dans la production et la transformation des règles encadrant la gestion du travail et des hommes.

Nous insisterons maintenant sur les traductions que favorisent les opérations de chaînage, afin de faire apparaître les logiques de régulation qui entrent en jeu dans cette démarche compétence. Pour rendre compte de leur dynamique, nous recourons à une représentation graphique afin de formaliser davantage nos résultats (voir schéma suivant). Nous croisons deux axes :

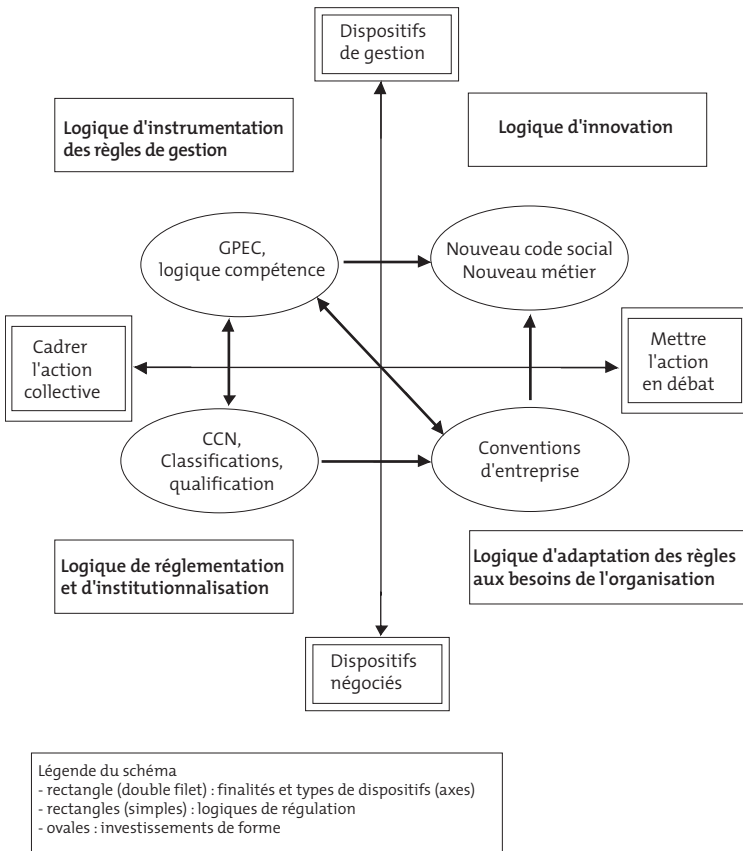
- un *axe vertical* reliant les dispositifs réglementaires issus du jeu des relations professionnelles et les dispositifs de gestion qui sont à l'initiative du management ;
- un *axe horizontal* reliant deux finalités : cadrer durablement l'action collective et la mettre en débat en vue d'assurer l'adaptabilité permanente de l'entreprise.

Ces deux axes visent à prendre en compte les interprétations des acteurs face aux incertitudes de l'environnement ainsi que la dynamique de l'émergence d'un nouveau code social (*cf.* première partie).

Les quadrants ainsi dessinés permettent de positionner les dispositifs mobilisés par les acteurs. Il en résulte quatre types de logiques de régulation en interaction dans la mesure où elles visent à l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle, à la fois pour le réseau et pour ses salariés. À ces logiques correspondent des investissements de forme spécifiques. Les flèches qui les relient rendent compte des opérations de chaînage et de leurs traductions à différents niveaux. Nous présentons chacun de ces quadrants.

La **moitié inférieure** regroupe les *dispositifs conventionnels* négociés aux niveaux national et local : ils constituent des investissements de forme stabilisés ayant vocation à encadrer la gestion des personnels et ayant valeur de loi dans l'entreprise. Le niveau local met en débat les règles de la CCN et de la GPEC pour les adapter aux spécificités de l'organisation. Celui-ci permet la mise en débat de la représentation de la réalité. Ainsi la convention d'entreprise du centre admet-elle quatre niveaux des emplois de comptable là où la CCN n'en distingue que trois.

Schéma 1 : Investissements de forme et dynamiques de régulation⁷



La **moitié supérieure** réunit plutôt des *dispositifs de gestion* et des pratiques managériales visant à adapter les normes et les ressources de l'entreprise à des besoins et des contraintes renouvelés.

Le **quadrant gauche** met l'accent sur la dimension régulatrice des instrumentations de gestion (GPEC, démarche compétence). Elles visent à stabiliser des relations durables, établissant des représentations de l'organisation et du travail et des règles de gestion renouvelées.

Le **quadrant droit** met l'accent sur les formes en émergence, en expérimentation (nouveau contrat social, nouveau métier). C'est vers lui que convergent dans le cas étudié les autres logiques, car il désigne à la fois l'horizon du projet et son origine. C'est en raison de l'émergence d'un nouveau métier et dans l'idée de définir un nouveau contrat social qu'est mise en place la démarche compétence. Elle est soutenue par une logique d'innovation, réactivée par la récente réforme de la profession,

7. Schéma construit à partir d'une typologie des formes de régulation en entreprise (Dietrich, 2004).

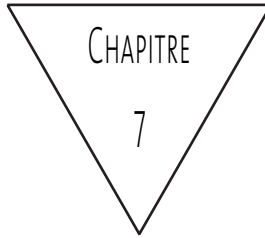
mais elle est stabilisée à ce jour par les trois autres logiques et les investissements de forme qu'elles mobilisent.

Nous nous sommes attachés dans ce chapitre à décrire, puis analyser les chaînages qui permettent de passer d'un projet politique à des outils de gestion des ressources humaines dans un centre de gestion agréé. Nous en avons tiré une formalisation graphique visant à rendre compte des différentes logiques de régulation à l'œuvre dans cette démarche compétence. Synthèse de notre étude de cas, cette représentation graphique mériterait d'être éprouvée sur d'autres cas et elle offre un support à la discussion.

Bibliographie

- Bergadaà M. (2001), « Rythme et harmonie chez le dirigeant d'entreprise », *Revue française de gestion*, janvier-février, p. 63-72.
- Bourdieu P. (1982), « Les rites d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, juin, p. 58-63.
- Daft R.L., Weick K.E. (1984) « Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems », *Academy of Management Review*, 9, p. 284-295.
- Dalton G.W. (1989), « Developmental Views on Careers in Organizations » in Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S. (éd.) *Handbook of Career Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 89-109.
- Dany F. (2001), « La carrière des cadres à l'épreuve des dispositifs de gestion », in Bouffartigue P. (dir.), *Cadres : la grande rupture*, Paris, La Découverte, p. 207-219.
- Dany F. (2004), « La théorie des carrières : d'où venons-nous et où allons-nous ? » in Guerrero S., Cerdin J.-L., Roger A. (coord.), *La gestion des carrières. Enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert, p. 335-349.
- Dietrich A. (1997), « La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée », *Gérer et comprendre-Annales des Mines*, n° 49, septembre, p. 71-82.
- Dietrich A. (2004), *Émergence et régulation en GRH*, note de synthèse pour l'HDR en sciences de gestion, université Paris II.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (2000), « Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail », *Sociologie du travail*, n° 3, vol. 42, p. 411-432.
- Livian Y.-F. (2004), « Le rôle du contexte institutionnel dans les carrières des salariés » in Guerrero S., Cerdin J.-L., Roger A. (coord.), *La gestion des carrières. Enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert, p. 9-16.
- Pettigrew A. (1985), « Context and Action in the Transformation of the Firm », *Journal of Management Studies*, 24/6, p. 649-670.
- Pettigrew A. (1990), « Longitudinal Field Research on Change : Theory and Practice », *Organization Science*, 1/3, p. 267/292.
- Pettigrew A. (2001), « What is a Processual Analysis ? » in Martinet A.-C., Thiétart R.-A. (coord.), *Stratégies. Actualité et futurs de la recherche*, Paris, Vuibert, p. 67-78.
- Reynaud J.-D. (1987), « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail*, XXIX 1/87, p. 86-109.
- Reynaud J.-D. (1993), *Les règles du jeu*, Paris, A. Colin.

- Rivard P. (1986), « La codification sociale des qualités de la force de travail », in Salais R., Thévenot L. (éds), *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, INSEE-Economica, p. 119-138.
- Romelaer P. (1998), « Les règles dans les organisations », in Thépot J. (coord.), *Gestion et théorie des jeux*, Paris, Vuibert, p. 56-86.
- Salais R. (1986), « Les formes de la négociation », in Salais R., Thévenot L. (éd.), *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, INSEE-Economica, p. 17-28.
- Sellier F. (1986), « La problématique du niveau dans les conventions collectives », in Salais R., Thévenot L. (éd.), *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, INSEE-Economica, p. 89-104.
- Supiot A. (1994), *Critique du droit du travail*, Paris, PUF.
- Thévenot L. (1986), « Les investissements de forme », *Conventions économiques*, CEE-PUF, p. 21-71.
- Trice H.M., Morand D.A. (1989), « Rites of Passage in Work Careers » in Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S. (éd.), *Handbook of Career Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 397-416.
- Weick K.E. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, New York, Random House (2^e éd.).
- Weick K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.



La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences¹

DIDIER RETOUR ET CATHY KROHMER²

Introduction

La gestion des compétences occupe le devant de la scène en gestion des ressources humaines depuis maintenant de longues années. Elle a suscité un très grand nombre de contributions qui peuvent être appréhendées selon nous à partir de quatre niveaux d'analyse : la gestion des compétences individuelles, collectives, organisationnelles et environnementales³ (Retour, 2005).

Dans ce contexte, « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences » est un titre que beaucoup de lecteurs trouveront très, voire trop, excessif. En choisissant délibérément une telle formulation, notre ambition est double.

En premier lieu, elle vise à attirer le plus grand nombre de personnes sur une dimension de la gestion des compétences qui jusqu'à présent n'a pas mobilisé beaucoup d'efforts d'analyse aussi bien du côté des chercheurs que du côté des praticiens. Les actions menées en entreprise ont essentiellement porté sur la mise en place d'organisations au fonctionnement plus collectif (unités élémentaires de travail, équipes à responsabilité élargie, équipes opérationnelles de base en production, etc.). Le sens de ces actions a été cependant largement brouillé par le développement, au même moment, de l'individualisation des pratiques de GRH (Retour, 1998).

Conceptuellement, en gestion des compétences, les travaux des chercheurs ont d'abord été concentrés sur la dimension individuelle. Ainsi, les recherches fondatrices de White (1959) et Mc Clelland (1973), en s'efforçant de comprendre pourquoi des salariés se révèlent plus performants que d'autres, mettent en avant un certain nombre de caractéristiques individuelles. Les entreprises, avec quelques années de décalage, ont emboîté le pas. Désormais, dans de nombreuses organisations privées et publiques, des

1. Les auteurs remercient C. Dejoux et E. Oiry pour leurs commentaires sur une version préliminaire de ce texte et tous les membres du groupe de gestion des compétences du GDR GRACCO pour les discussions autour de ce même document.

2. Cathy Krohmer était en poste à l'IAE de Grenoble et membre du CERAG au moment de la rédaction de ce chapitre. Depuis le 1^{er} septembre 2005, elle est enseignante à AUDENCIA Nantes.

3. Par compétences environnementales, nous faisons référence aux compétences détenues par des entités ou acteurs en dehors du contrôle direct de l'entreprise (fournisseurs, partenaires, clients, consultants, universitaires...) et dont la mise en œuvre influence la mobilisation des compétences internes de l'entreprise (compétences individuelles, collectives ou organisationnelles).

référentiels opérationnels permettent de décrire, de classer, d'évaluer et de rémunérer les compétences de cet ordre (ANACT, 2004). La gestion des compétences individuelles apparaît aujourd'hui largement instrumentée (Roger, 2004).

Ensuite, sur la base des travaux fondateurs de Penrose (1959) et de Wenerfelt (1984), portant sur les ressources organisationnelles, repris, développés et « popularisés » par Hamel et Prahalad (1990), plusieurs entreprises ont cherché à repérer, identifier, caractériser et mobiliser les compétences clés de la firme.

Cette dynamique *de facto* a entraîné une réflexion accrue sur les stratégies d'impartition (Barreyre, 1968) et d'externalisation (Quélin, 2003). En effet, si l'entreprise décide de se concentrer sur ses ressources clés, elle mobilise de façon complémentaire des compétences détenues par des acteurs extérieurs, en d'autres termes des compétences environnementales. De plus, elle ne peut pas ignorer, dans un certain nombre de cas, le développement des compétences possédées par ses clients et qui vont influencer la manière dont ses propres salariés vont devoir mettre en œuvre leur capital compétences (Dubois, Retour, Bobillier-Chaumon, 2003).

Le rappel chronologique de ces travaux en matière de gestion des compétences montre clairement que la dimension collective demeure le parent pauvre de ce champ. C'est donc un premier obstacle que nous essayons de franchir en ayant conscience des écueils de l'exercice compte tenu du nombre limité de travaux sur le sujet.

La seconde ambition de cet article est de souligner le double rôle fondamental de la compétence collective : facteur de développement de compétences individuelles mais aussi ingrédient constitutif des compétences clés. En d'autres termes, nous essayons de démontrer, à la fois théoriquement et de façon empirique à partir de recherches menées en entreprise, comment la détention de compétences collectives rejaillit sur l'accroissement des compétences détenues par les salariés individuellement et comment les compétences clés de l'entreprise résultent de la combinaison de compétences collectives détenues par plusieurs services ou au sein de divers départements de l'entreprise. Nous aurons alors justifié pleinement le choix de notre titre.

Mieux cerner le concept de compétence collective (CC) et ses liens avec les autres niveaux d'analyse de la compétence (individuelle et organisationnelle), tel est le défi que nous tentons donc de relever. Dans cette perspective, nous cherchons tout d'abord, à partir de l'analyse de plusieurs définitions proposées de la CC, à identifier ses attributs essentiels avant d'examiner les sources individuelles et organisationnelles de création de CC et de décrire les principaux résultats attendus de la CC (1.). Ces diverses contributions constituent les éléments d'une grille d'analyse que nous testons ensuite sur deux CC mises en œuvre au sein d'une PME, entreprise prestataire de services (2.).

1. Proposition d'une grille de lecture des CC

Nous présentons les caractéristiques essentielles de la CC en examinant dans une première partie les définitions du concept (1.1.) et ses principaux attributs (1.2.).

1.1. Définitions

Nous avons collecté un ensemble de définitions proposées par plusieurs auteurs en référence à la compétence collective (*cf.* tableau 1) appartenant à des disciplines diffé-

rentes et sans chercher à établir des éventuelles filiations entre ces mêmes définitions. Notre ambition, à ce stade, est d'examiner la sensibilité de chaque auteur à l'égard de la CC en pointant notamment sur quels éléments chacun met l'accent.

Tableau 1. – Les définitions de la CC

Auteurs	Définitions
De Montmollin (1984)	Sans tomber dans le mythe du « travailleur collectif », on peut faire l'hypothèse d'une compétence collective, et de sa genèse, lorsque, au sein d'une équipe, les informations s'échangent, les représentations s'uniformisent, les savoir-faire s'articulent, les raisonnements et les stratégies s'élaborent en commun. Cette compétence collective ne supprime pas, bien entendu, mais suppose au contraire des compétences individuelles complémentaires.
Nordhaug ⁴ (1996)	Les compétences collectives sont « composées des connaissances, de capacités et du code génétique d'une équipe ».
Wittorski (1997)	Démarche collective et coopérative de résolution de problèmes par l'analyse critique du travail.
Dejoux (1998)	Ensemble des compétences individuelles des participants d'un groupe plus une composante indéfinissable, propre au groupe, issue de la synergie et de la dynamique de celui-ci.
Dubois et Retour (1999)	Capacité d'un collectif d'individus au travail à inventer en permanence son organisation, bien au-delà de la seule déclinaison d'un schéma d'ensemble formalisé par les règles organisationnelles.
Pemartin (1999)	Savoir combinatoire propre à un groupe qui résulte de la complémentarité et de la mise en synergie de compétences individuelles dont elle n'est pas la somme.
Dupuich-Rabasse ⁵ (2000)	Une combinatoire de savoirs différenciés mis en œuvre, afin d'atteindre un objectif commun dont les acteurs en entreprise ont des représentations mentales communes et de résoudre ensemble les problèmes.
Guilhon et Trépo (2000)	Ensemble de connaissances (appries et formalisées) et de savoirs (tacites et explicites) engagé dans un processus de production, agissant dans une organisation. La CC est composée des produits de l'interaction des individus de même métier ou de métiers différents. Elle est le résultat de la rencontre entre l'organisation et l'environnement au travers de l'interprétation qui crée et définit un langage et un mode de coordination entre les personnes.
Amherdt <i>et al.</i> (2000)	Ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources.
Bataille (2001)	Capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seul.
Michaux (2003)	Savoirs et savoir-faire tacites (partagés et complémentaires) ou encore échanges informels supportés par des solidarités qui participent à la « capacité répétée et reconnue » d'un collectif à se coordonner pour produire un résultat commun ou co-construire des solutions.

La lecture attentive des différentes contributions dont sont issues ces définitions met en lumière que la compétence collective revêt deux acceptions différentes et complémentaires parmi ce panel d'auteurs.

4. Cité par Dejoux (2001).

5. Cité par Dupuich-Rabasse et Trépo (2002).

La première fait clairement référence à un savoir-faire opérationnel propre à un groupe et lui permettant de réaliser une performance hors de portée d'un individu seul ou supérieure à la seule addition des compétences individuelles (par exemple dans les contributions de Nordhaug, Pemartin, Amherdt *et al.*, Bataille, Michaux). Ces compétences se développent le plus souvent au sein de collectifs de travail, pérennes ou temporaires. Nous y reviendrons ultérieurement dans la suite de ce texte.

La seconde acception renvoie au constat que les personnes travaillant au sein de groupes ou échangeant avec d'autres personnes proches de leurs activités professionnelles lors de l'exercice même de leurs travaux ou lors de réunions formelles ou informelles vont créer une compétence collective dont la traduction opérationnelle se concrétisera lors d'actions menées individuellement (*cf.* les travaux de Montmollin, Wittorski, Dubois et Retour, Guilhon et Trépo).

Il est important et fondamental de noter que, dans les deux cas, la CC transcende la compétence individuelle. Ces mêmes définitions sont intéressantes à étudier car leurs formulations variées contiennent explicitement et implicitement parfois plusieurs attributs de la CC.

1.2. Les attributs de la CC

Nous distinguons ici quatre attributs essentiels constitutifs de la compétence collective — le référentiel commun, le langage partagé, la mémoire collective, et enfin l'engagement subjectif — en ayant à l'esprit que les frontières entre les attributs, les sources et les résultats attendus de la CC (les deux derniers points seront abordés ultérieurement) sont parfois délicates à tracer et peuvent être questionnées.

1.2.1. Le référentiel commun

Comme le souligne Leplat (2000), l'action collective, qui exige la coordination des activités individuelles, nécessite que les membres du groupe disposent d'une représentation de référence dite référentiel commun. Ce référentiel, ou représentations uniformisées (de Montmollin, 1984), s'élabore en fonction des informations détenues par les membres du collectif (Troussier, 1990). Un tel référentiel n'est pas le résultat d'une addition de représentations individuelles, mais bien un patrimoine (plus ou moins) partagé résultant d'un véritable « travail » d'élaboration collective (de Montmollin, 1984 ; Veltz et Zarifian, 1994). Le référentiel opératif commun peut être caractérisé de la façon suivante (Leplat, 1988)⁶ : il est opératif au sens où il est construit pour servir la préparation et la réalisation de l'action projetée. Il permet à la fois une communauté des buts visés et une adéquation des actions (Savoyant cité par Navarro, 1990). Il est donc éphémère et transitoire (De Terssac et Chabaud, 1990) ; il est ensuite élaboré en commun par ceux qui sont impliqués dans la préparation et la réalisation de l'action. Il résulte d'une confrontation (De Terssac et Chabaud, 1990) des représentations des membres du collectif. Il s'agit d'un compromis (Troussier, 1990) ; il est élaboré par une mise en commun des compétences de chacun. D'autres spécialistes parlent d'images opératives communes ou encore de répertoire d'actions situées pour reprendre une expression de M.C. Combes inspirée de Thevenot qui renvoie à un accord sur ce qu'il convient de faire pour la finalité poursuivie, sur les moyens à utiliser, sur les

6. Cité par Leplat (1991).

capacités et les engagements des personnes de l'équipe et sur le partage des efforts (Combes, 2004).

1.2.2. Le langage partagé

Un langage commun (Guilhon et Trépo, 2000), ou encore langage opératif commun (Falzon, 1991), se réfère au fait que les membres d'un groupe de travail élaborent un vocabulaire et un « dialecte » particuliers, propres à cette équipe, permettant de « converser à mi-mots, de lire entre les lignes, de gagner du temps dans l'énonciation abrégée, d'éviter commentaires et explications » (Le Boterf, 1994). Ce langage permet à la fois aux membres du groupe de forger leur propre identité et de se distinguer des autres collectifs. C'est aussi une base d'économie des coûts de transaction.

1.2.3. La mémoire collective

La mémoire collective se décompose de la façon suivante (Girod, 1995) : la mémoire déclarative collective non centralisée ; la mémoire procédurale collective non centralisée ; la mémoire collective de jugement. La mémoire déclarative collective non centralisée repose sur l'acquisition de savoir auprès d'un autre individu ou sur la création d'un nouveau savoir par l'interaction. La mémoire procédurale collective non centralisée provient d'une confrontation de savoir-faire de deux ou plusieurs individus au cours d'un travail accompli en commun. Le savoir-faire commun, très implicite et différent de la simple somme des savoir-faire individuels, est utile à la réalisation de la tâche et reste maîtrisé par les individus ayant participé au travail. Enfin, la mémoire collective de jugement est l'ensemble des connaissances issues de la confrontation des mémoires de jugements individuelles. Face à un problème complexe qu'ils n'arrivent pas à résoudre seuls, les individus confrontent leurs interprétations du problème, pour arriver, par le biais de discussions, à une interprétation commune, généralement différente de l'interprétation initiale de chacun des individus.

1.2.4. L'engagement subjectif

Plusieurs définitions présentées dans le tableau 1 renvoient implicitement à cet engagement subjectif : démarche coopérative de résolution de problèmes (Wittorski, 1997) ; capacité d'un collectif d'individus au travail à inventer en permanence son organisation (Dubois, Retour, 1999) ; mise en synergie (Pemartin, 1999), etc. Portés par ces communautés d'action, les salariés doivent faire face aux aléas, rendre des arbitrages, prendre des décisions requises par l'incertitude quotidienne due aux comportements des clients et à la nature collective de la performance (Combes, 2004 ; Segrestin, 2002). Les salariés prennent dans l'exercice de leur travail des initiatives, dont ils répondent : ils en sont responsables. Cette prise d'initiative qui suppose une certaine autonomie, et la responsabilité de l'acte, constitue le cœur de la compétence (Zarifian, 2002).

Après avoir examiné plusieurs attributs caractéristiques de la CC, il convient maintenant d'analyser le management des CC (2) en réfléchissant aux éléments individuels et organisationnels permettant de créer et de développer des CC (2.1) et en présentant ensuite les résultats attendus de celles-ci (2.2).

2. Le management des compétences collectives

2.1. Les sources de création de CC

L'analyse montre que les sources de création de CC sont nombreuses et variées. Les contributions rassemblées dans le tableau 1 indiquent plusieurs leviers d'action en la matière. Nous examinons ici successivement les éléments propres aux personnes (le capital des compétences individuelles, les interactions affectives et informelles, la coopération) avant d'examiner les facteurs organisationnels (le choix de la composition des collectifs de travail, les interactions formelles, le style de management et les leviers d'action propres à la gestion des ressources humaines).

2.1.1. Les éléments propres aux personnes

– Le capital des compétences individuelles

En premier lieu — faut-il le rappeler ? — les CC dépendent des compétences individuelles détenues par chacun des salariés formant le groupe ou le collectif considéré. Cette remarque n'est pas aussi triviale qu'il y paraît. Ainsi, dans une recherche sur le développement des CC qui s'appuie sur l'expérience d'une équipe de handball, Thierry Picq (2005) relate le propos suivant de Daniel Constantini, entraîneur de l'équipe de France : « *Quand vous travaillez vos séances d'entraînement, vous avez l'impression de développer les points forts de l'équipe. Mais en fait, vous développez les points forts des individus qui composent l'équipe [...]. Un entraîneur qui a compris cela fait avant tout de la gestion individuelle, et construit la force de son collectif sur les talents en présence, une fois qu'ils sont clairement identifiés et solidement affirmés.* » Plus le capital des compétences individuelles mobilisables est important, plus *a priori* il existe des opportunités de création et de développement des CC.

– Les interactions affectives

À nouveau, l'analogie avec le sport permet d'éclairer le propos : « *Comme dans les équipes sportives, le facteur "affectif" interviendra très fort, comme condition de la compétence collective : ce n'est que dans la mesure où les équipiers se sentiront à l'aise dans l'équipe, qu'ils auront plaisir à faire ensemble ce qu'ils font, qu'ils pourront valoriser un vécu commun, qu'ils développeront une image positive de leur groupe, que l'investissement dans une compétence collective sera fort* » (Le Boterf, 1994). Le facteur affectif permet la constitution d'une communauté. Il convient cependant de trouver ici le juste équilibre car, comme le souligne très justement Pemartin (1999), « *trop de communauté peut, en effet, déboucher sur la certitude, sur la conviction que les manières de faire utilisées sont les seules possibles. Il faut de la dissonance dans un système pour qu'il évolue, mais qu'elle soit associée à des convergences représentatives pour ne pas provoquer l'éclatement* ».

– Les relations informelles⁷

Au-delà des CC issues des relations formelles au sein de ces structures, des constructions sociales s'établissent sur des engagements progressifs informels et coopératifs (Mc Grath, 1984) qui créent et stabilisent certaines formes de

7. Ce paragraphe et ceux consacrés aux interactions formelles et à l'interaction entre relations informelles et formelles reprennent pour l'essentiel des développements déjà présentés dans Dubois et Retour (1999).

compétences collectives partagées. Cela suppose du temps. Ces processus ne peuvent pas être instantanés. Les habitudes, les routines et les coutumes collectives qui permettent le développement de nouvelles CC se construisent et se négocient dans le cadre de ces interactions quotidiennes informelles. À travers de multiples transactions, de nombreux contenus sont échangés dans les groupes de travail informels. En construisant ainsi leur univers social, les membres de ces groupes informels influencent les manières d'être, de penser, de raisonner, d'interpréter la réalité et d'agir (Levine, Moreland, 1990).

– **La coopération**

Il ne suffit pas que des salariés au sein d'un groupe informel communiquent ou interagissent pour développer des CC. Celles-ci augmenteront d'autant plus vite que la coopération existe parmi les participants. À juste titre, Philippe Zarifian distingue une version « pauvre » de la coopération, qui repose simplement sur une meilleure coordination (au sens d'« ordonner ensemble ») des actes de travail, d'une version « riche » où il s'agit bien « *de travailler ensemble, de développer tout un espace d'intersubjectivité, c'est-à-dire une compréhension réciproque et des accords solides sur la nature des problèmes à traiter et des savoirs à développer, l'identité des objectifs, le sens donné aux actions et la convergence des mobiles des individus qui agissent ensemble (qui est beaucoup plus que la simple convergence des actes)* » (Zarifian, 1995). Comme le souligne opportunément Le Boterf (1994), « *ces pratiques de coopération n'excluent pas les tensions ni les conflits mais incluent la capacité collective de les traiter et de les considérer comme normaux* ». À ce stade, D. Pemartin attire notre attention sur le fait qu'une zone de recouvrement suffisante entre les objectifs de chaque salarié et ceux du groupe et de l'organisation doit exister. « *Lorsqu'il n'y a pas d'articulation entre les divers projets des uns et des autres, la coopération est illusoire. Le savoir-coopérer entretient des relations avec les caractéristiques de l'individu, mais il est plus souvent la traduction d'un vouloir-coopérer : il est alors la conséquence de l'existence d'intérêts communs, d'objectifs identiques, suffisamment valorisés, entre les participants, pour générer des conduites orientées vers le même sens* » (Pemartin, 1999). Cette remarque permet d'insister sur la distinction essentielle à nos yeux entre coordination et coopération, cette dernière s'appuyant sur une démarche volontaire des acteurs (Picq, Retour, 2001).

2.1.2. *Les facteurs organisationnels*

– **La composition des équipes ou des collectifs de travail**

Tout manager ayant la possibilité de choisir les membres de son collectif, qu'il soit entraîneur, responsable de formation continue ou chef de projet, sait qu'il doit porter la plus grande attention à la composition de son groupe en vue de faire émerger la plus grande valeur ajoutée collective possible. L'attention porte autant sur les compétences individuelles des membres de l'équipe que sur leurs personnalités. Il s'agit ici de trouver la combinaison la plus harmonieuse des talents en rassemblant des profils et des expériences variés compatibles avec les personnalités de chacun !

– **Les interactions formelles**

Avec les unités élémentaires de travail, les équipes à responsabilité élargie, les groupes projets, les structures en réseau, etc., l'objectif est de mettre en contact

direct et en situation de responsabilité conjointe toutes les compétences qui, dans le système « traditionnel », interviendraient séparément ou successivement (Segrestin, 1992). La mise en place de telles structures formelles, responsabilisantes et impliquantes, s'appuyant délibérément sur la dynamique collective par la constitution de groupe à taille humaine, ouvre potentiellement la voie à l'émergence de nouvelles CC. On notera ici que les groupes à composition temporaire (équipe projet) auront par essence plus de difficultés à disposer du temps nécessaire pour faire émerger une CC. De plus, ces collectifs temporaires posent la question indirecte et délicate du transfert des CC d'un groupe à l'autre.

– **Le style de management**

Au-delà de ces facteurs précédemment présentés, d'autres caractéristiques vont interférer sur la création et le développement de CC. Il s'agit notamment de connaître comment l'organisation appréhende l'autonomie et la prise d'initiative des membres du groupe. En particulier, quelle sera son attitude devant l'erreur ou/et le succès du groupe : les membres seront-ils sanctionnés et comment le seront-ils ? Ainsi, le droit à l'erreur est-il oui ou non reconnu, de quelle manière, et quelle est l'attitude du management face à l'erreur ou à l'échec ? Daniel Constantini déclare à ce sujet : « *On est en échec quand on a perdu sans exprimer totalement ce qu'on est capable de faire, et sans être capable de comprendre pourquoi on a perdu. On ne peut réussir qu'en se trompant et en analysant ses échecs. [...] L'erreur n'est pas grave, mais je vous demande de changer d'erreur à chaque fois* » (in Picq, 2005).

Il revient aussi au management d'une organisation de permettre aux membres de groupes de pouvoir se situer par rapport aux contributions d'autres groupes de l'entreprise ou à des acteurs extérieurs (clients, fournisseurs, concurrents, etc.). Comme le souligne M.C. Combes, il faut prêter une grande attention à l'activité des collègues, œuvrer ensemble pour une finalité commune, connaître l'ensemble du processus de production, avoir une idée des compétences voisines des siennes et converser avec. Le travail intègre la conduite des relations aussi bien avec les clients qu'avec les collègues, ainsi que la compréhension des événements (Combes, 2004). Le rôle des dirigeants et de la hiérarchie est fondamental à ce stade. Le groupe, pour accroître son capital de CC, doit en outre clairement partager un projet commun qui lui permet de finaliser le développement de CC et de lui donner un sens (Picq, 2005). Le collectif se doit d'avoir « une communauté directe d'objectif ». Le management attribue un certain objectif à atteindre. Il doit être clair, précis et accessible et l'atteinte de cet objectif doit par la suite être valorisée par le management (Everaere, 1999). Il s'agit d'éclairer ici le sens et la finalité de l'activité collective considérée (Combes, 2004). Seule une communication issue de la direction et des membres de la hiérarchie à l'attention des salariés permet à ce stade d'apporter les clarifications et les repères indispensables.

– **Les leviers d'action propres à la GRH**

La GRH a un rôle certain à jouer dans le développement de CC. Tout d'abord au moment des phases de recrutement, l'entreprise doit s'assurer que les candidats susceptibles d'intégrer l'entreprise partagent les valeurs collectives souhaitées par les dirigeants. Ensuite, lors des procédures d'évaluation des performances des salariés, les spécialistes des ressources humaines doivent être vigilants à mention-

ner formellement, parmi les critères guidant les managers dans leurs appréciations, des éléments comme la coopération, l'échange d'informations, le transfert de savoir-faire, etc. Ensuite, les formules servant de base au calcul de la rémunération peuvent contenir explicitement des facteurs relatifs à la performance collective et même éliminer tout élément attaché à la performance individuelle, renforçant ainsi le message d'une volonté de coopération entre les membres du personnel (Avenier, 2005). Mais c'est sans doute lors de l'élaboration d'actions de formation que les effets sur le développement de compétences collectives peuvent être les plus importants. Il y a tout d'abord les mécanismes attachés à la mise en œuvre d'organisations qualifiantes où doit se concrétiser la volonté de donner aux équipes les espaces d'autonomie et de prise d'initiatives, bases d'opportunités pour créer de nouvelles compétences. Ensuite, en s'inspirant des résultats des travaux de Wittorski (1997), des groupes d'analyse du travail tel que réalisé par les salariés sont là aussi des vecteurs potentiels de construction de nouvelles CC en privilégiant les situations de réflexion collective de travail (Le Boterf, 1994). À partir d'une recherche conduite au sein d'une PME québécoise par Wittorski, deux processus de production de compétence collective sont identifiés et rattachés aux travaux d'Argyris et Schön sur l'apprentissage organisationnel. Le premier est un « *processus de partage de formes de pensée individuelle sur le travail dans le sens où il s'agit de mettre à jour, d'explicitier non seulement les façons de faire le travail, mais aussi les façons de le voir* ». Il s'apparente à un apprentissage en simple boucle. Le second processus correspond à « *l'élaboration d'une pensée collective nouvelle* » issue de questionnements réciproques qui conduisent à de nouvelles façons de parler du travail et de le voir. L'auteur fait ici l'hypothèse d'un apprentissage en double boucle. Avec cette référence à l'apprentissage individuel et collectif, nous sommes à la limite entre source de création de CC et résultats attendus.

Avant d'examiner les résultats attendus de tous ces facteurs individuels et organisationnels, une dernière remarque s'impose : la CC ne se crée pas seulement au sein de structures formelles et informelles. La nature des interactions et des influences réciproques entre ces deux mondes participe, à sa façon, à l'émergence de la compétence collective. La configuration organisationnelle élaborée par les dirigeants interfère sur les marges de manœuvre laissées au fonctionnement informel. De manière réciproque, les relations informelles et la dynamique de groupe créées au fil du temps vont restreindre ou amplifier les contraintes et les zones de liberté laissées par la structure formelle. Ainsi, selon cette analyse, les CC ne s'élaborent pas uniquement dans le cadre de règles de contrôle ou autonomes (Reynaud, 1997) mais elles émergent également de l'interaction des structures et des acteurs.

2.2. Les résultats attendus

Le premier résultat attendu d'une gestion des CC est évidemment l'amélioration de la performance collective du groupe considéré. Une meilleure performance peut se traduire par une efficacité ou une efficacie accrue, une qualité supérieure, un élargissement du champ des actions conduites par le collectif, etc. En d'autres termes, une plus grande capacité à résoudre les problèmes rencontrés par l'entreprise et qui ne peuvent pas être traités individuellement. Ces savoir-faire résultent, nous l'avons vu

précédemment, d'une combinaison harmonieuse de talents individuels, d'éléments organisationnels, du style de management. Ils sont ancrés au sein de ces collectifs, qu'il s'agisse d'un service, d'un atelier, d'un bureau, d'une division, etc. Ces « capacités » collectives, pour reprendre l'analyse de Javidan (1998), sont intra-groupes⁸. Ces CC propres à un groupe vont rejaillir sur le plan individuel et à un méta-niveau collectif.

À un méta-niveau, la combinaison de capacités collectives peut engendrer des compétences **inter-groupes**, elles-mêmes à la base de compétences clés, caractéristiques de compétences organisationnelles (Javidan, 1998). Ainsi, un département marketing peut avoir développé en son sein une capacité parfaitement maîtrisée à détecter rapidement les évolutions comportementales des consommateurs de l'entreprise. De son côté, le département production est reconnu pour être particulièrement réactif lorsque des modifications sont à apporter sur telle ou telle composante d'un produit. Ces deux capacités intra-services peuvent se transformer en une compétence inter-service si, entre les deux services, une culture de communication et d'échange a permis de construire une très bonne qualité de dialogue et un climat de confiance à la base de traductions concrètes et rapides des nouvelles attentes des consommateurs⁹.

Si elles sont combinées à d'autres compétences ou capacités partagées par l'ensemble de l'entreprise, il peut en résulter la détention d'une ou de plusieurs compétences clés. Nous considérons que la gestion des CC concerne les compétences intra- et inter-groupes.

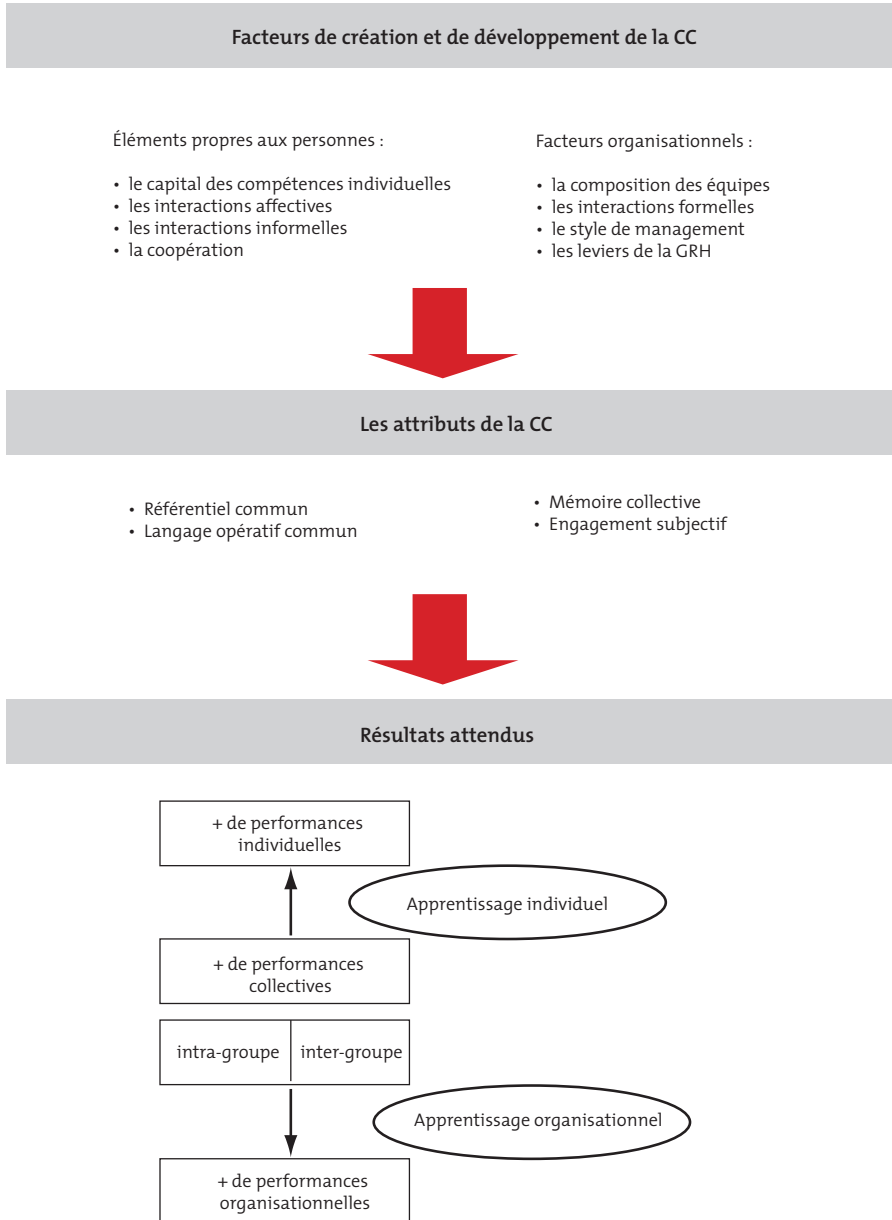
Sur le plan individuel, le développement de CC peut conduire à des apprentissages individuels traduisant l'acquisition de nouvelles compétences propres à chaque salarié, comme Dubois et Retour (1999) l'ont démontré au sein d'une entreprise de la plasturgie dont l'organisation du travail varie (journée, 2 × 8, 3 × 8, et équipe de fin de semaine — FDS —). L'encadrement fonctionnel, hiérarchique et technique est réduit la nuit ou en FDS. Face aux contraintes organisationnelles, le fonctionnement réel des équipes en 3 × 8 ou en FDS pour respecter les critères de qualité imposés par l'entreprise conduit à des apprentissages localement très variés et très riches. Ainsi, pour les connaissances simples des défauts, les opérateurs en organisation plus rigide (de jour) identifient 50 % des défauts alors qu'en organisation plus souple (nuit et FDS) les opérateurs connaissent 67,85 % des défauts. En ce qui concerne les connaissances relatives à la compréhension de l'émergence des défauts, l'écart est encore plus net : 20,35 *vs* 54,82 %, de même que pour les récupérations de défaut : 7,14 *vs* 32,86 % ou encore pour les dérives des paramètres de réglage : 26 *vs* 43 % (Dubois, Retour, 1999).

Les développements présentés dans cette première partie (schématisés dans la figure 1) constituent la grille d'analyse à partir de laquelle nous allons étudier maintenant deux CC au sein d'une PME française : Acat.

8. Dans la seconde partie de ce chapitre, une illustration sera donnée de cette compétence intra-groupe.

9. Cf. seconde partie pour une illustration concrète de ce point.

Figure 1 – Les facteurs de création et de développement, les attributs et résultats attendus de la CC



3. Étude de deux CC : le cas de l'entreprise ACAT

Il s'agit à présent d'appliquer notre grille d'analyse afin d'étudier deux CC mises en œuvre au sein de l'entreprise Acat. Après avoir présenté l'entreprise Acat (3.1.), nous exposerons notre méthodologie (3.2.). Les deux dernières parties de ce chapitre seront consacrées à l'analyse de deux CC, une intra-groupe (3.3) et l'autre inter-groupe (3.4.).

3.1. Présentation de l'entreprise Acat

Créée en 1978 par trois ingénieurs, Acat est une PME française d'une centaine de personnes, établie dans le nord-ouest de la France. Il s'agit d'une entreprise prestataire de service qui dépend de la convention collective de la chimie. D'envergure internationale, Acat possède plusieurs filiales à l'étranger (Arabie Saoudite, Italie, Etats-Unis, etc.) et en France.

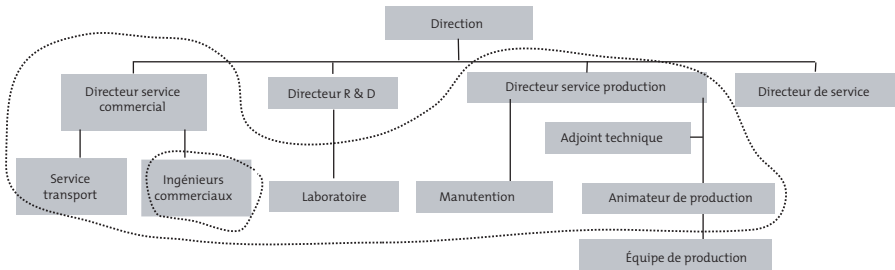
Acat intervient sur le marché du recyclage de catalyseurs¹⁰. Le marché européen se partage entre trois prestataires de service. Avec environ 50 % des parts de marché en 2005, Acat est leader sur son marché. Ses clients sont, par ordre d'importance, des raffineurs, des industriels de la pétrochimie, de la chimie et des fabricants de catalyseurs. Profitant de la stratégie d'externalisation de certaines opérations adoptée par les raffineurs, Acat a élargi son offre. L'entreprise propose ainsi plusieurs traitements intervenant à différents moments du cycle de vie d'un catalyseur.

Pour être actifs, les catalyseurs nécessitent un traitement préalable. Certains catalyseurs neufs ou régénérés ne sont actifs que dans la mesure où les métaux qu'ils contiennent ont été transformés. Dans ce cas, Acat propose la présulfuration hors site et le préconditionnement. Ensuite, après une période d'utilisation, les catalyseurs doivent, pour retrouver leurs propriétés intrinsèques, être régénérés. Le traitement élaboré par Acat est la régénération hors site. Régénérer un catalyseur consiste à lui restituer par traitement thermique ses qualités intrinsèques : élimination du soufre et du carbone contenus, recouvrement de la surface spécifique, sans altérer les caractéristiques mécaniques indispensables pour envisager sa réutilisation. Après quelques cycles d'utilisation, les catalyseurs doivent être détruits parce qu'ils ont perdu leurs propriétés physiques ou sont pollués par des métaux non extractibles. Acat assure le transfert des catalyseurs usés et des déchets industriels contenant des métaux valorisables vers les sociétés appropriées. Enfin Acat, en partenariat avec sa filiale française, propose l'activité de Reactor Management Services (RMS) qui regroupe l'ensemble des activités de supervision d'arrêts de réacteurs, de mise à disposition d'expertise ou de coordination d'activités pendant l'arrêt de réacteurs, en raffinerie ou en site pétrochimique.

L'entreprise compte sept services : commercial, financier, industriel, ressources humaines, recherche et développement, environnement et production (cf. figure 2 : organigramme simplifié).

10. Les catalyseurs sont des éléments qui agissent sur la cinétique ou l'orientation d'une réaction chimique sans y être consommés. Ils proviennent du raffinage, de la pétrochimie et de la chimie. Les catalyseurs se présentent sous forme de cylindre ou trilobes, quadrilobes de 1 à 3 mm de diamètre et 3 à 8 mm de longueur ou de sphère de 2 à 8 mm. Ils ont une surface spécifique de quelques dizaines ou quelques centaines de mètres carrés par gramme.

Figure 2 – l’organigramme simplifié d’Acat



L’analyse des compétences collectives mobilisées a porté sur deux groupes symbolisés dans l’organigramme par des pointillés : 1) « le groupe des ingénieurs commerciaux » (CC intra-service) et 2) « le groupe processus "réaliser" » comprenant l’ensemble des services composant le processus à savoir, commercial, transport, laboratoire et production (CC inter-service).

3.2. Méthodologie

Notre méthodologie repose sur quatre techniques de recueil des données : une étude documentaire, une observation participante, une observation passive et des entretiens semi-directifs.

- L’étude documentaire a porté sur la lecture et l’analyse des fiches de fonction, des procédures qualité et le manuel d’assurance qualité (MAQ) permettant de mieux cerner l’aspect formel du travail du processus « réaliser¹¹ » et des ingénieurs commerciaux. Elle intègre aussi des comptes rendus de réunions et notamment celles concernant le traitement des réclamations clients.
- Une observation participante (Atkinson et Hammersley, 1994) s’est déroulée entre octobre 2001 et septembre 2003 à partir du service qualité où l’une de nous occupait un poste à mi-temps. Notre profil s’apparente à celui du « participant observateur » (Baumard *et al.*, 1999) : les membres de l’entreprise savent que nous effectuons une recherche doctorale tout en assumant un rôle au sein de l’organisation. Nous avons participé à la description du processus « réaliser » lors du passage à la version 2000 de la norme ISO 9001 en décembre 2002. Cette observation participante a permis de mieux comprendre les différents éléments du processus, d’identifier les intérêts des acteurs qui y prennent part et de cerner le processus de compétence collective.
- Cependant, en tant que membre du service qualité, nous n’avions pas accès à toutes les étapes du processus. C’est pourquoi nous avons décidé d’effectuer également une observation passive (Wacheux, 1996). Dans cette perspective, nous avons suivi le déroulement de deux demandes clients. L’observation passive n’a pas été évidente à mener essentiellement du fait de la simultanéité des actions des différents services impliqués dans le processus. Nous avons pu cependant assister aux réunions de préparation et de suivi de la demande client (trois réunions de 2 heures) et suivre le

11. Le processus « réaliser » a vocation à traiter la commande d’un client. Cf. *infra* p.168 pour des explications plus détaillées.

déroulement du processus. Nous avons centré nos observations sur les interactions entre les membres du groupe (Mc Grath, 1999). En situation d'observation nous avons noté rapidement sur un carnet les interactions en précisant les personnes concernées, ce qu'elles disaient, le contexte afin d'avoir des points de repère. Il s'agissait d'appréhender le fonctionnement réel du processus et de comprendre les mécanismes de la compétence collective. Grâce à toutes ces observations, nous avons pu repérer les acteurs pertinents pour la réalisation d'une demande client.

- À partir de cette base, nous avons effectué des **entretiens semi-directifs** entre le mois de mars et d'avril 2004 auprès de 16 personnes appartenant aux différents services impliqués dans le processus. D'une durée moyenne d'une heure trente, ils ont été intégralement enregistrés, retranscrits et codés. Notre objectif était de comprendre le processus de la compétence collective au sein des deux groupes étudiés.

Ces éléments méthodologiques à l'esprit, nous présentons maintenant les analyses de la compétence collective (CC) intra-groupe (3.3.) avant d'examiner la CC inter-groupe (3.4.).

3.3. Compétence collective intra-groupe (les ingénieurs commerciaux) : comprendre, répondre et formuler une demande client

Le métier réalisé par Acat suppose une bonne compréhension du besoin des clients. Le groupe des ingénieurs commerciaux a développé cette capacité collective reconnue par l'entreprise. Il s'agit ici d'une capacité collective intra-groupe : l'ensemble des ingénieurs commerciaux appartiennent au même service commercial. Après avoir présenté en quoi consiste cette compétence collective (3.3.1), nous proposons une analyse de ses attributs et de ses sources (3.3.2).

3.3.1. Comprendre, formuler et répondre aux besoins des clients

Les ingénieurs commerciaux se trouvant à l'interface entre les clients et les services d'Acat, leur mission consiste notamment à comprendre les besoins d'un client, à proposer des réponses et à les traduire afin que ceux-ci puissent être transmis au client et réalisés par l'entreprise. Cette mission comporte plusieurs tâches qu'il convient de présenter. Tout d'abord, une fois la commande d'un client reçue par l'entreprise, l'ingénieur commercial effectue une revue de contrat. Cette revue a pour but de s'assurer que les besoins du client ont été clairement identifiés et qu'Acat a mis en place les moyens nécessaires à leur satisfaction. Concernant cet aspect, l'ingénieur commercial vérifie en particulier les points suivants : les délais de transport et de production, l'organisation de la logistique, les conditions d'hygiène sécurité environnement (HSE) et enfin le *packaging*. Le récapitulatif de la commande est ensuite envoyé au client. Si ce dernier en accepte les termes, le processus est déclenché en interne.

Ensuite, l'ingénieur commercial rédige la feuille de réalisation de commande (FRC). Ce document comporte l'ensemble des termes d'une prestation de service fournie par Acat à un client extérieur :

- les données générales relatives au client (nom et adresse de la société, nom et adresse des contacts commerciaux, techniques, logistiques) ;
- les spécifications du produit fini (taux de carbone/soufre, surface spécifique, etc.), les informations concernant le conditionnement, la logistique, les demandes d'analyses spécifiques ;

- la période dans laquelle doit être exécutée la commande, le délai de livraison ;
- les éléments de facturation.

La FRC est ensuite envoyée aux autres services intervenant dans le traitement de la commande client : la production, le laboratoire, le transport, la comptabilité. L'ingénieur commercial est responsable de la mise à jour de la FRC en cas de modification de l'un des termes. Ces modifications résultent du changement des exigences client et/ou de la mise en exergue par les utilisateurs de manques ou d'erreurs.

La mission des ingénieurs commerciaux se révèle délicate à mener. En effet, du fait des spécificités du métier d'Acat, la formulation du besoin d'un client n'est pas toujours évidente. Les ingénieurs commerciaux doivent alors être capables de savoir ce que souhaite réellement le client tout en détenant parfois des informations incomplètes.

« Après avoir envoyé l'offre au client, on a reçu une commande qui disait : "on accepte votre offre pour un montant de...". Mais il n'y avait pas de descriptif, aucune mention... Donc comme j'avais proposé plein d'options, je ne savais pas ce qu'il avait choisi. Je n'avais aucune information... J'ai reçu une commande non détaillée mais avec un chiffre. Donc, la première chose que j'ai faite c'est de téléphoner aux gens avec qui j'avais eu des contacts en disant : "je vous remercie pour la commande. Je vois qu'on va vous offrir nos services, mais est-ce que vous pouvez nous aider à comprendre ce qu'il y a comme prestations à offrir ?" Pendant 2 ou 3 mois j'ai essayé de clarifier tous les points avec les personnes avec qui j'avais eu des contacts. Il y a des points qui ont été clarifiés rapidement et d'autres questions ont été clarifiées pratiquement à la dernière minute. » (Entretien avec Thierry).

« Ensuite après la commande tu as la revue de contrat parce que parfois les commandes sont passées oralement ou sont griffonnées sur un bout de papier. » (Entretien avec Luc).

Matériau 1 : entretiens avec Thierry et Luc, ingénieurs commerciaux

Plusieurs explications peuvent être avancées au regard de cette observation : le détachement du client, l'oubli ou le refus de transmettre certaines informations. Le client n'apportant pas tous les éléments nécessaires, le besoin d'un client peut être retranscrit de façon incomplète. En présence de ces difficultés, les ingénieurs commerciaux ont développé un savoir-faire collectif au niveau de la traduction des besoins d'un client.

« Donc c'est là où il faut savoir faire jouer tout notre savoir-faire et notre connaissance du client pour essayer de faire exprimer au client ses exigences cachées. »

Matériau 2 : entretien avec Luc, ingénieur commercial

Des outils ont aussi été mis en place afin de s'assurer que l'ensemble des besoins clients a bien été exprimé. Une procédure qualité indique les grandes lignes à suivre lors d'une commande d'un client. De même, une revue de contrat est réalisée sur la base

d'un document nommé l'ARC (accusé de réception de commande). Ce document envoyé au client reprend tous les points de la commande et permet de s'assurer que celle-ci a été bien comprise. De plus, les ingénieurs commerciaux travaillent actuellement à la mise en place d'une liste répertoriant les points à demander aux clients.

« Pour ce faire on émet un accusé de réception de commande qui va rappeler non seulement les exigences exprimées du client mais aussi les points importants de l'offre, notamment les spécifications techniques, le packaging, le timing, de façon à ce que le client soit mis face à la commande dans tous ses détails. La revue de contrat, donc l'ARC, sert aussi à réfuter certains points de la commande que l'on juge illogiques ou contradictoires ou absurdes. Parfois, lorsqu'on émet une ARC, le client peut nous dire : "Ah oui effectivement il ne faut pas utiliser de big bag, je me suis trompé, le produit est dangereux." On part du principe que lorsqu'on a émis l'ARC et que le client ne fait pas d'objection par rapport aux termes que l'on a mis sous ses yeux, on considère les termes comme acceptés de part et d'autre. »

Matériau 3 : entretien avec Luc, ingénieur commercial

La compétence collective ainsi détenue par les ingénieurs commerciaux concerne la compréhension du besoin d'un client et son expression formalisée à l'intention des clients (ARC) et des services internes à l'entreprise (feuille de réalisation de commande, FRC). Cette capacité collective, détenue par l'ensemble des ingénieurs commerciaux, trouve sa traduction non seulement au niveau d'actions menées individuellement, mais aussi lors d'actions menées collectivement.

« Les autres [ingénieurs commerciaux] vendent tous les services mais plutôt orientés vers les raffineurs. Ils s'aident des compétences supports. On s'aide mutuellement afin de profiter des compétences de chacun. »

Matériau 4 : entretien avec Valérie, ingénieur commercial

La compétence collective mobilisée par les ingénieurs commerciaux ayant été mise en exergue, il s'agit à présent d'en analyser les attributs et les sources à l'aide de la grille proposée dans la première partie de ce chapitre.

3.3.2. Interprétation

Les attributs de la compétence collective

- **Référentiel opératif commun : une représentation commune des tâches à effectuer**
L'ensemble des ingénieurs commerciaux a une représentation commune des tâches à effectuer et de leur enchaînement au niveau de la gestion d'une demande d'un client. Cette représentation commune opérative est élaborée collectivement par les ingénieurs commerciaux qui confrontent leur représentation individuelle de la gestion d'une demande client. Nous avons déjà mentionné qu'un ingénieur commercial travaille à l'élaboration d'une liste comprenant les éléments à demander impérativement au client. Dans cette pers-

pective, il s'appuie sur les membres de son service afin d'avoir un document pertinent et représentatif des pratiques. Il s'agit d'explicitier les pratiques tacites des ingénieurs commerciaux en matière de revue de contrat¹².

– **Un langage opératif commun**

Les ingénieurs commerciaux détiennent un langage commun difficile à appréhender de prime abord, comme nous l'avons directement observé. Ce langage comprend la référence à certains clients, aux numéros des affaires et des contrats... Un ensemble de termes techniques entoure la réalisation de leurs missions.

– **Une mémoire collective : la transmission de savoir individuel**

L'expérience accumulée par les ingénieurs commerciaux de façon individuelle peut être transmise aux autres membres du groupe commercial. Par exemple, à l'occasion d'une nouvelle demande d'un client, la mémoire collective de l'équipe s'est enrichie. Cette demande inédite impliquait le développement d'un nouveau procédé de fabrication, et donc une gestion adaptée de la demande du client. Voici comment cette gestion détenue par un ingénieur commercial a été transmise aux autres membres du groupe.

« [...] C'est vrai que c'est moi qui ai pris en charge les premières campagnes de XXX parce que c'est tombé que c'était mes clients. Donc naturellement je me suis occupé des premières, et quand les suivantes sont arrivées, j'ai continué à les suivre. Ce n'est pas vraiment les gérer, parce que les différents ingénieurs commerciaux en charge de leur affaire ont gardé leur affaire, mais on m'a demandé de mettre un peu d'expertise dedans. Par exemple comment faire un bilan poids, ou faire attention au plan de chargement parce qu'avec le procédé XXX, on augmente le poids. Par exemple quand le client veut qu'on lui traite 100 kg, est-ce qu'il veut qu'on lui traite 100 kg et qu'on lui retourne 117 kg ? Ou est-ce qu'il veut qu'on traite 93 kg et qu'on lui retourne 100 kg ? Il peut y avoir des confusions de ce type. Donc tu as besoin d'avoir le plan de chargement pour recalculer et retomber sur tes pattes.

— Et pour la campagne gérée par Luc ?

— Je suis intervenu un petit peu, mais c'est une campagne que l'on a faite plusieurs fois et les réflexes commencent à rentrer. Donc c'est Luc qui a redemandé des précisions au client sur le volume qu'il voulait exactement. Pour l'instant j'ai encore un impact au niveau des rapports. Mais cet impact va évidemment aller en décroissant. Quand tout le monde saura comment on exprime un bilan de XXX et ce qu'il contient parce que ce n'est pas encore très clair. Ce sera un chantier fini pour moi et ce sera une connaissance que tout le monde aura dans le service. Là c'est la mise en place d'un nouveau service, après quand chacun maîtrise ce nouveau service, je n'aurais plus d'implication particulière. »

Matériau 5 : entretien avec Séverine, ingénieur commercial

12. Nous retrouvons ici le mode de conversion nommé par Nonaka (1994) « externalisation » qui consiste à transformer du savoir tacite en savoir explicite.

– **L'engagement subjectif**

L'engagement subjectif des ingénieurs commerciaux est réel. Ils se sentent responsables de la gestion de leur affaire. Ainsi, chaque ingénieur commercial se sent responsable vis-à-vis de ses propres clients.

« Les affaires ici sont quand même attribuées nominativement, chaque ingénieur commercial est responsable de son portefeuille de clients et c'est lui qui prend la décision du traitement et de l'information au client. Ce n'est pas comme si c'était mis tout dans le même panier et puis tu prends une affaire au hasard. Là sur la FRC c'est clairement indiqué quel est l'ingénieur commercial et il en est responsable. »

Matériau 6 : entretien avec Valérie, ingénieur commercial

Lors d'aléas, les ingénieurs commerciaux s'engagent subjectivement afin de résoudre la situation. L'exemple de la gestion par un ingénieur commercial d'un retard risquant de nuire à une affaire d'un de ses collègues illustre ce propos.

« J'ai fait ressentir au client que le fait de décaler l'arrivée du camion pouvait décaler d'autant le traitement et même plus si jamais cela coïncidait avec l'autre affaire que l'on traitait en même temps. Les deux affaires nécessitaient les mêmes unités, donc je pouvais avoir des conflits et ces conflits je dois les gérer... le retard qu'il y avait sur la campagne ne devait pas se répercuter sur l'affaire gérée par Luc. Donc j'ai fait sentir au client que le retard qu'il avait pouvait être plus grand sur le retour. Finalement, ici tout s'est bien terminé. Pour résoudre ce problème, j'en ai parlé avec la production qui gérait l'affaire de *turn around* de Luc ».

Matériau 7 : entretien avec Thierry, ingénieur commercial

Examinons maintenant quelles sont les principales sources de création de CC mobilisées chez Acat au sein du service commercial.

Les sources de création de CC

– **Capital de compétences individuelles et composition du service commercial**

Le groupe des commerciaux est composé des cinq ingénieurs commerciaux sous la responsabilité d'un directeur commercial. Les ingénieurs commerciaux — de formation initiale : ingénieurs, docteurs en chimie ou encore géologues —, se répartissent par compétences et par zone géographique. Il existe deux sortes de compétences génériques :

- une compétence de « base » commerciale. Il s'agit ici de vendre la régénération et la présulfuration à des raffineurs ;
- une compétence « spécifique » qui englobe la connaissance d'un procédé particulier (préconditionnement), de grands groupes, de services particuliers comme le RMS et la destruction de catalyseurs.

– **Interaction et coopération**

Lors de la passation d'une commande, les ingénieurs commerciaux se doivent de signaler celle-ci au directeur commercial. À cette occasion les prix sont discutés. Si les interactions entre ingénieurs commerciaux et directeur commercial sont prévues, les interactions entre ingénieurs commerciaux ne le sont pas. Cependant, un ingénieur commercial mobilise informellement l'un de ses collègues lorsqu'il rencontre un problème spécifique sur une demande client.

« Par exemple, pour une opération client, si tu vois que tu peux recycler du catalyseur, nous pouvons nous appuyer sur Herbert. On pourra lui demander quelle est la meilleure voie de recyclage pour ce catalyseur, qui n'est pas forcément ce recycleur-là, ce sera peut-être un autre recycleur. En fonction du produit, on sélectionne l'endroit le plus adapté pour recycler. »

Matériau 8 : entretien avec Valérie, ingénieur commercial

– **Style de management et leviers de GRH**

Le directeur commercial tend à favoriser la professionnalisation de ses subordonnés. Il privilégie la discussion en fixant quelques cadres. Les ingénieurs commerciaux sont chacun responsables d'un portefeuille de clients. La gestion des ressources humaines est individuelle et vise à développer les compétences individuelles des membres du service. Les ingénieurs commerciaux touchent des primes sur les affaires qu'ils remportent. Ce système de rémunération crée quelques conflits au sein du groupe lorsque deux affaires se superposent.

« Dernièrement il y a eu un problème sur du produit ZZZ. On devait l'imprégner sur l'unité H et on le séchait en régénération. Les commerciaux n'étaient pas d'accord parce que pendant que l'on séchait du produit en régénération, on ne régénèrait pas de produit. Il y a eu un petit conflit, des accrochages [...]. Oui, mais il y a une histoire de chiffres. Si tu sèches ton produit pendant 10 jours, tu ne régénères pas ton produit. Donc tu perds de l'argent, parce que ça ne rapporte pas grand-chose, le séchage, c'est compris dans le traitement que l'on propose au client. La régénération c'est quand même la vache à lait de l'entreprise. C'est la poule aux œufs d'or ! »

Matériau 9 : entretien avec Thibault, adjoint technique directeur du service production

Le tableau 2 synthétise les analyses précédentes.

Tableau 2 — Les attributs et sources de CC groupe des ingénieurs commerciaux

Attributs de la CC	
Référentiel commun	Représentation commune des tâches et de leur enchaînement
Langage opératif commun	Abréviation/noms des contrats
Mémoire collective	Détention de savoir, savoir-faire et savoir interpréter communs issus de l'interaction entre les membres
Engagement subjectif	Les membres du groupe se sentent responsables uniquement de leur propre action Les membres du groupe peuvent s'engager pour résoudre des dysfonctionnements imprévus
Sources de la CC	
Capital de compétences individuelles	Ingénieurs commerciaux de formation supérieure (minimum bac + 5)
Composition du groupe des ingénieurs commerciaux	Les ingénieurs commerciaux sont répartis en fonction des zones géographiques et des compétences. Les membres du groupe détiennent des compétences individuelles complémentaires
Interaction formelle	Uniquement entre ingénieurs commerciaux et directeur
Interaction informelle et coopération	Échanges d'expertises
Style de management	Participatif
Levier GRH	Individualisation créant parfois des tensions, limitée néanmoins par un intéressement collectif

La compétence collective mobilisée par le groupe des ingénieurs commerciaux ayant été analysée, il s'agit à présent de s'intéresser à celle détenue par les membres du processus.

3.4. Compétence collective inter-groupe

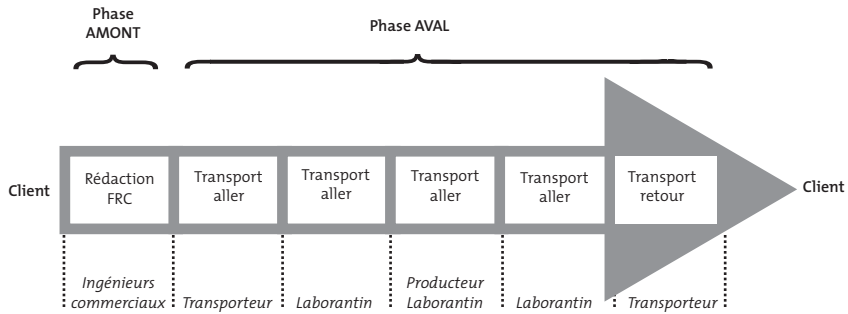
La compétence collective étudiée ici concerne l'ensemble des membres intervenants dans le processus « réaliser », à savoir les ingénieurs commerciaux (6), les transporteurs (2), l'encadrement de production (2) et les membres du laboratoire (4). Les membres du processus qui sont en situation d'interdépendance réalisent une mission particulière (3.4.1). Pour mener à bien celle-ci, ils vont mobiliser une compétence collective (3.4.2).

3.4.1. Réaliser une demande client : une situation d'interdépendance

Depuis juin 2003, l'entreprise Acat est certifiée ISO 9001 version 2000. Alors que la précédente version de la norme ISO était centrée sur le produit lui-même, la norme ISO 9001 version 2000 porte essentiellement sur les processus permettant de réaliser un service ou un produit. Cette norme conduit les organisations à décrire leur fonctionnement sous la forme de processus. Le document reprenant l'ensemble des processus est nommé la « cartographie des processus ». Les activités d'Acat ont ainsi été décomposées en neuf processus : deux en management, six en support et un en réalisation. Nous avons choisi de nous intéresser au processus de réalisation. Ce processus, transversal à l'organisation, fait intervenir plusieurs services : commercial, production, transport et laboratoire. Il décrit la façon dont l'entreprise traite une demande client. La figure suivante représente de façon schématique ce processus.

Pour traiter la demande d'un client particulier, les salariés d'Acat effectuent non seulement des tâches de façon séquentielle, mais sont aussi dans une situation

Figure 3 – Description simplifiée du processus « réaliser »



d'interdépendance. Si la figure 3. présente de façon simplifiée le processus d'Acat, il est nécessaire de décrire celui-ci plus en détail. Ce processus comporte plusieurs étapes : la commande d'un client, le transport aller du produit, l'échantillonnage et l'analyse du produit reçu, le traitement industriel du produit, l'analyse du produit sortant et le transport retour du produit. Les membres du processus interviennent au sein de ces différentes étapes.

1. **La commande d'un client.** Nous ne revenons pas ici sur cette première étape décrite dans la partie précédente (cf. 3.3.1.).
2. **Le transport du produit.** Outre l'organisation de la logistique, le service transport s'assure des dates d'arrivée et de départ de la marchandise et de la réception des camions. Les membres du service renseignent le **planning de transport**, document transmis aux membres du service production et du service laboratoire. Acat dispose aussi d'un service douane, en charge du dédouanement si nécessaire.
3. **L'échantillonnage et l'analyse du produit reçu.** Lorsque le produit arrive sur le site de production, les responsables de l'échantillonnage constituent l'« échantillon arrivage ». À partir de l'analyse de ce dernier, la chimiste émet un bulletin d'analyse pour l'ingénieur commercial et les membres du service production. L'expertise précise non seulement la qualité du produit et son aptitude à être traité ou non — il s'agit de la « libération du produit ». Si le produit est libéré, le processus de traitement poursuit son cours. Dans le cas contraire, le laboratoire suspend le processus et avertit l'ingénieur commercial qui prend alors contact avec le client pour décider de la suite à donner.
4. **Le traitement en production du produit.** En amont du traitement industriel, l'encadrement de production assure la **préparation de la campagne**. L'adjoint technique prépare, à partir des données de la feuille de réalisation d'une commande (FRC) et des analyses transmises par le service laboratoire, les instructions de production. Les animateurs de production éditent les documents nécessaires et s'assurent que les opérateurs ont bien compris les instructions de production. Ce sont alors les opérateurs qui réalisent le traitement industriel. En cours de campagne, les opérateurs du contrôle continu, sous la responsabilité du service laboratoire, assurent le contrôle qualité du produit. Ces analyses sont essentiellement utiles aux membres du service production qui ajustent les paramètres de marche des unités de production. Une fois le traitement industriel achevé, les animateurs de production transmettent la **liste de colisage** au service transport, laboratoire et commercial. Cette liste recense l'ensemble des produits

traités. À partir du bilan de production réalisé par les animateurs, le directeur du service production établit les premiers éléments de la **facture** (contrôlée par le commercial et envoyée au client par le service comptabilité) et du **bilan de campagne** (complété par le responsable qualité).

5. **L'analyse finale du produit.** En fin de production, la chimiste transmet les caractéristiques du produit aux responsables de la production et au service commercial.
6. **Le transport du produit.** Une fois la liste de colisage reçue et donc le traitement du produit réalisé, le service transport gère la mise en place des camions pour le retour du produit chez le client.

La mission des membres du processus consiste donc à réaliser la demande d'un client en fonction de ses exigences. Les clients jugent les prestations d'Acat sur trois critères fondamentalement, à savoir le coût, la qualité du produit (mélange, qualité intrinsèque, contenant, etc.) et le délai. La réussite de cette mission est primordiale pour Acat. La difficulté à répondre aux besoins des clients tient essentiellement à deux aspects : le traitement d'une demande d'un client est souvent un traitement à façon et ces demandes sont empreintes d'incertitude. Les demandes des clients peuvent être en fait classées en trois catégories :

- les **premières** demandes : Acat traite cette demande pour la première fois ;
- les demandes **récurrentes** : l'entreprise a déjà traité la demande de ce client particulier ;
- les campagnes en « **turn around** » : pour les clients de l'industrie pétrochimique souhaitant traiter les charges de catalyseurs contenues dans leur réacteur, deux cas sont possibles. Soit le client détient une charge de rechange. Dans ce cas, le traitement est prévu à plus ou moins long terme. Soit le client ne détient pas de charge de rechange. Son réacteur est alors à l'arrêt, le temps que son catalyseur soit traité par Acat. Un « **turn around** », c'est une opération qui consiste à recevoir le produit, à le traiter immédiatement et à le renvoyer directement chez le client.

3.4.2. Interprétation

Afin de répondre de façon pertinente aux besoins des clients, les membres du processus « réaliser » mobilisent une compétence collective particulière dont nous allons à présent analyser les attributs et les sources.

Les attributs de la compétence collective

- **Référentiel commun au niveau des campagnes en « turn around »**

Dans le cas d'un « **turn around** », le temps est une donnée primordiale. Chaque jour d'arrêt a un coût très important pour le client. L'ensemble des membres du processus est sensible à l'aspect « timing ». Les coûts de traitement effectué par Acat et d'arrêt du réacteur ne doivent pas être supérieurs au coût d'achat d'une charge de rechange.

« Un *turn around*, cela signifie que le produit arrive, il est traité et directement il repart. Ca va très vite. » (Entretien avec Léopold)

« Le timing sera extrêmement important sachant qu'un jour d'arrêt de production sur certaines unités peut coûter la régénération d'une demi-charge. Deux jours d'arrêt en plus peuvent coûter la charge neuve du catalyseur. Une semaine de retard c'est dramatique pour une raffinerie. » (Entretien avec Luc)

Matériau 10 : entretiens avec Luc, ingénieur commercial, et Léopold, transporteur

L'ensemble des services impliqués dans le traitement d'une demande client a une perception identique d'un *turn around* : il s'agit d'une opération à traiter le plus rapidement possible.

– **Référentiel non commun au niveau de la qualité produit au sens large**

Si l'ensemble des services concernés par le traitement de la demande client a comme objectif de satisfaire les exigences du client, la notion de satisfaction client recouvre des aspects différents selon les services.

Pour les ingénieurs commerciaux, il s'agit de tenir le client informé du traitement de sa demande et de s'assurer que les exigences initiales ou apparues en cours de traitement de la demande sont respectées dans les différentes étapes. Les ingénieurs commerciaux représentent le client au sein de l'entreprise.

« Je pense que la meilleure personne qui a la sensibilité et l'exigence client c'est l'ingénieur commercial et il y a des choses auxquelles les gens ne sont pas sensibilisés. »

Matériau 11 : entretien avec Thierry, ingénieur commercial

Le laboratoire, quant à lui, a le souci de donner les bonnes informations sur la qualité du catalyseur reçu et sur le catalyseur traité. Pour le transport, la satisfaction du client passe par le respect des dates d'enlèvement et de retour du produit chez le client. Enfin, le service production tente de respecter les exigences client en termes de qualité du produit traité, de marquage et de conditionnement. En matière de qualité du produit, le produit est traité et recyclé tant que les spécifications demandées par le client ne sont pas atteintes.

« Si on est trop haut en carbone, et bien on recycle. C'est pour ça qu'ici tu n'as jamais de défaut qualité au niveau spécification parce que tant qu'elles ne sont pas atteintes, on retraite ! »

Matériau 12 : entretien avec Éloi, animateur de production

– **Langage opératif commun : des difficultés de compréhension**

Chaque membre des services dispose d'un langage expert lié à la pratique de son métier. Cela peut limiter la compréhension entre les membres.

« Et puis parfois ce n'est pas évident de comprendre les réponses que me donne le labo. Quand Thomas part sur les statistiques, ce n'est pas triste, il faut essayer de suivre. Je m'y connais en maths, mais en statistique, ce n'est pas mon fort. De temps en temps ce n'est pas évident. »

Matériau 13 : entretien avec Virginie, encadrement de production

Chaque service détenant son propre langage, certains essaient d'utiliser les mêmes termes afin de pouvoir travailler plus efficacement ensemble. Dans

l'exemple qui suit, les ingénieurs commerciaux et les membres de la production s'accordent sur la signification de certains termes.

Lors d'une réunion entre l'encadrement production et les ingénieurs commerciaux portant sur le remplissage des FRC, ces deux services se mettent d'accord sur la signification de « l'étiquette jaune ». Jusqu'à présent, ce terme est utilisé en production pour désigner un étiquetage spécifique. L'encadrement de production explique cette signification aux ingénieurs commerciaux qui décident à l'avenir d'utiliser ce terme dans les FRC.

Matériau 14 : compte rendu d'observation participante : l'étiquette jaune

De même, l'organisation de journées de formation en production pour le personnel du service commercial augmente la compréhension entre membres du processus.

– **Engagement subjectif**

Les différents acteurs du processus appartiennent à des services différents. Il s'agit ici de combiner des compétences complémentaires afin de traiter la demande d'un client. Si la combinaison des compétences individuelles de membres appartenant aux différents services est nécessaire pour réaliser une demande client, ces derniers ne se sentent responsables que des actions effectuées par leur propre service. C'est particulièrement visible à l'occasion d'une réclamation client¹³.

La réunion rassemble un membre du laboratoire, le commercial et la production. En premier lieu l'ingénieur commercial nous convainc que la communication avec le laboratoire n'est pas optimale. Il estime qu'il reçoit trop de courriels de la part du laboratoire et qu'il n'est pas possible de porter une attention soutenue à tous ces messages. Il souhaite que le laboratoire le prévienne d'une autre façon...

Devant ces propos, la personne du laboratoire se contient difficilement. Elle estime que la communication est bonne. Elle a fait son travail en envoyant le bulletin d'analyse. Sur le bulletin d'analyse, il est indiqué clairement que le produit reçu n'est pas conforme avec la FRC. Elle ne voit pas ce que le laboratoire peut faire de plus et est contre des mesures de différenciation des messages qui d'ailleurs existent déjà...

Matériau 15 : compte rendu d'observation participante : une réunion d'analyse des causes d'une réclamation client

Au sein du processus, les membres impliqués privilégient les intérêts de leur service.

13. Le service qualité d'Acat organise des réunions d'analyse des causes des réclamations clients. Ces dernières rassemblent certains membres des services concernés par la réclamation.

« De toute façon, ce que je vais privilégier c'est toujours la production. Je vais toujours défendre les animateurs de production, c'est normal. »

Matériau 16 : entretien avec Thibault, encadrement de production

Ainsi, l'engagement subjectif est limité aux actions réalisées par le service d'appartenance et non en référence au processus. Mais souvent, les membres du processus s'engagent subjectivement dans des actions pour parer les aléas rencontrés.

« Je peux les [les animateurs de production] appeler pour clarifier certaines choses comme l'avancement de la campagne, savoir si on est dans les temps, on peut passer aussi des informations en dernière minute, par exemple il arrive que le client nous indique au dernier moment qu'il récupère les billes, donc tu passes un coup de fil rapidement au chef de quart en lui disant : "attention je change la FRC parce que le client a changé d'avis". »

Matériau 17 : entretien avec Thierry, ingénieur commercial

Les sources de CC

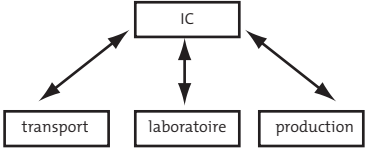
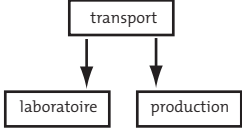
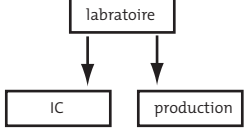
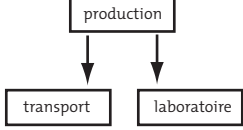
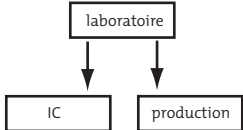
– **Le capital de compétences individuelles et la composition du processus**

Les compétences individuelles des différents membres impliqués dans le traitement d'une demande client sont variées. Chaque membre, en fonction du service auquel il appartient, détient une compétence spécifique. Ces compétences individuelles sont complémentaires. En effet, sans la compétence individuelle de l'ingénieur commercial en matière de traduction de l'exigence client, le transport, la production et le laboratoire ne pourraient pas travailler. La demande d'un client a généralement besoin d'être clarifiée. En effet, il convient de bien cerner la demande du client et de lui faire comprendre les différents services que l'entreprise peut lui fournir, par exemple s'agit-il ou non d'une opération en « *turn around* » ?

« Justement c'est important de le préciser au moment de l'appel d'offres, c'est de bien comprendre si oui c'est un "*turn around*", donc il faut respecter une date de retour extrêmement précise et donc mettre les moyens en face ou sinon on a le temps de traiter à notre convenance et on peut retourner le produit dans un mois, six mois, un an... Mais c'est un élément à bien préciser soit au moment de l'appel d'offres, soit au moment où les clients contractualisés nous informent qu'il faut aller chercher un produit chez eux. »

Matériau 18 : entretien avec Séverine, ingénieur commercial

Tableau 3 – Étapes du processus et interactions formelles

Étapes du processus	Interactions prévues
Rédaction de la FRC	 <pre> graph TD IC[IC] <--> transport[transport] IC <--> laboratoire[laboratoire] IC <--> production[production] </pre>
Rédaction de la FRC	 <pre> graph TD transport[transport] --> laboratoire[laboratoire] transport[transport] --> production[production] </pre>
Rédaction de la FRC	 <pre> graph TD laboratoire[laboratoire] --> IC[IC] laboratoire[laboratoire] --> production[production] </pre>
Rédaction de la FRC	 <pre> graph TD production[production] --> transport[transport] production[production] --> laboratoire[laboratoire] </pre>
Rédaction de la FRC	 <pre> graph TD laboratoire[laboratoire] --> IC[IC] laboratoire[laboratoire] --> production[production] </pre>

Le transport détient quant à lui une expertise spécifique en matière de logistique. Certains membres de ce service ont d'ailleurs travaillé précédemment dans une entreprise de transport. Il est important que ce service sache négocier avec les entreprises de transport et connaisse la législation en vigueur. Cette compétence permet d'acheminer le catalyseur dans les meilleures conditions et sous respect de la législation. L'expertise du laboratoire est relative à sa capacité à échantillonner le produit, l'analyser et produire des appréciations sur la qualité du catalyseur. Les membres du service production détiennent pour leur part une expertise au niveau du traitement industriel du produit.

– **Les interactions formelles**

Les interactions formelles peuvent être décrites à partir des procédures qualité relatives à chaque service, mais aussi des documents informatiques accompagnant le traitement de demande client. Au final, le tableau ci-dessus (cf. tableau 3) consigne les interactions formelles aux différentes étapes du processus. Si ces interactions se révèlent nécessaires, elles ne sont pas pour autant suffisantes

pour mener à bien la mission et les difficultés liées à la réalisation d'une demande client impliquent souvent de la part des salariés intervenant dans le processus qu'ils passent outre les procédures formelles prévues.

– **La coopération et les interactions informelles**

Les interactions formelles assistées en partie par ordinateur ne permettent pas toujours de régler certaines situations. Nous allons examiner successivement comment les acteurs interagissent pour limiter la situation d'incertitude, assurer une coopération, et comment se solutionnent les difficultés.

- Limiter la situation d'incertitude.

Les membres du processus sont dans une situation d'incertitude. En effet, comme nous l'avons vu, les informations en provenance du client ne sont pas toujours fiables. Afin de limiter la situation d'incertitude, l'ensemble des membres du processus est interpellé afin de préciser une information. L'ingénieur commercial apparaît comme l'interlocuteur pertinent lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations sur les exigences du client ou l'aval du client.

« Ah, cela a peut-être été modifié. Bon de toute façon, je pense que cette indication est mise sur la FRC. Mais sur la FRC, il indique quand même dans les commentaires qu'il reste encore des questions en suspens concernant le transport. Tu vois : "détail sur la logistique : qui organise le transport ? Informations en attente !" On regarde aussi les commentaires libres. Quand la date s'est rapprochée, je suis allé voir l'ingénieur commercial pour lui demander des précisions. »

Matériau 19 : entretien avec Léonard, transporteur

L'ingénieur commercial n'est pas l'unique interlocuteur. En effet, au fur et à mesure du traitement de la demande du client et ainsi du passage au sein des différents services, l'information se précise. Il s'agit alors pour les acteurs du processus de mobiliser les acteurs pertinents en fonction des informations dont ils ont besoin. Le transport est interpellé pour connaître les dates d'arrivée et de départ du produit.

« Pour savoir quand est-ce que le produit doit arriver dans le cas d'un "*turn around*", par exemple, ça ne sert à rien d'appeler l'ingénieur commercial. Non, il ne saura pas. Dans ce cas, je contacte directement le transport parce qu'il aura l'information. »

Matériau 20 : entretien avec Éloi, animateur de production

Le laboratoire apporte des précisions sur la nature du produit à traiter, du traitement qu'il doit subir et sur la qualité du produit traité.

« C'est le labo qui va définir si un produit est apte à être traité ou pas. Ce sont eux aussi qui décident d'un stripping. Ils vont faire l'analyse et ils vont marquer sur le contrôle du produit si le stripping est nécessaire ou non. Enfin ils marquent le taux d'hydrocarbure et la présence ou non de fumée et ça c'est un signal pour la production pour savoir si oui ou non il faut stripper. Nous dans notre offre on a bien précisé au client que si le produit a plus de tant d'hydrocarbure, on strippe et c'est notre analyse qui fait foi. »

Matériau 21 : entretien avec Séverine, ingénieur commercial

La production est mobilisée non seulement pour savoir comment se passe le traitement industriel, mais aussi afin de connaître la date de fin de traitement.

« Après, pour toute régénération, il y a une spécification interne pour les longueurs [...]. La production sera au courant si jamais le taux de perte est important. Dans ce cas c'est à nous [ingénieurs commerciaux] d'aller à la pêche aux infos ou parfois la production nous dit que la campagne est très poussiéreuse et qu'il y a eu beaucoup de pertes. » (Entretien avec Luc, ingénieur commercial)

« En principe si l'affaire vient juste de se terminer, dans ce cas-là j'appelle les animateurs de production. En revanche, si l'affaire a été traitée il y a longtemps, là en principe il n'y a pas de souci parce qu'ils ont eu le temps de rentrer les fines, les poussières... » (Entretien avec Léonard, transporteur)

*Matériau 22 : entretiens avec Luc, ingénieur commercial,
et avec Léonard, transporteur*

Chaque service mobilise ainsi l'acteur pertinent détenant l'information ou pouvant prendre la décision. Il arrive toutefois que les acteurs pertinents ne soient pas mobilisés. La réclamation provenant d'un client illustre ce point.

Le client nous fait parvenir la réclamation suivante : « mauvaise identification des fûts — étiquette catalyseur. L'étiquette indique du catalyseur 3 mm alors qu'il s'agit de 1,8 mm ». La situation peut être résumée de la façon suivante : sur la FRC, l'ingénieur commercial indique qu'il s'agit d'un catalyseur de 3 mm. Le laboratoire, à la suite des analyses effectuées, remarque qu'il s'agit d'un catalyseur de 1,8 mm. Ce service émet son bulletin d'analyse sur lequel il indique clairement qu'il s'agit d'un catalyseur 1,8 mm et l'envoie à l'ingénieur commercial et à la production. Le commercial ne change pas la FRC. Les consignes en production ne tiennent pas compte de la remarque du laboratoire et en se fiant à la FRC qui indique « catalyseur 3 mm ». En cours de campagne, un opérateur remarque qu'il s'agit d'un catalyseur de 1,8 mm. Il l'indique par écrit sur le cahier de quart. La production ne fait pas remonter l'anomalie au service commercial.

Matériau 23 : compte rendu d'observation participante : une réclamation client

De plus, la confiance entre les membres du processus peut parfois être limitée. Ainsi, les services destinataires de la feuille de réalisation de commande mettent parfois en doute l'ingénieur commercial l'ayant rédigée.

« Mais c'est vrai que parfois il manque des informations ou il y a des erreurs sur la FRC, alors que ce sont des choses que les commerciaux peuvent savoir ou alors qu'ils savent mais ils se plantent... Ils peuvent faire des erreurs parce que ce n'est tout de même pas leur priorité première. »

Matériau 24 : entretien avec Thibault, encadrement de production

De même, les analyses fournies par les laborantins aux ingénieurs commerciaux et aux membres de la production peuvent être remises en cause.

« Le client peut nous demander un approfondissement de l'analyse mais c'est très rare, en plus très souvent c'est le fait de dire c'est peut-être la mesure qui n'est pas bonne, il faudrait peut-être la recommencer. Alors ça, ça me tue ! Quand on a confiance dans un système qui fonctionne, on ne doit généralement pas le remettre en doute et Karen en principe, quand elle a un produit qui n'est pas bon, elle commence pas à crier au feu avant de vérifier si réellement il y a le feu ou non. »

Matériau 25 : entretien avec Thomas, laborantin

Enfin, si les ingénieurs commerciaux gardent confiance, les informations transmises par l'encadrement de production sur les conditions de traitement industriel du produit sont souvent remises en cause.

« Si on avalait toutes les informations telles quelles et qu'on ne les prémâchait pas, on ne s'en sortirait pas ! La production a ses intérêts, les commerciaux ont les leurs. »

Matériau 26 : entretien avec Luc, ingénieur commercial

La confiance entre les membres du processus semble ainsi assez aléatoire et des remises en cause fréquentes.

- La gestion des campagnes à risque : l'exemple du « *turn around* »

Lors de premières commandes ou de *turn around*, le niveau de vigilance et de coopération des acteurs impliqués dans le processus est relativement important. C'est l'ingénieur commercial qui signale le traitement d'une campagne à risque lors de l'émission de la FRC.

Voici comment est traitée une campagne en *turn around*. Rappelons que le traitement d'une demande client dans le cas d'un « *turn around* » se réalise sous une contrainte de temps. Pour faire face à cette situation, certains aménagements dans le processus décrit précédemment sont réalisés. Tout d'abord, l'ampleur des

échanges informels est plus importante comparativement à une situation standard. Ainsi, le personnel du service transport informe régulièrement l'encadrement de production sur l'emplacement du camion. De même, le service production effectue un retour régulier à l'ingénieur commercial sur l'état d'avancement de la campagne.

« Quand il y a un " *turn around*", tous les jours on nous dit qu'il faut faire un point pour savoir où est-ce qu'on en est. Thibault nous le demande pour le planning et pour prévenir les commerciaux. Enfin, il arrive que les commerciaux nous [les animateurs de production] appellent directement pour savoir où ça en est. »

Matériau 27 : entretien avec Victor, animateur de production

Ensuite, certaines étapes sont aménagées. Ainsi, le traitement industriel débute généralement avant que les analyses soient réalisées sur le catalyseur à l'arrivée. Il existe un risque mais qui est limité car les ingénieurs commerciaux ont généralement une idée sur la qualité du produit envoyé par le client. Le service manutention prévoit aussi des aménagements afin que le produit déchargé du camion soit facilement localisable pour les gens de production. C'est ainsi qu'au lieu de prévoir un emplacement de stockage provisoire, le produit déchargé est placé à un endroit bien identifié.

« Quand c'est un *turn around* on sait que le produit, s'ils en ont besoin de suite, on le met devant le portail pour éviter qu'ils courent de partout. »

Matériau 28 : entretien avec Gérald, manutentionnaire service production

- La gestion d'une campagne « récurrente »

Lors d'une campagne récurrente, les échanges informels interservices, mais aussi intra-service sont moins fréquents. Les membres du processus fonctionnent essentiellement par routine, sur la base de la FRC. Ils connaissent le client, ses exigences. Les actions déclenchant les enchaînements sont réalisées par un individu seul. Le risque, lors d'une campagne récurrente, apparaît lorsqu'il y a une modification dans les exigences du client ou une erreur humaine. L'analyse des réclamations client¹⁴ montre que la majeure partie concerne des campagnes récurrentes et est liée à des erreurs commises dans l'un des services impliqués. Il s'agit d'actions réalisées individuellement, le processus ici n'est plus interactif mais simplement séquentiel. Les acteurs n'ont pas besoin de se mettre d'accord sur certains éléments mais simplement de suivre l'enchaînement formel des tâches. L'examen des campagnes récurrentes prouve qu'un défaut de compétence collective ne permet pas de résoudre la situation de travail. Nous le voyons, les interactions formelles soutenues par ordinateur ne suffisent pas.

14. L'analyse des réclamations clients porte sur l'ensemble des réclamations clients reçues sur l'année 2003. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les analyses de causes effectuées par le service qualité.

– **Le style de management et les leviers de GRH**

La gestion des ressources humaines se focalise essentiellement sur les compétences individuelles des salariés. Toutefois, la création de fonctions à l’interface entre les différents services traduit aussi la volonté d’augmenter la coopération entre les différents acteurs. De plus, l’un des critères d’intéressement correspond au nombre de réclamations clients observées dans une année. Le management au quotidien est parfois de type « autoritaire » quand le dirigeant n’est pas satisfait du résultat. Les réclamations clients sont un indice de cet aspect. Ces dernières sont souvent perçues par les salariés comme des mises en accusation de leur travail. Le tableau 4 rassemble les attributs et les sources de CC mobilisées lors du processus « réaliser ».

Tableau 4 – Sources et attributs de la CC du processus « réaliser »

Attributs de la CC	
Référentiel commun	Oui pour le délai Non pour la qualité du produit
Langage opératif commun	Chaque service dispose d’un langage propre qui peut parfois limiter la compréhension entre les membres du processus
Mémoire collective	Apprentissages relatifs des expériences passées (cf. réclamation client) + historique
Engagement subjectif	Les membres du processus se sentent responsables des actions réalisées par leur service uniquement En cas de dysfonctionnement les membres du processus s’engagent pour résoudre la situation
Sources de CC	
Capital de compétences individuelles	Experts
Composition du groupe des ingénieurs commerciaux	Compétences individuelles complémentaires
Interaction formelle	Prévoit un enchaînement séquentiel
Interaction informelle et coopération	Interactions fréquentes + coopération fluctuante (cf. problème de confiance)
Style de management	Parfois autoritaire avec des marges d’autonomie
Levier GRH	Pratique d’individualisation + collective (intéressement : critère réclamation client)

Conclusion

Mieux cerner le concept de compétence collective et ses liens avec les autres niveaux d’analyse de la compétence (individuelle et organisationnelle) était l’ambition de ce chapitre. À partir d’une revue de la littérature, nous avons proposé une grille de lecture appliquée par la suite à l’entreprise Acat.

La revue de la littérature a permis en premier lieu de mettre en exergue plusieurs attributs de la compétence collective : le référentiel commun, le langage partagé, la mémoire collective et l’engagement subjectif. Ces quatre éléments sont considérés

comme étant constitutifs de la compétence collective. Il s'est agi ensuite de repérer les facteurs susceptibles de favoriser le développement des CC, ceux relatifs aux personnes (développement des compétences individuelles, des interactions affectives, des relations informelles et de la coopération) et ceux relatifs aux facteurs organisationnels (composition des équipes, interactions formelles, style de management, leviers d'action de la gestion des ressources humaines). Nous avons montré ensuite que l'objectif d'une gestion des CC était triple : amélioration de la performance collective (CC intra-groupe et CC inter-groupe), de la performance organisationnelle et de la performance individuelle.

L'application de cette grille de lecture à la situation vécue au sein de l'entreprise Acat facilite incontestablement l'examen des CC, qu'il s'agisse de concentrer l'attention sur les attributs ou sur les sources de développement de la CC. Dans le cas d'espèce, il apparaît clairement que Acat dispose de plusieurs marges de progression. La tension entre intérêts individuels et échanges collectifs tourne encore à l'avantage des démarches individuelles. Les CC progressent plus facilement en intra-groupe (ici, au sein du département commercial) qu'en inter-services. La confiance entre acteurs se révèle encore trop limitée. Heureusement, les indicateurs d'engagement subjectifs montrent un potentiel intéressant de développement.

Il convient maintenant d'appliquer à d'autres situations de mobilisation de CC cette même grille d'analyse afin à la fois de l'améliorer, de la compléter, tout en confortant notre connaissance de la compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences.

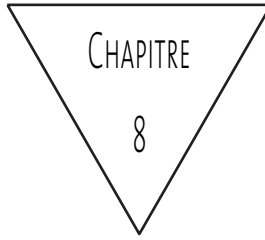
Bibliographie

- Amherdt C.H., Dupuich-Rabasse F., Emery Y. et Giauque D. (2000), *Compétences collectives dans les organisations*, Presse de l'université de Laval, Québec.
- ANACT (2004), séminaire des 13 et 14 octobre 2004 consacré aux référentiels compétences. Les différentes communications ont depuis lors été publiées in *Élaborer des référentiels de compétences*, sous la direction de Christian Jouvenot et Michel Parlier, Éditions ANACT, 2005.
- Atkinson P. et Hammersley M. (1994), « Ethnography and Participant Observation », in Denzin N.K. et Lincoln Y.S., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Londres.
- Avenier M.-J. (2005), « Du renversement managérial à l'économie du sens. L'expérience de l'entreprise Beauvais International », *Le management du troisième millénaire*, 4^e édition augmentée, coord. Saloff Coste Michel, Paris, Guy Trédaniel, pp. 331-346 (Management).
- Barreyre P.-Y. (1968), *L'impartition, politique pour une entreprise compétitive : une stratégie industrielle pour le marché interne*, Hachette, Paris.
- Bataille F. (2001), « Compétence collective et performance », *Revue de gestion des ressources humaines*, avril-mai-juin, pp. 66-81.
- Baumard P. et al. (1999), « La collecte des données et la gestion de leurs sources ? », in Thietard R.A., *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, pp. 224-256.
- Codello-Guijarro P. (2004), *Vers une approche du management associatif : une analyse par la professionnalisation de la relation de service*, thèse de doctorat en sciences de gestion, soutenue le 14 octobre 2004, CNAM.

- Combes M.C., (2004), *Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail*, Paris, séminaire ANACT, 13 et 14 octobre 2004.
- Dejoux C. (1998), « Pour une approche transversale de la gestion des compétences », *Gestion 2000*, novembre-décembre, pp. 15-31.
- Dejoux C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Éditions d'Organisation, 348 pages.
- De Montmollin M. (1984), *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Peter Lang, New York.
- De Terssac G. et Chabaud C. (1990), « Référentiel opératif commun et fiabilité », in *Les Facteurs humaines de la fiabilité dans les systèmes complexes*, dir. Leplat J. et De Terssac G., éditions Octarès, pp. 111-139.
- Dubois M. et Retour D. (1999), « La compétence collective : validation empirique fondée sur les représentations opératoires de travail partagées », *Psychologie du travail et des organisations*, 5 (2-1), pp. 225-243.
- Dubois M., Retour D., Bobillier-Chaumon M.E., (2003), « Évolution des compétences clientèle et des systèmes d'information : quelles conséquences pour les compétences du conseiller clientèle » in *GRH Innovons*, actes du 13^e congrès AGRH, tome 2, pp. 939-960.
- Dupuich-Rabasse F. et Trépo G. (2002), « Compétences collectives, NTIC et *knowledge management* : la place de la GRH dans la mise en œuvre des outils stratégiques de gestion l'entreprise », Actes du 13^e congrès annuel de l'AGRH Nantes, tome 2, pp. 9-21.
- Everaere C. (1999), *Autonomie et collectifs de travail*, ANACT, collection Points de repère, 273 pages.
- Falzon P. (1991), « Les activités verbales dans le travail », in *Modèle en analyse du travail*, dir. Amalberti, De Montmollin et Theureau, Pierre Margada éditeur, pp. 229-247.
- Girod M. (1995), « La mémoire organisationnelle », *Revue française de gestion*, septembre-octobre, pp. 30-42.
- Guilhon A. et Trépo G. (2000), « La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines », actes de la 9^e conférence de l'AIMS.
- Hamel Gary et Prahalad C-K., « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, 1990, mai-juin, pp. 79-91.
- Javidan M. (1998), « Core Competence : What Does it Mean in Practice ? », *Long Range Planning*, vol. 31, n° 1, pp. 60-71.
- Krohmer C. (2004), « Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs », actes de l'AGRH, Montréal.
- Krohmer C. (2004), « Le management des processus permet-il de dépasser les frontières des métiers ? Une étude de cas », actes Métamorphose des organisations, Nancy.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 176 pages.
- Leplat J. (1991), « Compétence et ergonomie », in *Modèle en analyse du travail*, dir. Amalberti, de Montmollin et Theureau- Pierre Margada éditeur, pp. 263-278.
- Leplat J. (2000), « Compétences individuelles, compétences collectives », *Psychologie du travail et des organisations*, 6 (3-4), pp. 47-73.

- Levine J.M., Moreland R.L. (1990), « Progress in Small Group Research », *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 585-634.
- Mc Clelland, D. C. (1973). « Testing for Competence rather than for Intelligence », *American Psychologist*, vol. 1, p. 1-14.
- Mc Grath J. et Altermatt W. (1999), « Observation and Analysis of Group Interaction over Time : Some Methodological and Strategic Choice », in Hogg and Tindale, *Handbook of Social Psychology Group Process*, Blackwell Publishers, pp. 525-556.
- Mc Grath J.E. (1984), *Groups : Interaction and Performance*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Michaux V. (2003), *Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts*, thèse de doctorat en sciences de gestion, université de Nantes.
- Navarro C. (1990), « Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail », *Le Travail humain*, tome 54, n° 2, pp. 114-128.
- Nonaka I. (1994), « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, 1994, vol. 5, n° 1, février, pp. 14-36.
- Pemartin D. (1999), *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement ?*, Caen, EMS, 128 pages.
- Penrose É. (1959), *Facteurs, conditions et mécanismes de la croissance de l'entreprise*, éditions Hommes et Techniques.
- Picq T. et Retour D. (2001), « La coopération dans les organisations par projets. Les politiques de gestion des ressources humaines », *Personnel* (417), pp. 29-39.
- Picq T. (2005), « Comment développer des compétences collectives ? Quand le handballeur vient au secours du manager », *Gérer et comprendre*, mars 2005, n° 79, pp. 76-83.
- Quélin B. (2003), « Externalisation stratégique et partenariat : de la firme patrimoniale à la firme contractuelle ? », *Revue française de gestion*, n° 143, mars-avril, pp. 29-39.
- Retour D. (1998), *Le développement de la coopération dans l'organisation et les politiques actuelles de gestion des ressources humaines sont-ils compatibles ?*, actes du colloque « La coopération dans les organisations : enjeux, formes et instruments », janvier 1998, pp. 32-48, IAE Lyon.
- Retour D. (2005), « Le DRH de demain face au dossier des compétences », *Management & Avenir*, n° 4, avril 2005, pp. 187-200.
- Reynaud J.D. (1997), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, 3^e édition, Armand Colin.
- Roger A. (2004), « Gestion des ressources humaines et management des compétences », in *Comprendre le management, Cahiers français*, n° 321, juillet-août 2004, pp. 52-57.
- Segrestin D. (1992), *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Armand Colin.
- Segrestin D. (2002), compte rendu du séminaire organisé par le CERAG sur la gestion des compétences, organisé le 21 février à Grenoble.
- Troussier J.-F. (1990), « Évolution des collectifs du travail et qualification collective », in *Les Analyses du travail*, CEREQ, pp. 115-124.
- Veltz P. et Zarifian P. (1994), « Travail collectif et modèles d'organisation de la production », *Le Travail humain*, 57 (3), 1994, pp. 239-249.

- Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica.
- Wenerfelt B. (1984), « A Resource-Based View of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 5, pp. 171-180.
- White R.W. (1959), « Motivation Reconsidered : The Concept of Competence », *Psychological Review*, vol. 66, n° 5, pp. 297-333.
- Wittorski R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Action et Savoir.
- Zarifian P. (1995), « Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie : la recherche de cohérence », AGRH, pp. 15-20.
- Zarifian P. (2002), compte rendu du séminaire organisé par le CERAG sur la gestion des compétences, organisé le 21 février à Grenoble.



La VAE, positionnements et enjeux entre savoirs et compétences

Une étude de cas dans l'enseignement supérieur

PIERRE-YVES SANSÉAU

Introduction

Les domaines de l'éducation et de l'enseignement en France apparaissent marqués par des caractéristiques alliant tradition, continuité mais aussi ruptures. L'obtention de diplômes demeure, particulièrement dans l'enseignement supérieur, le résultat de cursus généralement longs et fondés sur l'évaluation de niveaux de connaissances. Un virage semblerait pourtant s'opérer à partir d'une nouvelle voie pour l'obtention de diplômes à partir du principe de la validation des acquis de l'expérience (VAE). La VAE a pour fondement la reconnaissance et l'évaluation de l'expérience afin de mener à la délivrance de diplômes jusque-là seulement accessibles par la formation initiale et la formation continue. On entrerait ainsi dans une phase de changement quant à l'objet même de ce qui constitue le fondement de l'évaluation menant à l'obtention du diplôme. De l'évaluation de connaissances (dans le sens de savoirs), on cheminerait vers l'évaluation de compétences (savoir-faire ou savoirs en action).

La VAE étant une pratique récente dans le paysage français de l'éducation, nous nous proposons ici de confronter les deux modèles d'évaluation conduisant à l'obtention d'un diplôme dans le cadre de l'enseignement supérieur. L'objet de notre réflexion est de comprendre et d'apprécier comment le concept de compétence prendrait peu à peu sa place dans le champ de l'enseignement supérieur, spécifiquement à travers la VAE, et de soulever les enjeux qui y sont liés. Notre propos sera structuré en trois parties principales. Dans une première partie, nous introduirons notre problématique et les questionnements qui en découlent, puis nous présenterons les enjeux et les caractéristiques de la VAE tant sur la forme que sur le fond. La deuxième partie reposera sur l'analyse d'un cas d'obtention de diplôme de niveau supérieur par la VAE. Cette analyse permettra de mieux cerner les enjeux autour de ce qui est validé, de l'articulation connaissances-compétences et du processus de validation en lui-même. La troisième partie aura pour finalité de mettre au jour des axes de réflexion issus de cette incursion de la dimension compétence dans le domaine de l'éducation.

1. Principes et enjeux de la VAE

1.1. Questionnements de recherche

Cette contribution a pour objet d'analyser la démarche d'incursion des savoir-faire (que nous qualifierons ici de « compétences »¹), dans le champ de l'éducation, et comme éléments de support à la délivrance de diplômes de l'enseignement supérieur à travers le processus de la VAE. Si la validation des compétences est une problématique qui se pose de façon récurrente à l'interne en entreprise, celle de la validation à l'externe est un enjeu qui s'est manifesté pour le cas français à partir de 1984. Le processus alors initié fut repris et renforcé à travers la VAP (validation des acquis professionnels) puis la VAE (validation des acquis de l'expérience) issue de la loi de modernisation sociale de 2002. Si la VAP constituait un élément fort de diffusion du modèle de la compétence (Zarifian, 2001), il apparaît que la VAE, par sa plus large audience, alimente de façon encore plus accrue le champ de la compétence. Le processus de VAE, en lui-même, permet aux professionnels et aux chercheurs de nombreux questionnements et réflexions autour des champs du savoir, de la connaissance, des compétences et de l'expérience.

Le domaine de la compétence en gestion étant caractérisé par des pratiques et des concepts « variables et toujours en mouvement » (Defélix, Martin, Retour, 2001), il nous semble pertinent de l'éclairer à la lumière de démarches qui transcendent le champ traditionnel d'étude qu'est l'entreprise. Nous proposons de l'étendre au niveau sociétal dans un contexte qui se situe au croisement de l'individu, de l'entreprise et du système social et éducatif. L'évaluation et la validation d'acquis issus de l'expérience pour l'obtention d'un diplôme constituent un axe que nous jugeons comme à potentiel afin de tenter d'apprécier et de comprendre les enjeux autour des approches connaissances et compétences dans le secteur de l'éducation. De plus, cette ouverture devrait générer des enjeux nouveaux autour des missions, des orientations et de la pédagogie des institutions et établissements d'enseignement supérieur.

1.2. Repères législatifs et principes d'application

La démarche de validation des acquis de l'expérience s'inscrit dans un double constat lié à l'évolution de l'univers professionnel et à la spécificité de la situation française. D'une part, on observe la nécessité d'établissement de repères stables, attestant des savoirs et des savoir-faire acquis dans le contexte d'un univers professionnel de mobilité et de rupture. D'autre part, il convient, dans un pays où les diplômes et les titres jouissent d'une reconnaissance très forte, de permettre à ceux qui ont un faible niveau de formation initiale ou qui vivent des situations discriminatoires, d'obtenir une reconnaissance de leurs compétences et de faciliter ainsi leur évolution professionnelle et leur parcours de formation.

Ce qui constituerait l'objet central autour du principe de VAE est la notion d'expérience. Celle-ci semble en effet susciter depuis quelques années un intérêt particulièrement marqué. Marginalisée par l'approche et les principes tayloriens, l'expérience a reconquis sa place ou plutôt sa reconnaissance par la mise en lumière des pratiques de

1. Nous présenterons ci-après ce qu'il est possible d'identifier sous ce terme dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience.

gestion de ressources humaines. Depuis une vingtaine d'années, la considération et l'approche du travail se veulent post-tayloriennes et mettent donc en avant l'individu, sa capacité de compréhension, d'innovation, et intègrent des notions telles que la satisfaction, la motivation et l'implication. Si la considération de l'individu au travail comme ressource a permis en partie à la GRH d'asseoir une certaine reconnaissance dans les organisations, ce sont particulièrement l'apparition de nouvelles approches telles que les « logiques compétences », les glissements « qualifications-compétences », les efforts des branches pour prendre en compte l'expérience, les bilans de compétences mais aussi l'emphase de plus en plus marquée mise sur l'expérience dans les offres d'emploi qui ont constitué de puissants leviers (Astier, 2004 ; Schwartz, 2004).

La VAE telle qu'elle est définie depuis 2002 dans le cadre de la loi de modernisation sociale s'inscrit dans une démarche qui a débuté dès 1984 en France. En effet, la loi n° 84-52 du 27 janvier 1984 permettait à des candidats souhaitant accéder à différents niveaux de l'enseignement de faire une demande de dispense de diplôme. Puis la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 a apporté un changement majeur dans le processus entamé en 1985. En effet, la possibilité de dispense d'épreuves par rapport à une partie d'un diplôme est alors offerte aux candidats. Cette dispense d'épreuve est fondée sur la validation d'acquis professionnels (VAP). Afin de faire valider ces acquis professionnels, on demandait au candidat de constituer un dossier comportant une description de ses différentes activités professionnelles en rapport avec l'épreuve du diplôme concerné.

La loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 et ses décrets d'application, dite « loi de modernisation sociale », permet une nouvelle avancée dans le processus initié en 1985 puis complété en 1992 : la possibilité d'obtenir tout ou une partie d'un diplôme à travers un processus de validation d'acquis de l'expérience. Cette loi modifie le Code de l'éducation et celui du travail².

La VAE constitue donc un enjeu différent de celui de la précédente VAP dans la mesure où c'est un tout nouveau regard qui est porté sur la formation tout au long de la vie et les principes mêmes qui régissent l'éducation dans le système français. Pour le législateur, l'important est de porter un regard neuf sur les notions de compétence et de qualification dans un espace européen impliquant toujours plus de mobilité, de lisibilité et de qualification.

Il apparaît que la VAP n'aurait connu qu'un succès limité. En effet, dans le cadre de la VAP, les acteurs du monde de l'entreprise étaient restés à l'écart d'un dispositif relevant pour eux davantage de l'Éducation nationale. Mais du côté de l'Éducation nationale, on avait observé un engouement plutôt mitigé pour la VAP. Selon le ministère de l'Éducation, seulement 16 000 personnes avaient bénéficié de la VAP en 2001³. Par ailleurs, soulignons que la VAP ne permettait d'obtenir qu'une partie d'un diplôme. Dans le cadre de la VAE, c'est la totalité d'un diplôme ou d'un titre qui peut être obtenue sur la base de la validation des acquis de l'expérience. Le champ des

2. A cet effet l'article L. 900-1 du Code du travail est complété par l'alinéa suivant qui résume l'esprit et la volonté du législateur : « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'une qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi de branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du Code de l'éducation ».

3. En 2003, 14 374 dossiers VAE ont été examinés, soit un accroissement de 90 % par rapport à 2002. Dans l'enseignement supérieur plus de quatre établissements sur cinq ont mis en place ce nouveau dispositif en 2003 et 2 780 validations ont été délivrées (1 640 validations de plus qu'en 2002).

diplômes et des titres accessibles s'est considérablement élargi puisque la VAE vise les diplômes et les titres professionnels ou techniques, qu'ils soient scolaires, universitaires, consulaires ou de branches.

Ensuite, les conditions liées à la durée et à la nature de l'expérience ont profondément évolué. L'expérience professionnelle préalable diminue en terme de durée, passant de cinq ans à trois ans. Cette expérience peut avoir été obtenue de façon continue ou discontinue. La nature de l'expérience s'ouvre et se diversifie. L'expérience professionnelle, rémunérée ou bénévole, en rapport avec l'objet du diplôme visé est potentiellement utilisable. La validation d'études supérieures accomplies, notamment à l'étranger, peut être demandée.

1.3. La validation des acquis de l'expérience, que valide-t-on ?

Il apparaît à nos yeux extrêmement ardu de définir avec précision ce que recouvrent les « acquis de l'expérience » et de savoir ce que l'on peut estimer ou vouloir valider lors d'un processus VAE, particulièrement lors de la phase de soutenance devant le jury. Qu'est-ce qu'un acquis, qu'est-ce qu'une expérience ? La littérature révèle la diversité des approches et des positionnements. Une immersion nous révèle toute la complexité de la situation ou du concept « d'expérience ». Dès lors que l'on se situe dans le champ de sciences de l'éducation, de l'ergonomie, de la psychologie du travail, des différentes sous-disciplines des sciences de gestion, il est possible de dénombrer des dizaines d'approches et de façons d'aborder « l'expérience ».

Un retour par la loi du 17 janvier 2002 et ses décrets d'application nous permet d'accéder à une certaine connaissance quant aux intentions du législateur. À cet effet, l'article 134 spécifie que l'expérience est un moyen de construction de « connaissances et d'aptitudes ». Le décret n° 2002-1029 du 2 août spécifie que « *la certification professionnelle délivrée, au nom de l'État sur le plan national, par le ministre chargé de l'Emploi, est appelée titre professionnel* ». Ce titre atteste que son titulaire « *maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées* ».

L'orientation autour des « savoirs » est déclinée dans l'analyse de l'objet de la VAE. Astier (2004, p. 26) précise que c'est notamment « *le rapport d'un sujet à des savoirs qui est l'objet d'investigation et d'évaluation* ». Dans une perspective ergologique, on place derrière l'expérience le concept de « savoir investi » distinctif du savoir formel. Le savoir investi « *renvoie à la spécificité de la compétence acquise dans l'expérience, qui est d'être investie dans des situations historiques* » (Schwartz, 2004, p. 21). Alors, que peut-on identifier derrière l'expérience au sens de la VAE ? Savoirs investis, savoir-faire, compétences, connaissances, aptitudes, attitudes situationnelles, etc. : il apparaît que la liste peut être longue tant la richesse des axes et des champs d'études est marquée.

Pour notre part, dans le passage du processus VAP au processus et dispositif VAE, nous percevons un glissement dans le positionnement de fond et l'esprit de la loi. Si la VAE a pour fondement de valoriser l'expérience individuelle, sa raison d'être est de permettre l'accès à une certification. Le décret ministériel du 2 août 2002 institue notamment à cet effet des titres constitués de certificats de compétences professionnelles. Ce serait l'expérience qui permettrait de développer, de mettre en œuvre et de justifier en particulier de compétences. Ces compétences seraient issues de plusieurs types d'expériences, preuve en est la volonté d'étendre à la VAE les activités salariées ou non salariées, exercées de façon continue ou non.

L'université Paris XI soulignait que, par rapport aux dispositions instituées en 1984-1985, la VAP 1992 est « *beaucoup plus difficile car elle exige une analyse précise des compétences des candidats en termes de modules de formation* ». L'université Lille 3 reprochait de son côté à la VAP d'avoir été « *détournée de son but premier, la validation des études l'emportant sur la validation de l'expérience professionnelle* »⁴.

La notion de compétence semblerait donc s'inscrire au cœur de la démarche VAE. Mais pour les organismes de formation et les institutions délivrant des diplômes, le défi devient majeur car la VAE repose sur ce concept si controversé et parfois difficile à appréhender de compétence (Robichon et Josenhans, 2004). On s'éloigne donc de l'approche standard et maîtrisée par ou à travers les « connaissances ». Précisons que dans le domaine de l'enseignement supérieur notamment, le positionnement de la VAE constitue un changement majeur dont l'importance ne semblerait pas toujours perçue comme telle. Habités et compétents à délivrer des titres et des diplômes en dispensant puis en validant des savoirs, les acteurs de l'enseignement supérieur doivent appréhender la VAE sous une nouvelle approche moins académique et institutionnelle, celle des compétences.

La différence et l'écart qui caractérisent les notions de compétences et de savoirs sont donc importants à saisir et à intégrer. Il est pourtant manifestement délicat de parvenir à des définitions ou à des conceptualisations qui satisfassent tous les champs sur ces deux termes.

L'affirmation de la notion de compétence, il y a maintenant plus de deux décennies dans le champ des entreprises, n'a pas laissé indifférents les acteurs des champs académiques et scientifiques. Dans plusieurs disciplines, ce concept « nouveau » et intrigant a été observé puis analysé afin de mieux en saisir les ressorts et les conséquences. En fonction de leurs paradigmes et de leur sentiment de proximité avec le concept, les disciplines scientifiques se sont « emparées » de la notion de compétence avec plus ou moins d'intérêt ou d'intensité. Certaines, comme l'ergonomie (Montmollin, 1997 ; Leplat, 1991) et les sciences de l'éducation (Hoc, 1972 ; Malglaive, 1990), ont souhaité cerner et définir avec beaucoup de précision le concept, la compétence faisant désormais partie intégrante des grands axes de réflexion et d'investigation de leur discipline. D'autres, comme la psychologie cognitive ou la sociologie, ont produit un savoir dans le domaine de la gestion des compétences mais sans souci spécifique de conceptualisation (Aubret *et alii.*, 2002).

Dans le champ des sciences de gestion auquel nous appartenons, l'apparition du concept de compétence a suscité des intérêts particuliers. Tout d'abord, parce qu'il touche aux objets principaux de leur observation, de leur réflexion et de leur analyse, mais aussi parce qu'il a un impact direct sur des disciplines comme le management, la GRH ou encore la stratégie.

L'approche de l'école française en terme de compétence se réfère de façon récurrente (que ce soit dans une perspective GRH ou stratégie) au triptyque savoir (connaissances et savoirs théoriques), savoir-faire (développement de la face pratique des savoirs) et savoir-être (capacités relationnelles et comportementales). Les Anglo-Saxons ont opéré une segmentation des compétences quelque peu différente repérant les compétences essentielles (*hard competences*) et les compétences différentielles (*soft competences*). Les *hard*

4. Voir sur ces aspects « Les universités face à la VAE (1^{re} partie) » dans *La lettre de l'étudiant*, n° 672 du 3 mars 2003, pp. 4-6.

competences regroupent l'ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaire dans l'accomplissement des tâches et des missions liées à une fonction ou à un poste en entreprise. D'un autre côté, les *soft competences* sont associées aux compétences donnant un avantage en terme de performance pour ceux qui les détiennent de par leur dimension unique, difficilement ou non transférable (St Onge, 1999 ; Tremblay et Sire, 1999).

Le champ de la stratégie en sciences de gestion a vu, depuis le milieu des années 1990, l'émergence du modèle des ressources et de la compétence (MRC). La compétence se retrouve ici au cœur de l'avantage compétitif de l'entreprise. Le modèle MRC fonde la capacité à exploiter, protéger et renouveler un portefeuille de compétences clés et surtout distinctives comme étant à l'origine et la source d'un avantage concurrentiel majeur (Aubret *et alii.*, 2002).

Il s'agit maintenant d'apporter un éclairage autour des termes de connaissance et de savoir. Cazal et Dietrich (2003) soulignent, dans le cadre des sciences de gestion, l'impossibilité de parvenir à des définitions claires et opérationnelles, tant les approches en GRH et en stratégie sont orientées ou peu éclairantes. En revenant aux dimensions maîtrisées, on peut distinguer, à partir du terme anglais *knowledge*, les termes français de connaissance et de savoir qui sont largement utilisés l'un pour l'autre dans le discours commun. Le terme « savoir(s) » peut faire référence à « *la dimension acquise et actée de la connaissance* ». Le terme « connaissance » ferait référence à « *la dimension processuelle de l'acte de connaître* » (Cazal et Dietrich, 2003, p. 242). Au travers du concept de savoir, on distingue de façon récurrente deux types de savoirs. Le premier est codifié, explicite et diffusable. Le second est incorporé, tacite, comme étant le fruit d'apprentissages en action et peu formalisables (Tsoukas et Vladimirou, 2001 ; Ballay, 2002).

Dès lors, dans le cadre de notre réflexion autour de la VAE, il convient de préciser les termes et concepts retenus. Nous retiendrons le terme « savoirs » comme dimension acquise et actée de la connaissance afin de dénommer ce qui est évalué dans les processus académiques de formation dans l'enseignement supérieur. Nous utiliserons le terme « compétences » afin de qualifier ce qui est évalué par le processus VAE, à la suite de l'acquisition d'expériences en tout genre. En effet, une compétence peut se définir comme une combinaison de ressources individuelles (savoirs, connaissances, aptitudes, qualités, savoir-faire, valeurs et autres caractéristiques individuelles) qui implique toujours plus que des savoirs, qui est contextuelle et ancrée dans l'action.

2. Présentation d'un processus VAE

Afin de porter un regard pratique et analytique sur nos questionnements de recherche, nous introduisons ici un cas unique et complet de processus VAE. Ce cas est tiré d'une recherche action menée depuis deux ans dans des établissements d'enseignement supérieur français de génie et de management. Ces établissements ont entamé une réflexion sur les opportunités de la VAE telle qu'introduite dans la loi de modernisation sociale de 2002. À des rythmes différents et avec des stratégies personnalisées, ces institutions ont introduit la VAE comme mode d'accès aux diplômes, pour des niveaux allant de bac + 2 à bac + 5. Le cas présenté ici est celui d'un parcours VAE complet, de l'admissibilité du candidat dans le processus VAE jusqu'à l'obtention finale du diplôme, parcours ponctué, nous le verrons, d'étapes marquantes autour de l'activité du jury notamment.

2.1. Positionnement VAE dans un établissement d'enseignement supérieur

L'établissement d'enseignement supérieur servant de creuset au cas VAE exposé ici dispense des formations autour des sciences de gestion et délivre des diplômes allant du niveau bac + 2 à bac + 8. N'ayant pas agi précédemment autour de la VAP, les premières réflexions autour de ce principe de délivrance de diplôme partiel ou total proposé par la loi de modernisation sociale de 2002 sont entamées début 2003. Deux axes d'interrogation se manifestent alors : (1) quels enseignements tirer de la VAP, principalement dans l'enseignement supérieur ; (2) quels risques peuvent être liés à la délivrance de diplômes sans formation, ceux-ci étant jusqu'alors destinés à des populations issues d'un processus de sélection sévère. L'attitude des acteurs de l'enseignement supérieur type « grandes écoles » révèle alors une grande prudence vis-à-vis de la VAE. Un processus d'observation s'instaure : qui va débiter, sur quels principes et avec quels risques associés ?

L'établissement dont il est question ici effectue au final trois choix stratégiques : celui de se positionner en pionnier, celui d'une orientation VAE à partir d'une approche « compétence » et enfin celui de la sélectivité et de « l'excellence ».

Revenons brièvement sur ces trois axes. Le premier a trait à la réalité d'un marché, celui de la VAE dans les écoles de gestion. *A priori* réduit étant donné les niveaux de diplômes délivrés, il a été décidé qu'une stratégie de leader plutôt que de suiveur pouvait se révéler bénéfique sur le long terme, tant sur le champ de l'expertise développée que dans le champ concurrentiel et finalement relativement fermé de ce type d'établissement.

Le deuxième choix, celui de se positionner sur une démarche compétence, nous concerne particulièrement par rapport à nos questionnements de recherche. Une observation fine des résultats de la VAP, des premières expériences VAE dans l'enseignement supérieur, principalement dans les universités, avait montré toute la difficulté d'ancrer la VAE dans le domaine des compétences. La question centrale se résumait finalement à ceci : est-on en mesure de valider l'expérience et la dimension compétence forte introduite par la VAE à partir de ce qui est maîtrisé et connu dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la diffusion et l'évaluation de savoirs ? Les premières expériences VAE pratiquées ici et là renouvelaient un schéma qui avait pénalisé la VAP dans l'enseignement supérieur : l'évaluation à partir de référentiels de cours ou de connaissances. En effet, dans le cas des formations universitaires à parcours « classiques », les référentiels ne seraient en général que très peu formalisés car exprimés avant tout sous forme de savoirs académiques (Cherqui, Houot, 2001). Selon ce dernier auteur, « *les indicateurs des acquis réalisés restent le plus souvent à établir et sont malaisément généralisables... c'est l'opération de validation elle-même qui conduit à l'élaboration du référentiel, mais le problème du rapport entre les compétences utiles pour exercer une activité et celles requises pour obtenir le diplôme lui-même exigé pour l'exercice de cette activité reste entier* » (Cherqui et Houot, 2001, p. 74). Dès lors, comment s'y prendre autrement ? L'alternative a alors été de faire le choix de construire des référentiels de compétences complets par champ de sciences de gestion. De ces référentiels seraient extraites des compétences clés qui serviraient de support au candidat VAE pour la constitution de son dossier de preuve et d'axe central pour l'évaluation lors du jury. Nous reviendrons sur ces aspects ci-après.

Troisième et dernier écueil autour de la VAE, le risque de la dévalorisation du diplôme. Comment justifier auprès des populations déjà diplômées et au niveau sociétal que des diplômes réputés difficiles d'accès puissent être obtenus en quelques mois sans formation aucune ? Afin de pallier cette dimension, l'orientation est d'inscrire la VAE dans la sélectivité et l'excellence. Peu de candidats seraient diplômés, seuls les meilleurs éléments potentiels se verraient ouvrir les portes de la VAE.

2.2. Les enjeux et les exigences d'une approche compétence

Le choix par l'établissement de se positionner sur le développement d'une VAE fondée sur la validation de compétences comme ressort de l'expérience des candidats fut ambitieux, exigeant et risqué. Ambitieux car s'instituer en bâtisseur de référentiels de compétences plutôt que de référentiels de connaissances demande de l'expertise et du temps. Exigeant car le processus ne laisse pas le droit à l'erreur et implique des coûts importants. Risqué car si les candidats se faisaient rares, l'investissement serait largement questionné.

Dès lors que l'option des référentiels de connaissances était écartée, la voie des référentiels de compétences constituait une alternative possible, avec ses choix, sa valeur ajoutée mais aussi ses exigences. En effet, la nécessité de se positionner sur des « métiers » ou des « fonctions » s'est vite révélée nécessaire. Les diplômes délivrés se situant dans le domaine de la vente, de la gestion et du management, des profils de champs d'activité des candidats à la VAE devenant récurrents (marketing, logistique, finance, commercial, ressources humaines, etc.). Une orientation s'est alors dessinée. Ce fut celle de construire des référentiels de compétences par types d'activités. Un même référentiel pourrait être alors utilisé, pour la délivrance de diplômes de différents niveaux, après arbitrage des compétences clés par un comité scientifique.

Le travail de rédaction de référentiels de compétences est long, demande des ressources et surtout doit déboucher sur de l'opérationnel en terme de VAE. Dans le cas de l'établissement retenu pour illustrer notre propos, le contexte de la mise en place de la VAE, dans une approche fortement ancrée autour de la notion de compétence, fut le suivant :

- une absence d'historique et de références internes sur l'approche compétence et la construction de référentiels ;
- l'absence de limites particulières sur le nombre de domaines de compétences pour chaque domaine d'activité (marketing, logistique, finance, commercial, ressources humaines, etc.) susceptible d'être concerné par la VAE ;
- la nécessité d'opter pour une graduation des niveaux de compétences suffisamment large afin que chaque référentiel puisse être utilisé selon différents niveaux en fonction de chaque champ d'activité (directeur marketing, responsable marketing, chargé d'études marketing par exemple, pour le champ d'activité marketing) ;
- la nécessité d'opter pour une approche professionnelle, solide et pérenne qui apporte une véritable valeur ajoutée au dispositif VAE par rapport aux autres voies de diplomation plus traditionnelles.

Afin de bâtir les référentiels, la branche scientifique de la cellule VAE a mis en œuvre un plan de travail structuré. L'élaboration et la rédaction des référentiels ont été effectuées par une personne ressource familière de la démarche compétence tutorée par

deux professeurs de GRH. C'est cette personne ressource qui a effectué le travail de fond (recueil de documentation, lecture, synthèses, interviews, rencontres, participation aux périodes de réflexion en commun avec des enseignants et des professionnels de la fonction et bien sûr l'important et essentiel travail de rédaction du référentiel) pour l'élaboration des versions successives des référentiels.

La démarche d'ingénierie pédagogique retenue a permis la création de référentiels de compétences complets et collant de très près à la réalité des métiers. Ces référentiels semblent constituer des repères fondamentaux par domaines d'activités : marketing, logistique, GRH, finance, commercial, etc. La volonté de l'institution a été de constituer ces référentiels afin qu'ils puissent être utilisés pour différents niveaux de diplômes proposés *via* la VAE (niveaux I à III). Mais quelle utilisation peut-on faire de référentiels aux mailles très fines pour le candidat dans la constitution du dossier de preuve et la rédaction de son mémoire mais aussi pour le jury dans son exercice d'évaluation ?

C'est par un processus d'extraction de « compétences clés » que le passage d'un maillage fin à un maillage plus large s'effectue. La cellule VAE organise pour chaque niveau de diplôme et pour chaque « fonction » la tenue d'un comité scientifique. Ce dernier, composé de 8 à 10 personnes, comprend un tiers de professeurs de la fonction et deux tiers de professionnels à différents niveaux de responsabilité dans cette fonction. Par exemple, l'extraction des compétences clés pour un diplôme de niveau II profil « responsable marketing » rassemble des directeurs marketing, des consultants en marketing, des responsables marketing et des professeurs-consultants et professeurs-chercheurs en marketing. Les personnes réunies ayant pris auparavant connaissance du référentiel concerné, il s'agit en sous-groupes puis en groupes de procéder à la sélection de 12 à 15 compétences clés en fonction du niveau de diplôme et du profil concerné. C'est donc directement par rapport à la réalité et au contexte du métier de responsable marketing, pour reprendre l'exemple traité ici, qui se situe en niveau II, que se fait ce choix de compétences clés. On se place donc clairement dans le champ de compétences réellement détenues ou à détenir pour un métier et un niveau.

Les référentiels de compétences établis ne sont donc pas à usage unique. Dès lors qu'un autre niveau de diplôme avec un profil assorti sera proposé dans le cadre de la VAE dans le même champ (exemple : marketing), on réunira un comité scientifique afin d'extraire les compétences clés nécessaires au processus de diplôme par la VAE. De plus, il est nécessaire de souligner que les référentiels doivent être mis à jour chaque année par l'institution en concordance avec l'avis de professeurs et de professionnels des champs concernés.

2.3. Analyse d'un parcours VAE

Afin de présenter la démarche de la façon la plus explicite possible, nous introduisons ici, à titre illustratif, le parcours VAE d'un candidat qui a été l'objet d'observation dans notre processus de recherche. Nous appellerons notre candidat Marc et pour assurer une raisonnable confidentialité, nous n'indiquerons que peu d'éléments sur son parcours professionnel et son entreprise d'appartenance.

De façon générale, le processus VAE dans l'établissement et pour le cas étudiés comprend quatre étapes : un premier entretien avec le candidat avec remise d'un dossier de candidature, la commission d'admissibilité, la constitution du dossier et le

processus d'accompagnement, la soutenance devant le jury. Reprenons chacune de ces étapes illustrées par le parcours VAE de Marc.

2.3.1. Premier entretien avec le candidat et remise d'un dossier de candidature

Il s'agit là de prendre connaissance des attentes du candidat, d'apprécier sa motivation initiale par rapport à la VAE, de lui présenter le dispositif, le cheminement et les exigences ainsi que l'assise « compétence » de la démarche. Un dossier à compléter d'une dizaine de pages lui est alors remis.

Marc fait partie des premiers candidats VAE dans l'établissement. Il se présente comme autodidacte, ayant développé de multiples expériences, dans divers contextes professionnels autour de la fonction marketing. L'objet de sa candidature est d'obtenir rapidement, grâce à la VAE, un diplôme de niveau II (bac + 3 + 4) qui lui permette d'accéder à des responsabilités auxquelles il n'a pas accès étant donné la possession d'un diplôme de niveau III. Son entreprise est partie prenante, appuie et finance sa candidature VAE.

2.3.2. Commission d'admissibilité

Cette commission est composée de professeurs et professionnels qui composent le jury final. Après avoir pris préalablement connaissance du dossier de candidature, la commission s'entretient avec le candidat et lui demande, entre autres, de se situer par rapport aux sept niveaux des compétences clés issues du référentiel concerné. La mission de cette commission est de juger de l'aptitude du candidat à entamer un processus VAE qui demande volonté, temps, analyse et introspection. Il s'agit aussi d'apprécier le niveau du candidat par rapport au diplôme visé. Si la commission émet un avis favorable, le candidat entame alors sa démarche VAE.

Préalablement à la rencontre avec les membres de la commission, Marc se positionne donc sur une échelle allant de 1 à 7 sur les compétences clés issues du référentiel marketing. Il présente par la suite un positionnement particulièrement « ambitieux », les niveaux 5 et 6 prenant nettement l'avantage. Il semble faire preuve, au premier abord, d'une bonne, voire très bonne maîtrise des compétences clés. Impressionnant devant ce premier jury, il lui est logiquement accordé le feu vert pour entamer une VAE sur un niveau II de responsable marketing, fonction qu'il occupe dans son entreprise sans en avoir ni les titres, ni les diplômes. Impatient, Marc annonce que d'ici à deux mois, le jury d'admission peut se tenir prêt à l'évaluer.

2.3.3. Constitution du dossier et accompagnement du candidat

À partir d'un document présentant les 10 à 15 compétences clés détaillées remis au candidat, ce dernier va s'atteler à monter un dossier de preuves pour chacune de ces compétences clés. Puis il s'agira de rentrer dans un travail de présentation mais surtout d'analyse de preuves avec prise de recul et introspection. L'objectif est de présenter sur un document écrit d'une centaine de pages proche de la formule du mémoire le degré de maîtrise des compétences clés, les contextes d'acquisition de ces compétences clés, les lacunes et les éventuelles faiblesses par rapport à certaines d'entre elles. Cet exercice, qui n'est pas aisé, demande dans un premier temps une appropriation de la démarche et de l'esprit compétence qui la sous-tend. Le suivi par un professeur référent spécialiste du champ d'activité doit « accompagner » le candidat tout au long du processus.

L'aide d'un cabinet extérieur spécialisé dans le domaine des bilans de compétences est également prévue.

Dans la démarche qui va l'amener à se confronter à un jury, le candidat va devoir s'attarder à une étape essentielle, celle de l'appropriation et de la compréhension des compétences clés qu'il lui est demandé de prouver. Comme les compétences clés sont directement issues d'un référentiel représentant son secteur d'activité et qu'elles sont relatives au niveau de diplôme auquel il prétend, le candidat va devoir décoder ce qu'on attend de lui et le contenu des compétences qu'il est supposé maîtriser. Les « textes » illustrant chacune des 10 à 15 compétences clés sont suffisamment clairs et précis pour un comité scientifique. Mais qu'en est-il pour le candidat qui peut les interpréter selon sa culture métier, la spécialisation de son champ ou sous-champ d'activité, sa formation, etc. ? Le rôle du professeur référent accompagnateur est alors essentiel pour aider le candidat à se resituer autour des compétences clés et à se questionner sur la notion de compétence et le sens des acquis de l'expérience.

La constitution du dossier VAE n'est pas un exercice simple pour les candidats. Leur premier réflexe est de lister les compétences demandées et de mettre en face une liste d'expériences avec des preuves diverses et variées, preuves qui ne sont souvent, dans un premier temps, que de simples affirmations de détention des supposées compétences.

Il s'agit donc d'abord de bien saisir ce que l'on entend par compétence⁵. Ensuite, la notion de preuve est à intégrer. Prouve-t-on de la même façon et avec les mêmes supports une compétence « technique de base », une compétence « pratique », une compétence « relationnelle » ou une compétence « cognitive » ? Les preuves doivent donc être pertinentes, sélectionnées et porteuses d'une véritable valeur ajoutée aux yeux d'un jury toujours surpris devant l'apport de quantité de « preuves » ne supposant en rien la détention, même partielle, de la compétence concernée.

Marc est exigeant avec lui-même et veut être le meilleur candidat VAE de l'établissement, sinon un des premiers diplômés. Il utilise ses congés personnels afin de se libérer de ses activités professionnelles qui ne lui laissent que peu de temps à consacrer à son parcours VAE. Il juge rapidement que l'aide qui lui est offerte par un consultant externe en bilan de compétences lui est inutile. Ses propos sont alors les suivants : « *personne ne me connaît mieux que moi-même, je ne vois pas qui d'autre que moi pourrait faire le bilan de mes expériences* ». Le suivi par un professeur référent spécialisé en marketing est également partiellement repoussé. Marc estime que seuls quelques entretiens téléphoniques pour des bilans d'étape lui sont nécessaires. Pourtant, la première version de son « mémoire VAE » apparaît comme essentiellement descriptive, comme une narration des preuves regroupées sur vingt ans de vie professionnelle. Il faudra une forte impulsion du professeur référent pour que Marc entre peu à peu dans le processus d'analyse et d'introspection, domaine qui lui est peu familier et dont il récuse la nécessité étant donné sa maîtrise « annoncée » des quinze compétences clés.

5. Dans le cadre du parcours VAE, l'institution dont il est ici question remet aux candidats admissibles, en complément des compétences clés, un document assez fourni définissant clairement la notion de « compétence » par rapport à la notion de « savoir », les attentes en termes de preuve, de démonstration des preuves, l'épreuve du jury, etc.

2.3.4. Jury VAE

Le jury, après avoir préalablement pris connaissance du dossier, soumet le candidat aux deux exercices suivants : une période de soutenance orale puis une période de questions. Les questions visent le plus souvent à mesurer la capacité d'auto-analyse du candidat par rapport aux compétences clés. Il ne s'agit pas d'effectuer des mises en situation directes mais d'aller vérifier à quel degré les compétences annoncées comme maîtrisées d'après la présentation des acquis d'expérience dans le dossier le sont réellement et s'il ne s'agit pas d'une accumulation de preuves sans réelle prise de conscience de maîtrise ou non des compétences. En cas de validation totale des compétences, le jury décide alors d'attribuer le diplôme. En cas de validation partielle, le jury demande au candidat de revenir se présenter devant lui avec de nouvelles preuves et un travail d'analyse les accompagnant. En cas de lacunes importantes sur une ou des compétences, il peut être aussi demandé au candidat de parfaire les savoirs afférents à ces compétences en lui recommandant de suivre tel ou tel cours ou formation au sein de l'institution.

Le jury qui suit Marc depuis la commission d'admissibilité est composé de quatre professeurs de l'institution (deux en marketing, un en management et un en économie) et de quatre responsables marketing issus d'entreprises de tailles et de secteurs variés. Le dossier de preuves et le mémoire de Marc sont parvenus au jury préalablement. Marc affiche dès le début de l'épreuve du jury une très forte assurance et sa soutenance orale est menée sans encombre. Il a choisi de présenter, à partir d'une sélection des compétences clés imposées, les expériences prouvant la maîtrise desdites compétences. Dans un esprit très cartésien, il démontre que puisque les expériences ont été vécues avec succès et validées par ses employeurs, il est irréfutable sur la maîtrise des compétences afférentes. Sa prise de recul et son analyse dans le processus d'introspection ont révélé, d'après Marc, la bonne intégration de l'ensemble des « ingrédients » qui constituent une compétence : savoirs, aptitudes, qualités, savoir-faire, valeurs et autres caractéristiques individuelles.

Les membres du jury débutent leurs interventions par quelques questions de circonstance. Les professeurs de l'institution tendent à se limiter à des questions portant sur l'approfondissement d'exemples présentés par le candidat et illustrant des savoir-faire⁶. Le candidat s'en défait assez bien, renchérissant sur la qualité de ses expériences.

Mais tout à coup le vent tourne. Coup sur coup, des praticiens qui ont senti des failles dans le mémoire VAE du candidat abordent certains domaines issus de compétences clés. Nous retiendrons deux exemples particulièrement frappants : l'aspect stratégique dans la fonction marketing et la maîtrise de la langue anglaise qui est au cœur de la fonction marketing au niveau visé.

À la question : « *Comment évaluez-vous la stratégie marketing de votre entreprise ?* », le candidat développe une réponse très vague et décalée. Lorsque la question est reposée, Marc la renvoie avec une affirmation proche du « *mais je ne connais pas la stratégie marketing de mon entreprise...* ». De fil en aiguille, il s'est révélé que Marc n'avait pas « conscience » de la stratégie marketing de son entreprise, ni de celle de ses concurrents, ce qui montrait de forts décalages par rapport à son mémoire où il prétendait, par ses études marketing nombreuses et nourries, contribuer à l'élaboration d'une

6. Sans doute dans un souci de ne pas verser dans le domaine des savoirs qui leur est familier !

stratégie marketing. Lorsque les compétences se sont révélées absentes, ce sont ensuite les savoirs qui ont brillé par leur faiblesse. Marc fut incapable de définir de façon théorique ce qu'est une stratégie marketing, même dans ses grandes orientations.

Deuxième écueil que nous présentons, la maîtrise d'un certain niveau de langue anglaise. Dans son mémoire VAE, Marc indique qu'il lit des revues de marketing en anglais et qu'il correspond dans un anglais écrit et parlé avec des filiales de son entreprise. Un membre du jury lui pose alors une question simple du type « *What kind of specific journals of marketing do you usually read?* » Il n'y aura jamais de réponse en anglais de la part de Marc qui demandera par la suite qu'on lui reformule la question en français !

Quelques mises en situation ou questions posées à Marc se solderont ensuite par la mise en lumière de failles et de faiblesses marquées par rapport aux compétences clés incontournables pour la réelle maîtrise du niveau du diplôme. Elles créeront par la suite une situation de délibération du jury difficile et riche en débats.

L'approche par les compétences de l'expérience rend la tâche plus ardue pour le candidat mais aussi pour le jury. Si un référentiel de connaissances fondé sur des savoirs académiques correspondant au niveau de diplôme visé avait été préalablement fourni à Marc, il aurait sans doute délivré les preuves afférentes et consolidé ou acquis les savoirs en la matière. L'épreuve peut se révéler ainsi plus simple et circonscrite. Mais dès lors que les compétences sont la base de l'évaluation, la situation devient source de difficultés et d'insatisfaction. Certains praticiens ont jugé que Marc ne possédait pas les compétences nécessaires pour un poste de responsable marketing dans leur entreprise ou leur secteur d'activité spécifique. D'autres ont argumenté qu'il possédait les compétences d'un assistant marketing mais que la maîtrise des compétences de responsable marketing n'était pas présente. D'autres ont encore évalué des forces et des faiblesses tout en pondérant la difficulté de l'exercice, du contexte VAE, de la difficulté même à maîtriser une majorité des 15 compétences clés.

Compte tenu de son assurance initiale, Marc a accueilli avec « surprise » l'annonce du verdict du président du jury : obligation de se représenter devant le jury dans les deux mois avec de nouvelles preuves et une nouvelle démonstration de réelle maîtrise de 3 compétences jugées essentielles mais jusque-là défailtantes. Le choix du jury a été de demander au candidat de démontrer qu'il maîtrisait au moins les compétences constituant le cœur de son métier en faisant l'impasse sur d'autres compétences moins essentielles. Certains des membres du jury ont jugé des savoirs essentiels en marketing comme étant absents et que Marc devrait en conséquence suivre certains cours de marketing. Cette proposition corrective n'a pas été retenue au final par le jury. Il a été en effet considéré que le cœur de ce qui était attendu était centré autour des compétences, que c'était une innovation majeure dans l'enseignement supérieur dans la délivrance de diplômes. Un retour vers la validation de savoirs « inactifs » ne présentait pas d'intérêt à ses yeux dès lors que l'on validait des acquis de l'expérience.

3. Analyse

L'incursion de l'évaluation par les compétences dans l'enseignement supérieur à travers l'exemple de la VAE souligne des enjeux particuliers. Ces dimensions sont nombreuses, encore émergentes, ou sont encore à explorer tant le processus est récent dans le domaine de l'éducation. Aussi nous présenterons et discuterons en particulier les aspects suivants.

D'une part, l'analyse d'un cas de VAE nous amène à souligner deux aspects majeurs, la spécificité de l'activité et du rôle du jury dans son rôle d'évaluateur et de valideur de compétences et les enjeux autour de la transférabilité et la portabilité des compétences.

D'autre part, nous porterons notre regard sur le positionnement entre compétences et savoirs qui est au cœur même des tensions inhérentes à la VAE et qui se retrouve de façon manifeste dans l'activité du jury. Enfin, il est à considérer que cette nouvelle variable dans le secteur de l'enseignement supérieur devrait avoir des effets sur les approches et les contenus pédagogiques.

3.1. Enjeux et dilemmes autour de l'activité du jury

Le cas présenté précédemment met en lumière la spécificité du rôle et de l'activité d'un jury ayant pour mission de valider des acquis de l'expérience, ici sur la base de compétences. Si, dans les processus classiques de formation qui mènent à la délivrance de diplômes, le corps pédagogique détient toutes les clés des étapes du processus, il apparaît que le pouvoir et les rôles sont redistribués dans le cadre de la validation (Feutrie, 2004). L'institution qui délivre le diplôme ne fait, au début du processus en particulier, que rappeler les règles institutionnelles et officielles liées au processus de validation de l'expérience. Par la suite, le candidat est en mesure de s'approprier largement les étapes car la constitution d'un dossier de preuves et l'introspection qu'il mène génèrent autonomie et poids. C'est lui qui choisit la façon de construire son dossier à travers les étapes de sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Il possède une marge d'autonomie afin d'introduire les degrés de sensibilité et d'émotion qui lui sont propres, loin des règles pouvant être édictées dans le cadre d'un exercice purement académique. L'étape de l'évaluation par un jury se situe ainsi dans une dynamique particulière. Nous voyons émerger des démarches bien particulières, qui ne sont plus à sens unique. Le candidat détient lui aussi les clés de l'évaluation. Un dialogue doit s'instaurer entre l'évalué et le jury, porteur de la norme mais ne maîtrisant plus à la fois les savoirs et le système d'évaluation.

Le moment du jury est donc déterminant car c'est là que se croisent les enjeux initiés dès le début du processus VAE. La qualité de l'évaluation dépend de plusieurs paramètres en interférence :

- le positionnement du jury sur ce qu'il attend du candidat (apport de preuves de compétences ou de savoirs, démonstration de preuves de compétences ou de savoirs, mise en situation, etc.) ;
- l'attitude du jury et son « ouverture » par rapport à la démonstration du candidat ;
- la composition du jury (répartition entre professionnels et académiques) et la dynamique qui y règne ;
- la capacité du candidat à communiquer son expérience et à identifier ce qui est important pour le jury qui l'évalue ;
- le degré d'investissement du candidat dans la démarche et son souhait d'investissement ;
- les choix et la stratégie du candidat pour reconstruire son parcours professionnel par rapport aux référentiels fournis ;
- l'orientation donnée par le candidat entre connaissances, savoirs et compétences (selon les choix qu'il se fixe en fonction du référentiel fourni et de sa maîtrise d'un champ ou d'un autre) ;
- la qualité de l'accompagnement qui a été proposé au candidat.

Tous ces paramètres rendent donc la période de l'évaluation par le jury particulière. Une grande partie de l'orientation de la dynamique va se créer dans la période initiale d'observation et dans les choix des deux parties sur le sens de la soutenance : simple démonstration de preuves ou mises en situation. Les capacités du jury à apprécier les situations professionnelles ou autres vécues peuvent orienter la phase finale de validation. Cela dépendra du type de diplôme visé, de la capacité réelle du jury à apprécier l'expérience du candidat et du type d'institution qui délivre le diplôme. Le candidat, pendant sa phase de préparation et de constitution de dossier, est en mesure de détecter certains de ces paramètres et donc d'orienter par la suite son dossier et sa démonstration orale.

Les travaux de Clot *et al.* (2000, 2002) soulignent, à l'issue de l'analyse de jurys de validation des acquis professionnels (VAP), toute la difficulté de positionnement, la continuité et la discontinuité entre les « connaissances en actes » mobilisables dans les situations professionnelles réelles et les connaissances formelles et académiques constituant la base de l'évaluation dans les situations d'examen. Dans le cadre de la VAE, l'enjeu se situe entre la présentation et la démonstration d'une situation d'activité concrète et des référentiels de diplôme, de certification ou de compétences. Le jury peut dès lors se positionner sur deux axes : comparer, après le travail d'extraction effectué par le candidat dans le cadre de la préparation de son dossier, les savoirs et/ou les compétences exigés dans le cadre de son activité à ceux figurant dans le référentiel servant d'outil à l'évaluation, ou traiter cette production comme un cheminement de développement personnel, comme un exercice de décontextualisation par rapport aux situations vécues professionnellement par le candidat et surtout comme un indicateur des potentiels d'actions futures.

Le jury semblerait le plus souvent se positionner par rapport à un projet individuel et en fonction des perspectives du candidat (Feutrie, 2004 ; Prot, 2004). L'objectif ne serait pas seulement d'attribuer un diplôme en validant des savoirs ou des compétences. Il va bien plus loin dans la mesure où l'interprétation qui semble être la plus couramment faite du dispositif VAE est d'amener le candidat à poursuivre, à continuer et à progresser dans son acquisition de savoirs, cette dernière étant porteuse de développement de compétences. On rentre ainsi par la VAE dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie dans laquelle la personne concernée a un rôle proactif certain. Si les acquis de l'expérience laissent apparaître des lacunes au niveau des savoirs, la démarche d'aller acquérir les savoirs manquants ferait partie d'une stratégie individuelle dans un processus à long terme.

3.2. L'enjeu de la portabilité et de la transférabilité des compétences

La tâche d'évaluation du candidat et de son potentiel de développement devient encore plus aiguë lorsque l'on se pose la question de la transférabilité des compétences considérées comme incontournables pour la délivrance du niveau de diplôme visé. Au-delà, il apparaît qu'une véritable préoccupation en terme de perspective dynamique des compétences doit s'affirmer. Si celle-ci existe dans l'évolution même des définitions des compétences, se pose la question de son évaluation et de sa validation. En effet, en dépit du libellé du processus qui s'intitule — s'il est nécessaire de le rappeler — « validation des acquis de l'expérience », il est crucial de s'interroger non seulement sur les acquis du candidat, mais aussi sur sa capacité d'évolution. Il peut être ici fait

référence à la mobilité et à l'employabilité du candidat. Le CNPF évoque « *la portabilité et la transférabilité des compétences* ». (CNPF, 1998, p. 14). La première s'entend comme un déplacement des compétences dans un même instant t : d'une entreprise à une autre, dans un contexte concurrentiel à un autre, d'un secteur à un autre, et même d'un pays à un autre. La seconde inscrit les compétences dans une perspective d'évolution, et de capacité à faire évoluer ces compétences.

On peut penser que trois raisons principales expliquent les exigences de portabilité et de transférabilité qu'il faut associer à la validation des compétences et donc à la délivrance du diplôme ou du titre.

D'une part, le diplôme ou le titre est délivré par une institution (généralement homologuée par l'État) et non par une entreprise. Il ne reflète donc pas une capacité dans un cadre spécifique, validé par l'organisation où il y a exercice de l'activité en question. La transférabilité et la portabilité sont donc bien des caractéristiques fondamentales du niveau de maîtrise accrédité par un diplôme ou un titre.

De plus, la délivrance d'un diplôme de l'enseignement supérieur est significative non seulement d'un niveau de maîtrise souvent dans un champ donné, mais également d'une capacité d'adaptation, favorisée notamment par la multiplicité des disciplines suivies dans un processus de formation classique. Cette capacité doit donc également exister et être validée pour le candidat qui obtient un diplôme par la VAE.

Enfin, dans un monde où les exigences de mobilité sont de plus en plus fortes, le diplôme, d'ailleurs souvent envisagé comme un « sésame », doit rester significatif de compétences transposables. En ce sens, il doit conserver toutes ses qualités et sa reconnaissance sur le marché du travail. Il continue, dès lors, à répondre aux attentes des candidats. Il reste que, si le niveau d'exigence doit être maintenu, on ne peut pour autant le surestimer : n'oublions pas que certains étudiants de formation initiale ou continue obtiennent des diplômes avec parfois des lacunes dans certains domaines.

Ainsi, la transférabilité et la portabilité des compétences semblent devoir être une préoccupation majeure des processus de VAE. Cela semble d'autant plus nécessaire que la mobilité recherchée n'est pas forcément une caractéristique de l'expérience professionnelle des candidats postulant à la VAE. Il existe alors le risque de valider des compétences largement marquées par un type d'activité dans un secteur donné, voire dans un contexte concurrentiel spécifique. Ainsi, si la validation des acquis de l'expérience donne bien la place aux acquis dans un cadre contextualisé, il apparaît délicat de ne pas se tourner vers l'avenir et de juger le potentiel d'évolution du candidat. Cette évolution fait tout aussi bien référence à la portabilité qu'à la transférabilité. Une certaine décontextualisation des compétences doit sans doute être envisagée.

Cette préoccupation, à certains égards, se retrouve dans les ingénieries pédagogiques de VAE. L'évaluation des compétences comporte cette facette de perspectives. En effet, les composantes d'évolution des techniques et modes de gestion dans le métier dont il est question ne peuvent être absentes à la fois des préoccupations du candidat, mais aussi de ses évaluateurs, dont une part déterminée est issue de l'entreprise. De plus, l'accompagnement par un enseignant référent invite le candidat à compléter son travail sur les acquis par une vision plus élargie de son activité.

3.3. L'approche compétence, une remise en cause de l'évaluation par les savoirs ?

Un mode d'évaluation que l'on peut qualifier de traditionnel, car ayant à la fois assise et reconnaissance, celui à partir des connaissances ou plus spécifiquement des savoirs, se trouve interrogé par la VAE. Les institutions d'enseignement supérieur se trouvent également à une période charnière de leur développement en France. En effet, leur rôle de former et de « produire » des diplômés opérationnels, adaptés et adaptables au marché de l'emploi, est de plus en plus questionné. L'enseignement supérieur n'est plus ni le parcours nécessaire, ni le parcours reconnu par les employeurs pour délivrer des futurs salariés « compétents ». La baisse des effectifs globaux dans les universités et les grandes écoles est expliquée à la fois par un mouvement démographique mais aussi par une certaine désaffection des étudiants. Le renouvellement de l'enseignement supérieur passerait-il alors par d'autres orientations en terme de formation ?

La VAE et la dimension compétence qu'elle introduit nous invitent à la réflexion. D'une part, il apparaît que comme dans le domaine de l'entreprise, si l'approche compétence apporte une indéniable valeur ajoutée et une profondeur à l'analyse des situations de travail et professionnelles, elle draine également de la complexité, nécessite de la maîtrise et peut devenir un obstacle à l'évolution pour l'individu. Délivrer un diplôme sur la base de savoirs, valider des expériences de type « stages en entreprise », permet à l'institution délivrant le diplôme d'évoluer dans un contexte de sécurité, de stabilité et de visibilité à terme. Ce qui est mis en œuvre afin de parvenir au diplôme est du domaine du connu, du pratiqué et du maîtrisé. En Occident notamment, le savoir a traditionnellement été auréolé de reconnaissance et de prestige. La fondation des premières universités au Moyen Âge demeure le symbole de la quête de la connaissance nouvelle ou de la conservation et de la préservation de savoirs officiels et validés. C'est la dimension savoir qui a acquis, en particulier en France, un prestige spécifique. Les formations professionnalisantes, l'apprentissage ont presque toujours été réservés aux formations des métiers dits manuels ou techniques. L'accession aux postes à responsabilités passait par les études longues et se fondait sur la détention de savoirs. Mais depuis une décennie, les choses semblent basculer. Sous l'impulsion d'un marché du travail exigeant des diplômés possédant certes des connaissances mais aussi de réelles compétences, devant la difficulté des diplômés à trouver un emploi, devant les taux d'abandon et d'échec pendant les parcours d'étude, face à l'observation de modèles de formation étrangers, les institutions d'enseignement supérieur françaises ont été amenées à s'interroger sur leur rôle, leur fonction et l'organisation de leur pédagogie. L'alternance, l'apprentissage, l'introduction d'années de césure, des liens renforcés avec les entreprises, le début de mise en place d'un système d'évaluation des compétences sont autant de voies qui sont explorées pour renouer avec le monde du travail et préparer l'employabilité des futurs diplômés.

La VAE pourrait ajouter une pierre à ce mouvement déjà initié. La volonté du législateur ne nous semble pas neutre à cet égard. Les dérives de la VAP en terme d'orientation sur les connaissances, la difficulté d'accès au marché de l'emploi des plus diplômés ont motivé cette voie nouvelle du diplôme par les compétences.

Le cas VAE présenté illustre cependant toute la complexité de l'entrée des compétences dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, la notion de compétence est mal cernée. Par essence même, elle est à contour variable et évolutive. Pour un corps

professoral habitué à la diffusion de savoirs et à une certaine « décontextualisation des notions », le concept de compétence peut dérouter. Les dimensions personnelles, situationnelles, temporelles et contextuelles liées à la compétence lui donnent un caractère à la fois insaisissable mais surtout éloigné des standards habituels d'évaluation. Si une approche davantage axée sur les compétences s'imisce dans l'enseignement supérieur, nous ne considérons pas que cela doive faire l'objet d'une rupture. C'est surtout la dimension savoir-faire qui doit trouver sa place et sa reconnaissance à côté des savoirs. Les jurys VAE et le cas présenté ici le montrent bien. La nécessité de revenir à l'évaluation des savoirs dès lors que les savoir-faire sont absents ou mal maîtrisés apparaît quasi immédiate afin de trouver une nouvelle assise dans l'évaluation. De plus, dès lors que des compétences sont jugées absentes, les évaluateurs ont pour réflexe premier d'encourager le candidat, dans un premier temps, à un retour sur le savoir. Ce sont aussi bien les praticiens que les enseignants siégeant dans les jurys qui le recommandent.

3.4. Repositionnements pédagogiques

Dernier aspect que nous souhaitons souligner, celui des implications de la VAE en terme de contenu pédagogique pour les établissements d'enseignement supérieur. Ces derniers l'ont le plus souvent compris depuis quelques années : il s'agit de repenser l'approche pédagogique. De ruptures en situations d'évolutions incrémentielles, différents cas de figure se profilent.

Premier type de changement, celui du rythme des études. Dans les « grandes écoles », certains cycles d'études passent de 3 à 4 années, incluant 2 années complètes pour l'acquisition de compétences en milieu de travail. Par exemple, les instituts d'études politiques, longtemps cantonnés dans l'acquisition de savoirs très pointus et de méthodes d'analyse et de réflexion (constituant des savoir-faire non négligeables certes), revoient totalement leur organisation de cycles. Une année complète en entreprise est prévue dans le parcours assortie d'une année à l'étranger dans une institution partenaire. Le parcours de formation passe ainsi de 3 à 5 ans.

Deuxième type de changement, celui de la réorientation de la logique des parcours de formation en termes de savoirs et d'acquisition de connaissances. Les spécialisations d'études dans les écoles de gestion, par exemple, seraient en phase de passage d'une orientation « concentrations » (finances, GRH, SI, etc.) vers des orientations « métiers ». En partant à la découverte du type de métier qui pourrait l'intéresser dans les premiers mois de sa scolarité, l'étudiant est en mesure de bâtir très rapidement, à l'aide de consultants et spécialistes en gestion de carrière, le type de cours, de formation et d'expériences diverses en entreprise à acquérir et à vivre. On peut imaginer qu'à la fin de son parcours l'étudiant possèdera un éventail optimisé de savoirs et de compétences par rapport à un parcours plus traditionnel et qu'il pourra se présenter devant son premier employeur en répondant davantage aux attentes de ce dernier.

Conclusion

La mise en perspective de deux modèles d'accès au diplôme dans l'enseignement supérieur français, l'un fondé sur les savoirs, l'autre reposant sur les compétences, nous amène aux premières conclusions suivantes. Le modèle de l'évaluation sur les savoirs

gagnerait à un certain questionnement sur sa pérennité et sur son rôle dans une société aux réalités de plus en plus axées sur l'action et la capacité à mettre en œuvre. Ce sont les fondements et la mission d'un secteur éducatif qui sont interrogés. Si des positionnements sont déjà en œuvre, la relative difficulté de l'enseignement supérieur à se rapprocher des savoirs en action, dès lors que l'on évalue l'expérience, montre qu'un travail sur le fond demeure à réaliser. À cet égard, la VAE et tous les questionnements et changements qu'elle induit constituent, à nos yeux, à la fois un excellent catalyseur de prise de conscience et un laboratoire d'expérimentation. Par ailleurs, l'analyse d'un parcours VAE nous a permis de porter un regard renouvelé sur les principes et les enjeux de la validation externe. En sortant des considérations théoriques sur l'approche compétence, une démarche pratique ancrée entre secteur de l'entreprise et secteur éducatif nous apporte un éclairage nouveau sur les liens complexes et les chevauchements entre expérience, savoirs et compétences. La géométrie variable dépend tout autant du cadre d'action fixé que de la perception que peuvent développer les acteurs impliqués dans ce type de processus, qu'ils soient candidat, entreprise, accompagnateur, membre de jury ou institution. Le développement de la VAE et des processus de diplomation mettant en avant l'expérience et les compétences semble être une voie à explorer. Si le cas français comporte de fortes spécificités de tradition mais aussi d'innovation, un regard externe sur d'autres contextes et modèles serait apte à enrichir notre réflexion et nos analyses.

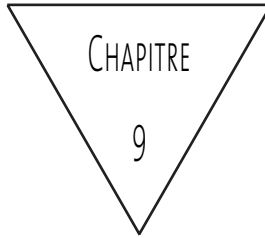
Bibliographie

- Aubret J., Gilbert P. et Pigeyre F., (2002), *Management des compétences. Réalisations, concepts, analyses*, Dunod.
- Astier Ph. (2004), « Éditorial », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 7-10.
- Ballay J.-F. (2002), *Tous managers du savoir*, Éditions d'Organisation.
- Cazal D. et Dietrich A. (2003), « Compétences et savoirs : quels concepts pour quelles instrumentations ? » in *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Klarsfeld A. et Oiry E. (éd.), pp. 215-240, AGRH/Vuibert.
- Cherqui Houot I. (2001), *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?*, L'Harmattan.
- Clot Y. *et al.* (2000), « La validation des acquis professionnels », rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, CNAM Paris.
- Clot Y. *et al.* (2002), « La validation des acquis professionnels au milieu du gué », *CPC Documents*, n° 4.
- CNPF (1998), « Évaluer, valider et certifier les compétences professionnelles », Journées internationales de la formation, tome 6, CNPF.
- Defélix Ch., Martin D. et Retour D. (2001), « La gestion des compétences : entre concepts et applications. Compte rendu de la journée d'étude du 8 juin 2000 à Grenoble », *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 39, janvier, février, mars, pp. 73-79.
- Feutrie M. (2004), « Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 99-114.

- Hoc J.-M. (1972), « Représentation mentale et modèles cognitifs de traitement de l'information. Quelques réflexions introductives », *Le Travail humain*, vol. 35, n° 1, pp. 17-36.
- Leplat J. (1991), « Compétence et ergonomie », in Montmollin M. (de), Theureau J., *Modèles en organisation du travail*, pp. 263-278, Liège, Mardaga.
- Malglaive, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, PUF.
- Montmollin (de), M. (1997), *Vocabulaire de l'ergonomie*, Octares.
- Prot B. (2004), « Le doute, le concept et le collectif : trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury », *Éducation permanente*, n° 158, pp.115-126.
- Robichon M. et Josenhans U. (2004), « Comment évaluer les compétences à des fins de certifications », *Éducation Permanente*, n° 158, pp. 87-98.
- Saint-Onge S. (1999), « Rémunération des compétences : où en sommes-nous ? », *Revue internationale de gestion*, n° 4, pp. 24-33.
- Schwartz Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 11-23.
- Tremblay M., Sire B. (1999), « Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? », *Revue française de gestion*, n° 126, pp. 129-139.
- Tsoukas H. et Vladimirou E. (2001), « What Is Organizational Knowledge ? », *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 7, novembre, pp. 973-993.
- Zarifian Ph. (2001), *Le modèle de la compétence*, éditions Liaisons.

PARTIE 3

**DES REGARDS MESURÉS :
COMBIEN D'ENTREPRISES
PRATIQUENT LA GESTION
DES COMPÉTENCES ?**



Une évaluation quantitative de la diffusion des pratiques de gestion des compétences¹

THIERRY COLIN ET BENOÎT GRASSER

Introduction

Le thème des compétences prend une place importante dans la réflexion scientifique et sociale. Ce débat s'inscrit dans le cadre de l'émergence de nouvelles formes d'organisation et de performance productive, dans lesquelles les compétences, et plus généralement le savoir, semblent prendre une place déterminante. Ces changements seraient si profonds que certains auteurs défendent l'hypothèse d'un nouveau mode de régulation décrit en terme de « capitalisme cognitif » (Corsani *et al.*, 2001), pendant que d'autres évoquent l'économie de la connaissance (Hatchuel, 1999 ; Foray, 2000 ; Baslé et Renault, 2004).

Dans ce glissement vers une économie du savoir, les compétences des salariés tiennent une place particulière. Ces nouvelles formes d'organisation s'appuient, au moins en ce qui concerne certains segments du processus de production, sur des compétences plus élevées, plus variées et évolutives. De plus, des travaux menés sous l'angle des processus d'apprentissage organisationnels montrent que les compétences des salariés peuvent contribuer à produire et à définir la compétence spécifique de l'entreprise (Cavestro, Colin et Grasser, 2002). La gestion des salariés par les compétences peut donc être considérée comme une tentative de mettre en phase la gestion du travail et de l'emploi dans l'entreprise d'un côté et des formes de performance fondées sur la connaissance et les savoirs d'un autre côté. C'est en ce sens que certains veulent voir dans l'émergence du modèle des compétences une possible alternative au modèle de la qualification².

Ce débat est néanmoins porteur de fortes ambiguïtés, notamment en ce qui concerne le sens et la portée réelle d'un éventuel modèle de gestion par les compé-

1. Les auteurs tiennent à remercier Jean-Marc Humbert, ingénieur CNRS, pour sa participation aux traitements statistiques ainsi que l'Institut lorrain des sciences du travail de l'emploi et de la formation (ILSTEF), qui a financé cette recherche.

2. Le thème se retrouve d'ailleurs dans les termes du dialogue social. À titre d'exemple, la logique compétence était annoncée par le CNPF en 1998 comme un virage comparable à l'introduction du taylorisme et du travail posté (Lacroix B., 1998, « Du diplôme à la compétence », *La revue des entreprises - CNPF*, n°600, pp.70-72).

tences³. En forçant le trait, la question est de savoir si la notion de compétence n'est qu'un moyen de faire évoluer les modes de gestion de la main-d'œuvre dans le sens d'une plus grande individualisation⁴ ou bien s'il s'agit effectivement des prémices d'un nouveau modèle productif, articulante autour des compétences, des choix stratégiques basés sur l'innovation, la qualité et la flexibilité, des caractéristiques organisationnelles orientées vers la production et la diffusion d'apprentissages, et des modalités correspondantes de gestion de la main-d'œuvre. À l'instar de Haddaj et Besson (2000), la question est donc de savoir si la logique compétence est davantage qu'un simple construit purement managérial.

Si de nombreux travaux monographiques ont bien eu lieu sur ces questions⁵, il n'existe pas d'évaluation quantitative de la portée réelle du modèle de la compétence dans les entreprises françaises⁶. L'enquête RÉPONSE (cf. infra), portant à titre principal sur les relations professionnelles, comporte **un certain nombre de variables permettant, si ce n'est de mesurer directement la percée du modèle de gestion par les compétences, du moins d'en évaluer la portée et le contenu.**

Nous proposons, dans un premier temps, de revenir sur la notion de modèle de gestion des compétences. Nous aborderons tout d'abord la question de la difficile définition de ce modèle. Faisant l'hypothèse que pour faire sens le modèle de gestion des compétences ne peut être seulement une technique de gestion des ressources humaines, nous analyserons à travers la littérature les liens que ce type de gestion entretient avec l'organisation du travail, la gestion de l'emploi et la stratégie des entreprises.

Dans une deuxième partie, nous aborderons la question d'un point de vue méthodologique. Il s'agira notamment de voir comment il est possible de saisir le phénomène de gestion des compétences à partir des données de l'enquête REPONSE, qui nous semble être la seule à en permettre une approche quantitative. Pour autant, comme il n'existe pas de lecture directe de la gestion par les compétences à partir des variables existantes, le problème sera de choisir les variables *proxy* pertinentes et de construire des indicateurs.

Dans une troisième partie, nous verrons alors que les pratiques correspondant à la mise en œuvre d'une gestion par les compétences sont à l'heure actuelle peu répandues, qu'elles concernent essentiellement les établissements de grande taille et qu'elles sont concentrées sur certains secteurs. Enfin, nous caractériserons les entreprises pratiquant une gestion par les compétences du point de vue de l'organisation du travail et de la production, de la gestion de l'emploi, et de leurs choix stratégiques. Cela nous éclairera sur le contenu et le sens des modèles de gestion par les compétences.

3. Pour un éclairage sur « les enjeux de la logique compétence » on pourra se reporter à la critique de l'ouvrage de Zarifian par J.-P. Durand et à la réponse de l'auteur dans *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, décembre 2000, pp.16-28.

4. Ainsi pour T. Coutrot (1999) « le discours sur les compétences est instrumenté par les directions d'entreprise pour légitimer leur pouvoir discrétionnaire de classer les salariés dans l'échelle des rémunérations » (p.38).

5. Voir entre autres pour les ouvrages collectifs Klarsfeld et Oiry (2003), Brochier (2002), Rozenblatt (2000).

6. Les principaux résultats présentés ont fait l'objet d'une première présentation dans Colin, Grasser, « La gestion des compétences : une inflexion limitée de la relation salariale », *Travail et emploi*, janvier 2003.

1. Quelle cohérence autour de la gestion des compétences ?

1.1. De la difficile définition du « modèle » de la compétence

La plupart des chercheurs ayant travaillé sur la question soulignent que les systèmes de gestion des compétences sont à la fois multiformes, complexes et évolutifs. Ainsi, quand elle tente de modéliser la gestion des compétences, Dietrich prend la précaution de préciser que « l'expression *gestion des compétences* réunit sous un même intitulé un spectre étendu de pratiques, affectant à des degrés divers les modes de gestion des ressources humaines ainsi que l'organisation du travail. » (Dietrich, 2003, p. 215). Gilbert fait le même type de constat : « *La gestion des compétences n'est pas une chose inerte, stabilisée et finie, s'offrant aux besoins du gestionnaire, qui en disposerait à sa guise ; c'est une construction sociale évolutive* » (Gilbert, 2003). Zarifian (2001, par exemple) est sans doute l'un de ceux qui a été le plus loin dans la définition d'un modèle de gestion des compétences cohérent et en rupture avec les pratiques antérieures, tant en matière de gestion de la qualification individuelle que d'organisation du travail. Mais dans ses écrits il n'est pas toujours évident de distinguer le descriptif et le normatif, ce qui est constaté et ce que l'auteur souhaite voir se développer à partir de pratiques « d'excellence ».

Cherchant à préciser le caractère multiple de la gestion des compétences, Defélix (2001), de son côté, distingue quatre configurations :

- une configuration uniquement langagière ;
- une configuration d'exploration dans laquelle l'emploi est décrit en termes de compétences, sans que cela donne lieu à l'évaluation des salariés ;
- une configuration de confrontation dans laquelle on évalue les compétences des salariés mais où l'on maintient la logique de poste pour les rémunérations ;
- enfin une configuration d'intégration qui seule correspondrait pleinement à la logique compétence.

Les deux premières configurations ne rentrent pas dans notre champ d'analyse car elles décrivent une gestion des compétences qui reste en retrait par rapport aux déterminants traditionnels de la relation de travail et d'emploi. Les deux configurations suivantes correspondent davantage à notre objet, mais la capacité des outils statistiques à trancher entre elles ne va pas de soi.

Enfin, outre les difficultés de caractérisation d'un système de gestion des compétences, l'analyse statistique sur des échantillons importants peut difficilement rendre compte de son niveau d'application qui peut varier dans le temps (Brochier et Oiry, 2003) et selon les catégories de personnel (Dion et Richebé, 2002). Cette difficulté de définition de l'objet pose un problème particulièrement aigu lors d'une approche quantitative. Dans le cadre d'un travail monographique en entreprise, la finesse de l'analyse permet de nuancer le constat. On peut, en croisant les points de vue, en observant des situations de travail ou de fonctionnement des outils de gestion des compétences ou encore par une analyse longitudinale, mettre en avant à la fois les éléments de rupture et de continuité.

L'analyse statistique, si elle donne une portée bien plus générale aux résultats obtenus, oblige à une analyse binaire : une entreprise fait, ou non, de la gestion des

compétences⁷. De façon très classique, la catégorisation statistique envisagée ici oblige à être précis mais elle induit nécessairement une réduction de la complexité du réel.

Une mesure de la diffusion de la gestion des compétences ne peut donc être faite qu'en référence à un archétype alors que la réalité est multiforme. Il reste que ces difficultés ne peuvent pas faire oublier l'utilité d'une analyse quantitative des pratiques de gestion des compétences dans le débat scientifique actuel dominé par les analyses monographiques⁸. Elles incitent simplement à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats et à centrer l'analyse sur les pratiques des entreprises.

1.2. Les composantes d'un « modèle » de gestion par les compétences

Au-delà du niveau de diffusion du phénomène, la question est de savoir s'il est possible d'associer notre variable à des ensembles de paramètres de gestion de l'entreprise, cohérents et spécifiques, ce qui suggérerait alors que la gestion par les compétences « fait modèle ». Pour ses partisans, la gestion des compétences ne saurait être une simple addition d'instruments de gestion : « *Il ne suffit pas en effet d'élaborer des référentiels de compétences mais de modifier en conséquence les pratiques d'évaluation et de validation des compétences, d'entretiens annuels de rémunération, d'organisation du travail, de management.* » (Le Boterf, 2004, p. 13) Nous émettons donc l'hypothèse centrale que pour que l'on puisse parler de modèle, l'indicateur de gestion des compétences devra être lié à des pratiques de gestion spécifiques. Cette hypothèse centrale doit maintenant être déclinée en sous-hypothèses opérationnelles. Pour ce faire, trois champs distincts peuvent être reliés à la gestion des compétences : celui des stratégies d'entreprises qui la justifie, celui de l'évolution des formes d'organisation du travail dans lequel elle s'inscrit, et enfin celui de la gestion de l'emploi au sein de l'entreprise qu'elle transforme.

1.2.1. Gestion des compétences et stratégie

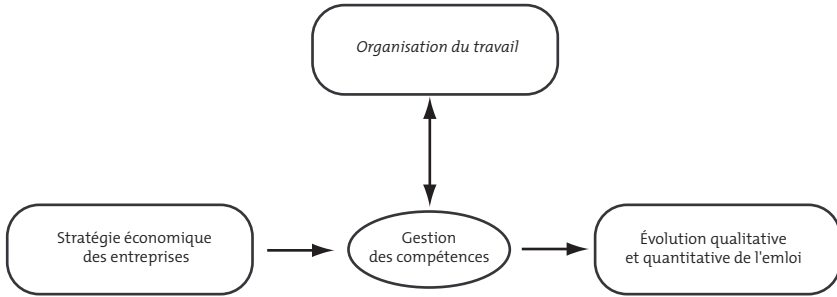
Klarsfeld et Roques notent que « *Dans la littérature relative à la gestion des compétences, [...] le cadre théorique le plus utilisé, bien souvent de façon implicite, est l'approche contingente* » (Klarsfeld et Roques, 2003, p. 172). En effet, l'émergence d'un modèle de gestion par les compétences est systématiquement justifiée par la référence à un nouvel environnement concurrentiel (cf. par exemple, Dejoux 2001), dans lequel l'accent est mis sur l'innovation, la flexibilité, la qualité ou encore la relation de service. Dans ce contexte, de nouvelles approches stratégiques (Hamel et Prahalad, 1990 ; Jhonson, Scholes et Fréry, 2002 ; Arrègle et Quélin, 2000) insistent sur la nécessité pour les entreprises de produire en permanence des compétences distinctives. Ce renouvellement n'est pas uniquement théorique puisque de grandes entreprises mettent en œuvre **des politiques qui lient étroitement performance, compétence collective et compétences individuelles**⁹. À cette occasion, le lien entre stratégie et gestion des ressources humaines en général, et gestion des compétences en particulier, fait l'objet de nombreuses interrogations (Durand, 2000b ; Mbengué et Petit, 2001 ; Castro, Guérin et Lauriol, 1998 ; Cavestro, Colin et Grasser, 2002).

7. Des nuances peuvent cependant être obtenues par exemple en utilisant des indicateurs d'intensité (cf. infra).

8. Ce qui semble par ailleurs assez général dans le champ de la GRH, cf. Alis (2004).

9. Voir Campinos-Dubernert (2005) pour une présentation du dispositif initié par Renault.

Encadré 1: Les groupes de variables concernés par la gestion des compétences



On peut donc faire l'hypothèse suivante :

H1 : la gestion des compétences est liée positivement à des stratégies spécifiques, orientées vers l'innovation, la qualité et la satisfaction du client.

1.2.2. *Gestion des compétences et organisation du travail*

Par ailleurs, la gestion par les compétences est nécessairement complémentaire de nouvelles formes d'organisation du travail¹⁰, insistant sur l'implication et une plus grande autonomie des salariés, ou encore sur la recherche d'une mobilisation plus décentralisée des ressources de chacun, à partir de nouvelles définitions d'emplois et de tâches (Lichtenberger, 1999, p. 95). Ce lien est poussé davantage encore chez certains auteurs tels que Parlier, pour qui la notion de compétence va de pair avec la notion d'organisation qualifiante. Dans ce cas, l'organisation doit notamment permettre au salarié de rencontrer des occasions d'apprentissage et de transfert de ces apprentissages (Parlier, 1994, p. 103). On serait alors assez proche de l'organisation apprenante, « ancêtre » de la gestion des compétences (Gilbert, 2003 ; Brochier, 2002).

On peut donc faire l'hypothèse suivante :

H2 : l'indicateur de gestion des compétences est lié positivement à de nouvelles formes d'organisation du travail.

1.2.3. *Gestion des compétences et gestion de l'emploi*

Il est enfin intéressant d'interroger les évolutions de l'emploi dans les entreprises qui pratiquent une gestion par les compétences. Les recherches sur ce thème mettent assez systématiquement en avant le rôle de ce mode de gestion dans la recomposition de la main-d'œuvre. Ainsi, pour Cavestro et Sonzogni (1999), le modèle de la compétence est « *un vecteur d'exclusion des salariés des entreprises et des organisations, notamment pour les bas niveaux de qualification* » (p. 81). Dans les cas d'organisations qualifiantes qu'ils ont observées, Amadiou et Cadin relèvent « *une tendance similaire au rétrécissement et à l'affermissement des marchés internes* » (1996, p.93). De même, Colin et Rouyer (1996) signalaient l'importance de la compétence comme critère de licenciement lors de la

10. On se reportera à Coutrot (2000) pour un bilan statistique de la diffusion des innovations organisationnelles.

mise en œuvre de plans sociaux. Il nous a donc paru utile de vérifier ces constats en analysant l'évolution quantitative, mais aussi qualitative de l'emploi.

On peut donc faire l'hypothèse suivante :

H3 : l'indicateur de gestion des compétences est lié positivement à une gestion de l'emploi plus sélective et individualisante.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Comment approcher quantitativement la gestion par les compétences ?

D'un point de vue méthodologique, le problème est de construire un indicateur permettant de saisir des pratiques de gestion des compétences, sachant qu'il n'en existe pas portant directement sur le sujet dans l'enquête REponse. Dans une enquête par questionnaire, il n'est d'ailleurs pas évident qu'une question du type : « Mettez-vous en œuvre un système de gestion des compétences de vos salariés ? » soit d'un grand secours. L'effet de mode qui accompagne le discours gestionnaire sur la compétence risque en effet d'amener une large surestimation de la portée réelle des pratiques en la matière¹¹. C'est donc plutôt **sur la base des pratiques et des outils de gestion réellement mis en œuvre** que l'on va essayer de caractériser la gestion des compétences, suivant en cela Dietrich pour qui c'est en effet « [...] à partir de leurs outils que les pratiques de gestion des compétences se donnent à voir » (2003, p. 216).

Il est donc nécessaire de rechercher les variables sur lesquelles on pourrait constater une rupture entre le modèle de la qualification et le modèle de la compétence. Certes, l'idée de rupture est à relativiser fortement (Paradeise et Lichtenberger, 2001 ; Oiry et d'Iribarne, 2001 ; Cavestro, Colin et Grasser, 2002), certains auteurs relevant même des éléments de continuité : « *Un examen attentif des deux univers de référence révèle qu'ils peuvent, sans grandes difficultés, être exprimés l'un dans l'autre, sachant que dans le monde de la qualification le terme de compétence était déjà largement présent.* » (d'Iribarne, 2001, p. 86) Il n'en reste pas moins que le déplacement de la qualification vers la compétence représente un changement majeur en ce qui concerne **les modes d'évaluation des salariés par les entreprises**. En effet, comme le note J.-D. Reynaud (2001), il y a dans la gestion des compétences une idée supplémentaire par rapport à la qualification : celle de « responsabilité du salarié à l'égard du résultat ». L'évaluation des individus apparaît comme étant au cœur des démarches compétences.

Dans ce contexte, notre objectif a été de construire une variable synthétique permettant de repérer les pratiques d'évaluation typiques et consubstantielles du modèle de gestion par les compétences. Saisir les pratiques permet ainsi de s'éloigner des effets discursifs.

Néanmoins, l'interprétation des résultats obtenus devra rester prudente, car au-delà de l'évaluation quantitative de l'étendue du phénomène, il faudra tenir compte du caractère émergent d'un mouvement dont Zarifian souligne le caractère encore incertain : « *Bien des soi-disant systèmes de gestion des compétences ne sont encore que des formes "relookées" du modèle du poste. [...] La base empirique existe, mais soit à l'état plus potentiel qu'explicitement construit, soit dans un nombre limité d'entreprises.* » (2001, p. 18)

11. C'est le « piège du sens commun » (Gilbert, 2003).

2.2. REPONSE : une base riche, représentative et à la population importante

La base de données « Relations PrOfessionnelles et Négociation d'Entreprise » (REPONSE) est issue d'une enquête statistique menée par le Ministère du Travail (DARES) en 1998 auprès des entreprises et des représentants du personnel.

Cette enquête est un outil destiné à analyser les relations sociales dans les entreprises, en lien avec les stratégies concurrentielles et organisationnelles des employeurs. Menée sur un échantillon **aléatoire¹² et représentatif de 2 978 établissements**, l'enquête est réalisée par des entretiens en face à face entre, d'une part, un enquêteur et un représentant de l'employeur et, d'autre part, un autre enquêteur et le principal représentant du personnel dans chaque établissement, quand il existe une représentation collective. Le champ de l'enquête inclut tous les établissements de 20 salariés, hors agriculture et administration. L'enquête fournit, à l'aide d'indicateurs qualitatifs (variable de « classe »), une description précise des processus de négociation et de conflits. Elle s'attache à identifier les principaux enjeux de la négociation sociale et permet de les remettre en rapport avec des questions clés telles que la participation des salariés, leur implication au travail, les pratiques salariales de la gestion de l'emploi, les innovations technologiques et organisationnelles ou les méthodes d'organisation et de contrôle du travail. Le volet « employeur », à partir duquel nous avons travaillé, décrit plus particulièrement les pratiques managériales, alors que le volet « représentants du personnel » est consacré à l'implantation et aux activités des instances de représentation collective.

Trois caractéristiques de REPONSE méritent d'être relevées. D'un point de vue statistique, cette enquête a l'énorme avantage de reposer sur un **échantillon aléatoire représentatif** des établissements inclus dans le champ de l'enquête. Les résultats obtenus ont donc *a priori* une validité générale. C'est d'autant plus vrai que la DARES a pu vérifier de façon approfondie l'absence de biais (Coutrot, Mallan et Zouary, 2003). La deuxième caractéristique est la **taille importante de l'échantillon**, près de 3 000 établissements, qui permet des découpages par catégorie assez fins tout en gardant une bonne significativité statistique. Enfin, la **dimension du questionnaire** (environ 900 variables) et la passation par des enquêteurs de BVA en face à face en font une base particulièrement riche.

Notons tout de même que cette enquête n'a pas été construite pour permettre la mesure de la gestion des compétences mais pour analyser l'évolution des relations professionnelles. L'exploration d'une problématique en termes de compétences est donc une exploitation secondaire de ces données, ce qui contraint naturellement les choix que nous avons pu effectuer pour notre mesure.

2.3. Un indicateur de gestion des compétences élaboré à partir des pratiques

Pour rendre compte du rôle central de l'évaluation, parmi les variables disponibles dans REPONSE et renvoyant aux pratiques de gestion des compétences, nous avons retenu les éléments suivants :

12. C'est la base de sondage des enquêtes ACEMO (DARES) qui a été utilisée. Elle est exhaustive pour les établissements de 20 salariés et plus. Cette base avait été actualisée en décembre 1997 et comporte 118 965 établissements de 20 salariés et plus.

1. Le modèle de la compétence se distingue des codifications précédentes de la qualification par l'évolution des modes d'évaluation. Cavestro et Sonzogni (1999) soulignent que « *la compétence nécessite d'évaluer les performances ou aptitudes individuelles, notamment à partir de référents transversaux aux métiers* » (p. 77). Ce premier élément peut être saisi à partir de deux types de questions :
 - attribution par les supérieurs hiérarchiques d'une appréciation reflétant les performances pour les cadres et pour les non-cadres (ccrit, ncrit, 6.10)¹³ ;
 - existence d'entretiens réalisés par la hiérarchie pour les cadres et les non-cadres. En effet, dans ses attendus, la logique compétence doit être comprise comme s'adressant collectivement à l'ensemble des salariés.
2. Selon Parlier (2001), la mise en œuvre des logiques compétences correspond à une nouvelle articulation entre formation et activité de travail (sur les contenus et sur la forme) et à un accroissement de la demande de formation, s'expliquant à la fois par sa valorisation et par la lisibilité des besoins découlant de l'explicitation des compétences. Les logiques compétences doivent donc s'accompagner d'une véritable politique de formation, que l'on se propose de saisir, dans l'enquête REPONSE, à partir du niveau des dépenses de formation. Nous considérerons que celles-ci (depform, 5.4) doivent être supérieures à 3 % de la masse salariale. La variable correspondant à la dépense de formation est en effet saisie en classe dans l'enquête REPONSE ce qui oblige à prendre une borne de l'un des intervalles pour seuil. En l'occurrence, le seuil de 3 % correspond approximativement à la moyenne nationale et, compte tenu des intervalles retenus, permet de distinguer les entreprises qui vont au-delà de l'obligation légale.
3. Enfin, une gestion des compétences n'a de réalité que si elle est suivie d'effet. Une entreprise ne sera considérée comme faisant de la gestion des compétences que s'il existe un lien entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et sa formation d'une part, sa promotion d'autre part (lform, lprom, 6.12). Ce couplage (compétences/promotion et formation) nous semble justifié d'une part par le fait que, pour être crédible et incitatif, le modèle doit bien intégrer une reconnaissance des compétences acquises et développées et, d'autre part, par le fait que la temporalité de la production et de la diffusion des compétences correspond, par sa durée, à la temporalité de la carrière. *A contrario*, une individualisation de la rémunération semble s'inscrire davantage dans une logique de rémunération de la performance *réalisée* et *constatée*. Le lien entre les résultats de l'évaluation et le salaire n'a donc pas été pris en compte comme un élément de définition de la gestion des compétences. En effet, si la gestion des compétences est souvent associée à une individualisation du salaire, dans de nombreux cas les entreprises cherchent à déconnecter l'évolution salariale et l'acquisition de compétences nouvelles qui est alors considérée comme une nécessité pour le maintien de « l'employabilité » des salariés.

Pour conclure, on pourra parler ici d'**estimation par excès** dans le sens où, si l'on ne peut pas affirmer que tous les établissements répondant à l'ensemble des critères

13. Les acronymes entre parenthèses renvoient aux noms des variables dans la base REPONSE et les numéros sont ceux des questions correspondantes.

pratiquent effectivement une gestion des compétences¹⁴, il est possible en revanche de considérer que **ceux qui ne répondent pas à l'un de ces critères ne font pas de gestion des compétences au sens « canonique » du terme.**

Cela ne veut pas dire que les compétences ne sont pas une préoccupation pour les autres établissements : une gestion des compétences peut avoir été simplement initiée et non encore généralisée ou bien elle peut ne pas avoir été instrumentée par des outils de gestion formalisés et donc lisibles. Mais, comme le notent Oiry et Sulzer, « *toutes les "démarches compétences" ont un point de passage obligé : le repérage, la définition et la mise en forme des compétences* » (2002, p. 30). La gestion des compétences doit donc, pour exister réellement, s'incarner dans des pratiques et des outils formalisés, tels que le référentiel. De plus, comme le notait le CNPF¹⁵ aux journées de Deauville, « *sans un minimum de technicité, la compétence est condamnée à ne rester qu'une notion vague et molle qui n'aura servi qu'à introduire une nouvelle forme d'arbitraire* »¹⁶.

En revanche, le fait d'avoir inclus dans la variable expliquée un certain niveau de formation d'une part, et d'autre part un lien explicite entre la formation et le résultat des évaluations individuelles, nous permet de penser que, en dépit de l'importance des variables attestant de l'existence d'entretiens d'évaluation, les entreprises correspondant à notre indicateur synthétique ne font pas uniquement de la gestion de la performance¹⁷.

Pour rendre compte de ces difficultés à appréhender un phénomène dont le niveau de formalisation est très variable, nous avons souhaité distinguer deux niveaux dans l'intensité des pratiques de gestion des compétences. On parlera, dans le cadre de cet article, de **gestion des compétences**, lorsque l'établissement remplit les conditions qui viennent d'être définies, et qu'il fait un **lien direct ou indirect** entre les résultats de l'évaluation et la formation-promotion de l'individu (*cf.* tableau 1). À l'intérieur de ce premier groupe, nous isolerons les établissements dans lesquels ce **lien** est **direct**. On considérera alors que ces derniers pratiquent une **gestion des compétences au sens fort**. Cette distinction permet d'affiner le repérage statistique d'un phénomène difficile à définir de façon précise et rigoureuse.

2.4. Une analyse statistique de la cohérence du modèle de compétence

Pour tester le lien entre la mise en œuvre de pratiques de gestion des compétences et les trois champs exposés précédemment, nous avons utilisé des modèles économétriques de type Logit qui permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire de neutraliser l'effet des autres variables sur la variable qualitative expliquée par le modèle. Nous avons donc testé, dans trois modèles successifs, le lien entre la mise en œuvre de pratiques de gestion des compétences et des variables rendant compte de la stratégie de l'entreprise, de l'organisation du travail et de la gestion de l'emploi.

14. Un établissement pratiquant l'évaluation des performances, ayant mis en place des entretiens d'évaluation et ayant une politique de formation ambitieuse remplit les critères mais ne fait pas nécessairement de la gestion des compétences.

15. Conseil national du patronat français, ancien sigle du Médef.

16. CNPF, 1998, *Objectifs Compétences*, actes des journées internationales de la formation, Deauville, tome 1, p.22.

17. Ou alors elles font de la gestion des performances et insistent sur le lien à la formation et ont un niveau de dépenses de formation supérieur à la moyenne, ce qui s'approche d'un système de gestion par les compétences.

Tableau 1 : Construction des variables proxy

Un établissement est considéré comme faisant de la gestion des COMPÉTENCES si...	<ul style="list-style-type: none"> - les cadres et les non-cadres se voient attribuer une appréciation reflétant leur performance [6.10a et 6.10b] - le pourcentage des dépenses globales de formation par rapport à la masse salariale est supérieur à 3 % [5.4] - les cadres et les non-cadres sont reçus périodiquement par leur supérieur hiérarchique pour un entretien (évaluation, bilan, perspective, etc.) [6.11a et 6.11b] - il existe un lien direct ou indirect entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et sa formation [6.12] - il existe un lien direct ou indirect entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et sa promotion [6.12]
Un établissement est considéré comme faisant de la gestion des COMPÉTENCES au sens fort si...	<p>IDEM SAUF :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il existe un lien direct entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et sa formation [6.12] - il existe un lien direct entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et sa promotion [6.12]

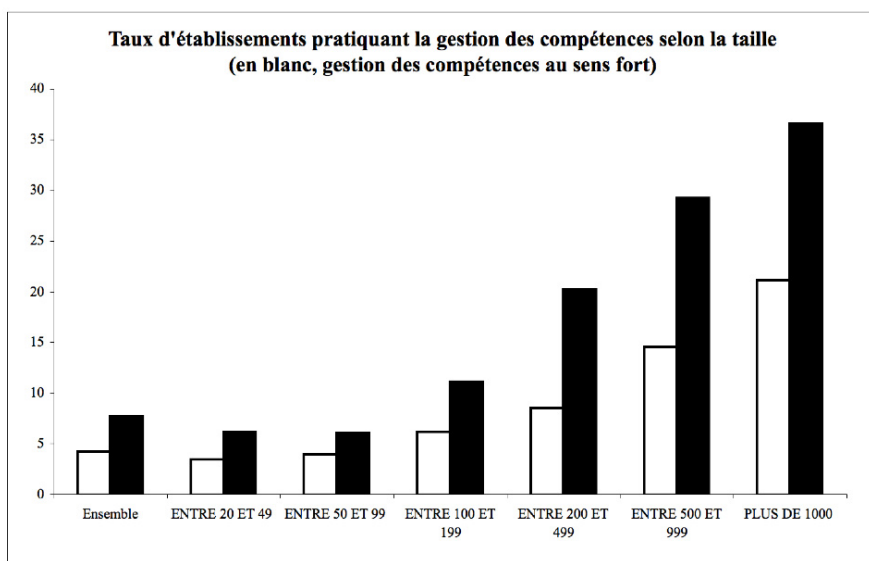
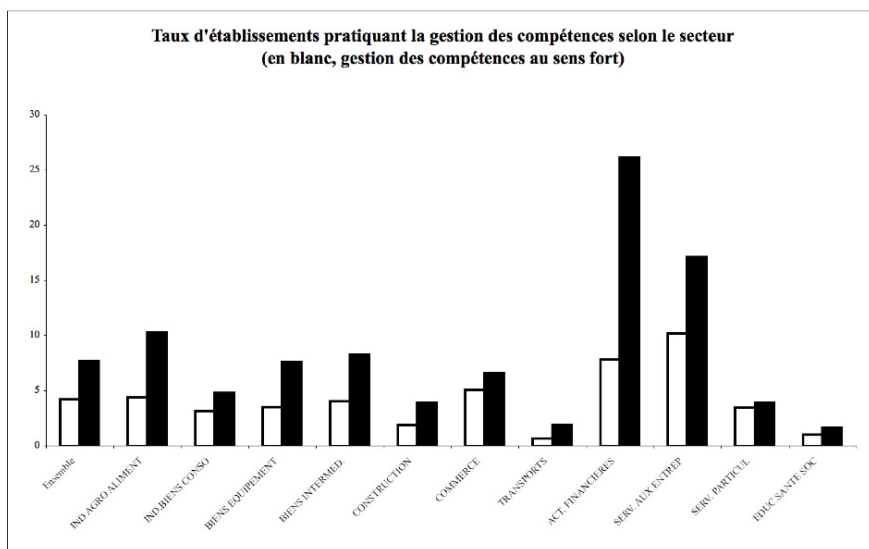
Outre ces variables d'« intérêt », des variables « de contrôle » ont été introduites pour rendre compte de caractéristiques générales de l'établissement (sa taille, son secteur d'activité, l'état de ses relations professionnelles, etc.). Ces variables sont dites de contrôle parce que leur effet ne nous intéresse que secondairement ; nous cherchons surtout à en neutraliser l'effet pour raisonner toutes choses égales par ailleurs. Nous utilisons les mêmes variables de contrôle pour les trois modèles. Leur effet étant similaire dans les trois cas, nous en ferons tout d'abord, pour plus de lisibilité, une présentation globale et séparée. Nous présenterons ensuite successivement les résultats des modèles concernant les trois hypothèses évoquées précédemment.

3. Un modèle qui existe surtout dans la littérature

3.1. La gestion par les compétences : des pratiques peu répandues

Au total, dans l'échantillon REPONSE, ce sont 386 établissements qui pratiquent la gestion des compétences telle que l'on vient de la définir, dont 200 au sens fort. En utilisant les pondérations pour rendre compte de cette pratique au niveau de l'ensemble des établissements français, il apparaît alors que :

- Au maximum, 7,7 % des établissements pratiquent la gestion des compétences dont 4,24 % au sens fort.
- Cette pratique est beaucoup plus fréquente dans les secteurs des services financiers, des biens d'équipements et des services aux entreprises.
- Le taux d'établissements pratiquant une gestion des compétences est croissant avec la taille de l'établissement.
- La part des salariés travaillant dans des établissements pratiquant la gestion des compétences s'établit à 16 %, dont 9 % au sens fort.



3.2. Forte influence de la taille, du secteur et du climat social

La probabilité qu'un établissement mette en œuvre des pratiques de gestion des compétences augmente nettement avec sa taille (exprimée en nombre de salariés)¹⁸. Cela confirme qu'une gestion des compétences se développe plus souvent dans les établissements de grande taille, d'une part probablement parce que le suivi des compétences y est plus nécessaire que dans des établissements de petite taille où les

18. Plus la taille des établissements est élevée et plus le coefficient est élevé lui aussi. De plus, la significativité des coefficients augmente avec la taille.

individus sont suivis plus facilement sans système formalisé, et d'autre part parce que la lourdeur de la démarche ne peut se justifier que dans des unités de grande taille.

Parmi les secteurs, il faut retenir les services financiers, qui sont toujours affectés d'un coefficient positif important et significatif. Le phénomène se reproduit à un degré moindre pour le secteur des services aux entreprises. Ces secteurs sont marqués traditionnellement par un niveau élevé de qualification et par des dispositifs de suivi/reconnaissance des compétences assez développés. Les banques, de ce point de vue, sont symptomatiques. Inversement, le secteur « éducation, santé et association » apparaît comme étant lié négativement à des pratiques de gestion des compétences.

Un mauvais climat social est corrélé négativement à l'existence de pratiques de gestion des compétences, de façon souvent très significative. Le sens de la causalité ne va pas de soi et deux pistes peuvent être explorées :

- soit la gestion des compétences contribue, par ses pratiques participantes, par l'image de dynamisme qu'elle renvoie, à la gestion des tensions ;
- soit le climat social apaisé (synonyme de bonnes bases productives et financières) est une condition nécessaire au développement d'une gestion des compétences.

La variable indépendance de l'entreprise n'est pas significative. La cotation de l'entreprise ou de la « tête du groupe » joue dans deux modèles sur trois de façon positive, mais ne joue plus lorsque l'on considère une gestion des compétences au sens fort.

La participation d'un membre de la direction à des structures patronales est liée positivement à la mise en place de pratique de gestion des compétences. Il semblerait donc que ces instances jouent un rôle dans la diffusion du modèle de la compétence. Mais il faut noter que la présence d'un représentant du personnel n'apparaît jamais comme un élément significatif.

3.3. Des stratégies peu spécifiques

Dans ce modèle, nous avons aussi inclus des variables rendant compte de la compétitivité des entreprises pour en neutraliser l'effet (*cf.* les quatre premières variables du tableau ci-dessous). Le fait que l'activité de l'entreprise soit croissante ou décroissante, une part de marché importante ou une rentabilité supérieure ou inférieure à la concurrence n'ont aucun effet sur la probabilité qu'un établissement mette en œuvre des pratiques de gestion des compétences. La probabilité qu'un établissement ait mis en place une gestion des compétences est simplement plus importante quand l'évolution de l'activité est facile ou plutôt facile à prévoir.

Au-delà, le résultat principal du modèle de stratégie est, avant tout, la mise en évidence du très faible nombre de liaisons significatives entre l'existence de pratiques de gestion des compétences et les variables rendant compte de la stratégie de l'entreprise¹⁹. Ces pratiques sont plus fréquemment mises en place quand l'innovation est citée comme un des trois éléments sur lequel se fonde la stratégie de l'entreprise²⁰ et quand l'établissement a développé une fonction qualité. De même, le développement des fonctions commerciales ou marketing est positivement lié à la mise en place de gestion des compétences. On trouve ici les éléments d'une culture de prospecteur (Miles et Snow, 1978).

19. Précisons que d'autres variables rendant compte de la stratégie ont été testées et que nous n'avons retenu que les plus significatives.

20. Sept items étaient proposés.

Tableau 2 : Coefficient des variables de contrôle

Modèle	Emploi		Taille de l'établissement		Organisation du travail		Stratégie	
	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences	gestion des compétences
20 à 49 salariés	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
50 à 99 salariés	0,28	- 0,02	0,24	0,03	0,03	0,06	- 0,18	
100 à 199 salariés	0,42	0,33	0,54*	0,48*	0,48*	0,44	0,38	
200 à 499 salariés	0,69**	0,63***	0,69**	0,77***	0,77***	0,60**	0,79***	
500 à 1 000 salariés	1,28***	1,00***	1,21***	1,23***	1,23***	1,21***	1,31***	
1 000 salariés et plus	1,65***	1,35***	1,50***	1,44***	1,44***	1,61***	1,56***	
Secteurs								
IAA	0,05	0,05	0,02	0,10	0,10	0,06	0,10	
Industrie des biens de consommation	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	
Industrie des biens d'équipement	- 0,22	0,03	- 0,35	- 0,01	- 0,01	0,23	0,38	
Industrie des biens intermédiaires	0,22	0,19	- 0,12	0,15	0,15	0,32	0,33	
Construction	- 0,34	- 0,33	- 0,35	- 0,16	- 0,16	- 0,74	- 0,26	
Transport	- 0,47	- 0,21	- 0,49	0,00	0,00	- 0,61	- 0,26	
Communication	0,73	0,10	0,64	0,45	0,45	0,95**	0,44***	
Services financiers	1,22**	1,58***	0,80*	1,34***	1,34***	1,49***	1,86***	
Services aux entreprises	1,08**	0,74**	0,47	0,69*	0,69*	0,99**	0,90	
Services aux particuliers	0,73	- 0,07	0,30	- 0,05	- 0,05	0,42	- 0,23	
Éducation, santé, association	- 0,43	- 1,13*	- 1,50**	- 1,71***	- 1,71***	- 0,65	- 1,19**	
Autres variables de contrôle								
Entreprise indépendante	- 0,19	- 0,16	- 0,02	- 0,01	- 0,01	- 0,21	- 0,25	
Participation aux structures patronales	0,34**	0,23*	0,22	0,04	0,04	0,52***	0,32***	
Entreprise cotée en Bourse	0,20	0,31*	0,10	0,25	0,25	0,20	0,32**	
Mauvais climat	- 0,38	- 0,44**	- 0,55**	- 0,65***	- 0,65***	- 0,71**	- 0,65***	
Représentant du personnel dans l'établissement (DS ou DP)	- 0,30	- 0,05	- 0,15	0,05	0,05	- 0,08	0,09	

Le tableau présente les coefficients des variables dans le modèle. Les coefficients significatifs au seuil de 1 % sont signalés par ***, au seuil de 5 % par ** et au seuil de 10 % par *.

Globalement, les liaisons mises au jour vont dans le sens de l'hypothèse H1, mais le faible nombre de variables rendant compte de la stratégie ayant un coefficient significativement positif nous incite à ne valider que partiellement l'hypothèse d'une stratégie réellement spécifique pour les entreprises mettant en œuvre des pratiques de gestion des compétences.

Tableau 3 : Coefficient des variables « de stratégie »

Modèle de stratégie	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences
Variables d'intérêt ²¹		
Activité croissante	0,10	0,05
Activité décroissante	- 0,03	- 0,13
Évolution de l'activité facile ou plutôt facile à prévoir	0,28	0,38***
Part de marché supérieure à 25 %	- 0,31*	- 0,09
Qualité du produit ou du service dans les trois premiers critères	0,61	0,09
Prix dans les trois premiers critères	- 0,06	- 0,20
Innovation dans les trois premiers critères	0,41**	0,30**
Rentabilité très supérieure aux concurrents	0,47	0,26
Rentabilité très inférieure aux concurrents	0,28	- 0,23
Développement des fonctions commerciales ou marketing	0,10	0,40***
Développement d'une fonction qualité	0,44**	0,27*
Développement d'une fonction R & D	0,14	0,05
Recentrage sur le métier spécifique	0,05	0,18
Le tableau présente les coefficients des variables dans le modèle. Les coefficients significatifs au seuil de 1 % sont signalés par ***, au seuil de 5 % par ** et au seuil de 10 % par *		

3.4. Technique de management ou nouveau modèle de production ?

L'un des résultats majeurs de l'ensemble de la démarche est la présence, parmi les variables les plus significatives de toute l'analyse, des **variables qui renvoient à des formes de partage et de diffusion d'informations, d'expériences et de connaissances.**

Ainsi, la diffusion d'information sur les possibilités de formation et sur les changements organisationnels, l'existence de boîtes à idées, l'existence de cercles de qualité sont corrélées positivement, fortement, et de façon très significative, aux pratiques de gestion des compétences. Dans le même ordre d'idées, il existe un lien positif entre la gestion des compétences et l'existence de réunions d'atelier.

Ce résultat renforce l'hypothèse selon laquelle la gestion des compétences doit être interprétée aussi bien comme un outil de gestion des salariés que comme un outil de gestion de la compétence collective de l'organisation, à **travers l'encouragement et la formalisation de pratiques de diffusion et de partage d'idées, d'expériences et de connaissances.** On retrouve ici les résultats d'Hatchuel et Weil pour qui la compétence collective apparaît bien « *comme la manière dont un espace de compétences indivi-*

21. Précisons bien que les variables « de contrôle » font l'objet d'une présentation à part mais sont systématiquement incluses dans les trois modèles.

duelles médiatisé par un système de relation est congruente avec l'action et les formes de rationalisation poursuivies » (Hatchuel et Weil, 1999).

Cela demande cependant à être relativisé car ces pratiques sont assimilables à des outils de management, et on ne sait rien de leur portée réelle dans les sphères de la production et de l'organisation du travail, d'autant plus que l'on se fonde ici sur les déclarations des responsables d'entreprises ou des DRH.

Les pratiques de gestion des compétences sont aussi associées à des établissements dont la part des personnels les plus qualifiés est importante et qui ont un recours important aux équipements informatiques.

Si l'on s'intéresse aux variables plus directement liées à l'organisation du travail on constate que la probabilité qu'un établissement connaisse une gestion des compétences (y compris au sens fort) est plus élevée quand des niveaux hiérarchiques ont été supprimés. Ce résultat semble aller dans le sens d'un renforcement de l'autonomie et de la responsabilité des salariés. Cependant, la plupart des coefficients des variables d'organisation du travail et de la production (existence de groupe autonome, juste-à-temps client ou fournisseur, qualité totale ou changements organisationnels, tâches fixes à exécuter, etc.) ne sont pas significatifs. Ce constat conduit à une **interprétation dichotomique** entre d'une part des **phénomènes de management** qui évoluent de façon cohérente avec les attendus d'une logique compétence et, d'autre part, des **phénomènes plus concrets d'organisation du travail et de la production**, qui ne semblent pas articulés aux pratiques de gestion des compétences²².

L'hypothèse H2 n'est donc que très partiellement validée. Seules les variables qui renvoient à des formes de partage et de diffusion d'informations, d'expériences et de connaissances semblent liées aux pratiques de gestion des compétences. Les variables touchant plus directement aux nouvelles formes d'organisation du travail n'ont pas de coefficients significativement positifs.

Tableau 4 Coefficient des variables d'organisation du travail

Modèle organisation du travail	Gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences
Variables d'intérêt		
Moins de 15 % de tech. AM et cadre	Ref.	Ref.
De 15 à 25 % de tech. AM et cadre	0,14	0,15
De 25 à 35 % de tech. AM et cadre	0,48	0,39
Plus de 35 % de tech. AM et cadre	0,60**	0,78***
Information sur les possibilités de formation	0,51**	0,84***
Information sur les changements tech. et organisationnels	0,51**	0,27*
Cercle de qualité	0,49**	0,45***
Réunion d'atelier ou de service	0,10	0,47**
Groupe d'expression directe	- 0,04	- 0,03
Boîte à idées	0,29	0,39***

22. Nous rejoignons en cela les conclusions de Baraldi, Dumasi et Troussier : « Tout se passe comme si on avait affaire à des logiques autonomes, chacune ayant sa propre temporalité et ses propres décideurs. L'organisation du travail reste le fait du bureau des méthodes et s'impose comme une donnée aux concepteurs de la logique compétence et de la politique de formation. » (2001, p. 86).

Modèle organisation du travail	Gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences
Tâche fixe à exécuter	- 0,20	- 0,21
Encourage les salariés à régler eux-mêmes les problèmes	0,11	0,23
Les salariés passent d'un poste à l'autre	- 0,26	- 0,25
Groupe de travail pluridisciplinaire ou de projet	0,30	0,22
Groupes autonomes de production	0,08	0,14
Réseau	0,25	0,50***
Micro	0,44*	0,53***
Internet	- 0,02	- 0,36
Robot	0,04	- 0,07
Systèmes assistés par ordinateur	0,00	0,24
Juste à temps fournisseur	0,22	0,12
Juste à temps client	- 0,04	0,17
Suppression de niveaux hiérarchiques	0,14	0,30**
Démarche qualité totale	0,11	0,05
Changement technique	0,18	0,28*
Changement organisationnel	- 0,17	- 0,19

Le tableau présente les coefficients des variables dans le modèle. Les coefficients significatifs au seuil de 1 % sont signalés par ***, au seuil de 5 % par ** et au seuil de 10 % par *.

3.5. Des pratiques de gestion de l'emploi globalement individualisantes

Du point de vue de la gestion de l'emploi, l'un des résultats les plus significatifs réside dans le fait que la gestion des compétences va de pair avec des pratiques d'individualisation de la relation salariale²³. En effet, **les augmentations individuelles de salaire et les primes liées à la performance individuelle sont fortement et significativement liées à la mise en œuvre de pratiques de gestion des compétences**. Ce résultat conforte la thèse d'une instrumentalisation de la logique compétences par les établissements dans un but de transformation de la relation salariale, orientée vers un rapport plus individualisé entre le salarié et son employeur.²⁴

Mais cette hypothèse doit être nuancée, puisqu'un autre résultat doit être pris en compte : le coefficient affecté à l'existence de **primes liées aux performances collectives** devient significativement positif dans la variante « logique compétence au sens fort » du modèle. Cela nous oriente donc vers une nouvelle piste : il y aurait différentes façons de mettre en œuvre des pratiques de gestion des compétences, dont certaines se limiteraient à la sphère management et gestion des ressources humaines de l'établissement, et aboutiraient notamment à une individualisation de la relation salariale, et d'autres qui chercheraient à articuler gestion des ressources humaines et gestion de la production et seraient donc amenées à prendre en compte la dimension collective de la compétence et de la performance. On retrouverait alors la dichotomie proposée par Paradeise et Lichtenberger (2001).

23. Notons tout de même que l'on parle ici que des pratiques affichées ; on laisse de côté les régulations autonomes exercées par l'encadrement intermédiaire (Baraldi, Durieux et Monchatre, 2001).

24. Rappelons ici que les pratiques d'individualisation présentes dans la variable expliquée ne concernent que la formation et la promotion, et non pas les rémunérations.

Concernant les recompositions de l'emploi, les établissements qui pratiquent une gestion des compétences sont des établissements qui ont recruté plus fréquemment des cadres et ont une plus faible probabilité d'avoir embauché des ouvriers non qualifiés. Ils procèdent plus fréquemment à des licenciements dans la catégorie techniciens-agents de maîtrise. Ce constat recoupe le lien positif avec la suppression de niveau hiérarchique relevé précédemment.

Enfin, les établissements mettant en place des pratiques de gestion des compétences accordent une place plus importante à la négociation ou à la discussion sur les qualifications, les classifications et les carrières. L'utilisation du niveau de formation comme critère de recrutement apparaît corrélée à la mise en place de pratiques de gestion des compétences, alors que l'expérience à l'embauche n'apparaît pas comme un critère déterminant. L'hypothèse H3 semble donc globalement validée.

Tableau 5 Coefficient des variables d'emploi

Modèle emploi	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences
Variables d'intérêt		
Plus de 10 % de CDD	- 0,51*	- 0,31*
Plus de 10 % de temps partiel	0,03	0,02
Utilise l'intérim	- 0,14	0,02
Licenciements d'ouvriers non qualifiés	- 0,30	- 0,01
Embauches d'ouvriers non qualifiés	- 0,30	- 0,68***
Licenciements d'ouvriers qualifiés	0,16	- 0,21
Embauches d'ouvriers qualifiés	0,14	- 0,05
Licenciements d'employés	- 0,05	0,09
Embauches d'employés	0,43**	0,23
Licenciements de techniciens ou d'agents de maîtrise	0,49*	0,64***
Embauches de techniciens ou d'agents de maîtrise	- 0,20	0,10
Licenciements de cadres	0,08	- 0,27
Embauches de cadre	0,17	0,51***
Formation premiers critères à l'embauche	0,36*	0,27*
Expérience premier critère à l'embauche	- 0,31	- 0,33
Négociation ou discussions sur qualification, classification, carrière	0,37**	0,32**
Augmentation générale des salaires	0,26	0,22
Augmentations individuelles	0,53*	0,68***
Prime liée à la performance individuelle	0,42**	0,45***
Prime liée à la performance collective	0,32*	0,13
Le tableau présente les coefficients des variables dans le modèle. Les coefficients significatifs au seuil de 1 % sont signalés par ***, au seuil de 5 % par ** et au seuil de 10 % par *		

Conclusion

À l'issue de cette première exploitation des données de la base REPOSE sur la problématique des compétences, il apparaît utile de hiérarchiser dans un premier temps les résultats obtenus. Le cumul des non-réponses ne permettant pas d'inclure

toutes les variables de l'analyse dans un seul modèle, nous avons donc testé un dernier modèle (*cf.* résultats en annexe) qui regroupe les variables significatives au seuil de 10 % dans l'un des trois champs précédents. Dans ce dernier modèle, ce sont les variables d'organisation du travail, notamment l'utilisation d'équipements informatiques, la présence de cercles de qualité, un niveau élevé de qualification ou encore l'information des salariés sur les possibilités de formation, qui ont, de façon très significative, les plus forts coefficients. Viennent ensuite les variables relatives à la gestion de l'emploi, comme l'existence de négociation sur les classifications et les carrières, le moindre recrutement d'ouvriers non qualifiés ou encore le licenciement plus fréquent de techniciens ou d'agents de maîtrise, que nous avons interprété comme reflétant un raccourcissement de la ligne hiérarchique. Les variables stratégiques, quant à elles, ne semblent pas déterminantes, à l'exception du développement d'une fonction qualité.

Au final, les pratiques traduisant une gestion des compétences se révèlent relativement peu répandues et l'hypothèse d'un modèle cohérent et complet de gestion des compétences n'est pas vérifiée. En effet, la mise en œuvre des pratiques de gestion des compétences recouvre assez bien un double mouvement, d'individualisation et de déplacement vers le haut des qualifications. Dans le même temps, si l'on retrouve bien des liaisons significatives avec des variables d'organisation du travail, celles-ci rendent compte plutôt de la généralisation d'outils de management (cercles de qualité, boîtes à idées, etc.) que de véritables transformations des logiques de production, qui auraient été induites par le juste-à-temps ou la mise en place de groupes autonomes de production. De la même façon, les variables rendant compte du contenu du travail (encouragement des salariés à régler eux-mêmes leurs problèmes, fixation d'objectifs globaux plutôt que de tâches fixes, polyvalence) apparaissent comme peu influentes. Enfin, les pratiques de gestion des compétences ne correspondent pas à un profil stratégique bien défini, en dehors toutefois d'une certaine propension à l'innovation et au développement de la qualité.

Au vu de ces résultats, il est difficile de conclure à l'existence d'un modèle de compétence, porteur de cohérences fortes entre les orientations stratégiques de l'entreprise, ses choix d'organisation du travail et son mode de gestion de la main-d'œuvre. D'une façon générale, seule cette dernière dimension semble assez systématiquement liée aux pratiques de gestion des compétences. La gestion des compétences serait alors une remise en cause importante de la convention d'échange salarial (Dion et Richebé, 2002) mais, dans cette optique, elle serait alors plutôt un outil de motivation des salariés peu différencié de la rémunération des performances.

La portée de ces éléments de conclusion souffre cependant d'une double limite. La première tient à la façon dont nous avons appréhendé la gestion des compétences, à travers un indicateur synthétique approchant les pratiques induites par le modèle de compétences, mais ne pouvant prétendre le saisir directement. La seconde tient au caractère émergent du modèle, laissant dans l'ombre des indicateurs statistiques, des pratiques peu systématisées et encore expérimentales.

Notons pour conclure que l'enquête REPONSE a été renouvelée en 2005. À cette occasion une question sur la « mise en place ou modification d'un référentiel compétence » a été ajoutée. Sans résoudre l'ensemble des problèmes de mesures évoqués plus haut cette question permettra de poursuivre l'analyse. Il sera aussi intéressant de voir dans quelle mesure les méthodes de gestion des compétences se sont développées sur la période 1998-2005, notamment à la suite de l'impulsion donnée par le Médef.

Annexe 1 : Les résultats du modèle « global »

Tableau 6 : Coefficient dans le modèle global

Modèle global	gestion des compétences au sens fort	gestion des compétences
Variables d'intérêt		
Plus de 10 % de CDD	- 0,42	- 0,22
Embauches d'ouvriers non qualifiés	- 0,14	- 0,45**
Embauche d'employés	0,30	0,15
Licenciements de tech. ou AM	0,37*	0,44***
Embauches de cadres	- 0,11	0,17
Formation premier critère à l'embauche	0,29	0,21
Négociation ou discussion sur qualification, classification, carrière	0,43**	0,33**
Augmentations individuelles	0,37	0,50*
Prime liée à la performance individuelle	0,32	0,23
Prime liée à la performance collective	0,21	0,07
Plus de 35 % de tech AM et cadres	0,42*	0,50***
Information sur les possibilités de formation	0,45*	0,69***
Information sur les changements techniques et organisationnels	0,49**	0,23
Cercle de qualité	0,50**	0,56***
Réunion d'atelier ou de service	- 0,08	0,36
Boîte à idées	0,23	0,33**
Réseau	0,11	0,37**
Micro	0,65**	0,66***
Suppression de niveaux hiérarchiques	0,19	0,27*
Changement technique important	0,06	0,16
Évolution de l'activité facile ou plutôt facile à prévoir	0,30	0,33**
Part de marché supérieure à 25 %	- 0,23	- 0,06
Innovation dans les trois premiers critères	0,34*	0,24
Développement des fonctions commerciale ou marketing	- 0,26	0,05
Développement d'une fonction qualité	0,53***	0,28*

Le tableau présente les coefficients des variables dans le modèle. Les coefficients significatifs au seuil de 1 % sont signalés par ***, au seuil de 5 % par ** et au seuil de 10 % par *.

Annexe 2 : Formulation des questions

5.4. En 1998, quel est le pourcentage des dépenses globales de formation par rapport à votre masse salariale ?

- Moins de 1,5 % 1
- De 1,5 à 2 % 2
- De 2,1 à 3 % 3
- De 3,1 à 4 % 4
- De 4,1 à 6 % 5
- Plus de 6 % 6
- (NSP) 7

6.11a. Les salariés NON CADRES sont-ils reçus périodiquement par leur supérieur hiérarchique pour un entretien (ex.. : évaluation, bilan, perspective, etc.) ?

- Oui, tous 1
- Oui, certains 2
- Non 3
- (NSP) 4

6.11b. Les salariés CADRES sont-ils reçus périodiquement par leur supérieur hiérarchique pour un entretien (ex : évaluation, bilan, perspective, etc.) ?

- Oui, tous 1
- Oui, certains 2
- Non 3
- (NSP) 4

6.12. Y a-t-il un lien entre les résultats de l'évaluation périodique d'un salarié et...

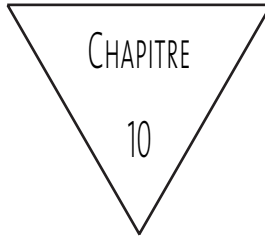
	Lien direct	Lien indirect	Pas de lien	(Non concerné ou à long terme)	(NSP)
– sa formation	1	2	3	4	5
– sa promotion	1	2	3	4	5

Bibliographie

- Alis D. (2004), « Recherches doctorales françaises en gestion des ressources humaines : évolutions du corpus », *Revue sciences de gestion*, n° 43, p. 123-152.
- Amadiou J.-F. et Cadin L. (1996), *Compétence et organisation qualifiante*, Economica, collection Gestion Poche, 110 pages.
- Arrègle J.-L. et Quèlin B. (2000), « L'approche "resource-based view" à la croisée des chemins », in Arrègle J.-L., Quèlin B., *Le management stratégique des compétences*, Ellipses, p. 19-53.
- Baraldi L., Durieux C. et Monchatre S. (2002), « La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ? » in Brochier D., *La gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Economica, p. 113-135.
- Baraldi L., Dumasi J.-P. et Troussier J.-F. (2001), « Accords salariaux innovants et rénovation de la relation salariale : quelques cas de figure », *Travail et Emploi*, n° 87, p. 81-94.
- Baslé M. et Renault M. (éd.) (2004), *L'économie fondée sur la connaissance*, Economica.
- Brochier D. (Éd.) (2002), *La gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Economica.
- Brochier D. et Oiry E. (2003), « Dix ans de rémunération par les compétences à l'usine des plastiques, de la dynamique des acteurs à la dynamique de l'outil ? » in Klarsfeld A. et Oiry E., *Gérer les compétences. Des instruments au processus*, AGRH, Vuibert, p. 59-85.
- Campinos Dubernet M. (2005), « Stratégie des entreprises : le rôle clé des compétences collectives », *La lettre du GIP MIS*, n° 24, 4 pages.
- Castro J.-L., Guérin F. et Lauriol J. (1998), « Management stratégique et gestion des ressources humaines, le modèle des 3C en question », *Revue française de gestion*, mars-avril-mai, p. 75-89.

- Cavestro W., Colin Th. et Grasser B. (2002), « Compétences des salariés et compétence de la firme : une approche par l'apprentissage organisationnel » in Brochier D., *La gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Economica, p. 75-92.
- Cavestro W. et Sonzogni M. (1999), « De la qualification à la compétence », in Cavestro W. et Lamotte B., *Travail et emploi : vers de nouvelles régulations*, Cahier Travail et Emploi, La Documentation française, p. 71-83.
- CNPF (1998), *Objectifs Compétences*, actes des journées internationales de la formation, Deauville.
- Colin Th. et Rouyer R. (1996), « La loi sur les plans sociaux face aux logiques gestionnaires : une portée limitée », *Travail et Emploi*, n° 69, p. 5-22.
- Corsani A., Dieuaide P., M. Lazzarato, Monnier J.-M., Moulrier-Boutang Y., Paulré B. et Vercellone C. (2001), « Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel. Un programme de recherche », communication au Forum de la régulation, 11 et 12 octobre, Paris, 39 pages.
- Coutrot Th. (1999), *Critique de l'organisation du travail*, La Découverte.
- Coutrot Th. (2000), « Innovation dans le travail : la pression de la concurrence internationale, l'atout des qualifications », *Première synthèse*, n° 09.2, 11 pages.
- Coutrot Th., Mallan A. et Zouary P. (2003), « La boîte noire des relations sociales dans l'entreprise : apports et limites d'un questionnement direct », *Travail et Emploi*, n° 93, p. 9-23.
- D'Iribarne (2001), « Trente ans de Céreq. Des qualifications aux compétences : chronique d'un oubli accepté ? », *Formation Emploi*, n° 76, p. 71-97.
- Defélix C. (2001), « Les systèmes de gestion des compétences : des systèmes d'information à gérer avec prudence », *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 41, p. 33-45.
- Dejoux C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Éditions d'Organisation.
- Dietrich A. (2003), « La gestion des compétences : essai de modélisation », in Klarsfeld A. et Oiry E., *Gérer les compétences. Des instruments au processus*, AGRH, Vuibert, p. 215-239.
- Dion E. et Richebé N. (2002), « Rémunération des compétences, coopération et création de valeur, réflexion à partir d'une étude de cas » in Dupuich-Rabasse F., *Gestion des compétences et knowledge management*, éditions Liaisons, p. 161-181.
- Durand J.-P. (2000), « Les enjeux de la logique compétence », *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, décembre, p. 16-24.
- Durand T. (2000), « L'alchimie de la compétence », *Revue française de gestion*, janvier-février, p. 84-102.
- Foray D. (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- Gilbert P. (2003), « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences » in Klarsfeld A. et Oiry E., *Gérer les compétences. Des instruments au processus*, AGRH, Vuibert, p. 11-31.
- Haddaj S. et Besson D. (2000), « Compétences : de la théorie au terrain. Introduction au dossier », *Revue française de gestion*, janvier-février, p. 82-83.

- Hamel G. et Prahalad C. (1990), « The Core Competencies of the Corporation », *Harvard Business Review*, mai-juin, p. 29-44.
- Hatchuel A. et Weil B. (1999), « La dynamique des savoirs dans les transformations contemporaines », *Éducation*, n° 13, p. 56-63.
- Hatchuel A. (1999), « Connaissances, modèles d'interaction et rationalisation : de la théorie de l'entreprise à l'économie de la connaissance », *Revue d'économie industrielle*, n° 88, p. 187-209.
- Jhonson G., Scholes K. et Fréry F. (2002), *Stratégie*, Pearson Éducation, 717 pages.
- Klarsfeld A. et Oiry E. (2003), *Gérer les compétences. Des instruments au processus*, Paris, AGRH, Vuibert.
- Klarsfeld A. et Roques O. (2003), « Histoire d'une instrumentation de gestion des compétences : entre rationalité contingente, rationalité limitée et rationalité institutionnelle » in Klarsfeld A. et Oiry E., *Gérer les compétences. Des instruments au processus*, AGRH, Vuibert, p. 171-190.
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation.
- Lichtenberger Y. (1999), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation et emploi*, n° 67.
- Mbengue A. et Petit D. (2001), « Stratégie et gestion des ressources humaines », *Revue française de gestion*, janvier-février.
- Miles R.E. et Snow C.C. (1978), *Organisational Strategy : Structure and Process*, Mc Graw-Hill.
- Oiry E. et D'Iribarne A. (2001), « La notion de compétence : continuité et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du Travail*, n° 1, p. 49-66.
- Oiry E. et Sulzer E. (2002), « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in Brochier D., *La gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Economica, p. 15-33.
- Paradeise C. et Lichtenberger Y. (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 33-48.
- Parlier M. (1994), « La compétence au service d'objectifs de gestion », in Minet F., Parlier M. et de Witte S., *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, p. 91-108.
- Parlier M. (2001), « En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation ? », *Actualité de la formation permanente*, p. 39-43.
- Reynaud J.-D. (2001), « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 7-32.
- Rozenblatt P. (2000), *Le mirage de la compétence*, éd. Syllepse.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence*, éditions Liaisons.



La gestion des compétences : le défi de sa mesure

ALAIN KLARSFELD

Introduction

Gérer les compétences de façon formalisée ou gérer par les compétences (nous prenons ces deux expressions comme synonymes) serait aujourd'hui une composante essentielle de la compétitivité des entreprises (Morin, 2003). Cela a été tout d'abord affirmé par des ouvrages à vocation prescriptive (Cannac, 1985 ; Mitrani *et al.*, 1992), puis par des ouvrages empiriques fondés sur quelques études de cas (Zarifian, 1988), enfin par des travaux de recherche empiriques plus systématiques, à vocation quantitative ou des rapports d'experts. Ces travaux se raccrochent au courant des « *high performance work systems* » et tentent de mettre en relation, des pratiques de gestion des ressources humaines parmi lesquelles des pratiques de gestion formalisée des compétences avec des variables de performance organisationnelle (Ichniowski *et al.*, 1996 ; Lawler *et al.*, 1995 ; Osterman, 1994). Ces travaux permettent, par la même occasion, de mesurer la diffusion des différentes pratiques de gestion des compétences. Dans la plupart des cas, ces études consistent à envoyer un questionnaire auprès de responsables de la gestion des ressources humaines ou d'autres responsables et à mesurer les pratiques de gestion formalisée des compétences par un certain nombre de questions fermées. La question de la mesure des pratiques revêt des implications importantes. De ces mesures en effet dépend la réponse à des interrogations essentielles, notamment :

- Quel est le degré de diffusion de la gestion par les compétences ?
- Dans quels contextes la gestion des compétences apparaît-elle ?
- Quels sont ses effets sur la performance organisationnelle ?

Rarement ces mesures se trouvent questionnées. Les mesures des pratiques de gestion des compétences sont encore présentées comme « objectives » dans les travaux quantitatifs. Nous proposons de remettre en cause ce postulat ; autrement dit, de répondre à la question : quel est l'effet de l'instrument de mesure sur l'observation ? Pour cela nous utilisons deux bases de données issues de deux recherches distinctes. L'une a été collectée en 2001 dans le cadre d'une recherche sur la gestion du rendement au Québec. L'autre a été constituée en 2002 dans le cadre du projet « Manager Training Database » du Programme Leonardo da Vinci de la Commission européenne.

1. La mesure de la gestion des compétences : un défi

Combien d'entreprises (ou quel pourcentage d'entreprises) pratiquent une « gestion des compétences », une « gestion par les compétences » ou encore des « démarches compétences » ? Commençons par relever, avec Aubret *et al.* (2002), que ces termes ne sont pas stabilisés, loin s'en faut. La quantification précise des pratiques de la gestion « des », ou « par les » compétences pose donc des problèmes d'opérationnalisation. Il n'est dès lors pas étonnant que la gestion des compétences soit tour à tour considérée comme généralisée et institutionnalisée comme l'affirment Aubret *et al.* (2002), ou au contraire à peine pratiquée (Colin et Grasser, 2003), selon la définition ou la conception qu'en ont les auteurs qui la mettent en avant.

Peu d'études quantitatives traitant même partiellement de gestion par les compétences ont pu à ce jour être identifiées dans notre pays. Selon l'étroitesse de la définition retenue et la méthodologie adoptée, le pourcentage d'entreprises dont on peut dire qu'elles « gèrent leurs compétences » apparaît des plus variables. La France connaît une tradition d'enquêtes quantitatives, mais celles-ci n'intègrent pas toujours le concept de compétence qui doit donc être approché par des concepts voisins tels que l'entretien d'appréciation. Un des premiers rapports tentant de quantifier le pourcentage d'entreprises qui pratiquent la gestion des compétences est celui réalisé par le cabinet Hewitt. Selon cette étude portant sur un échantillon restreint de 117 entreprises, en 1993, 38 % des entreprises enquêtées avaient conduit une démarche spécifique d'analyse et de gestion des compétences. Parmi celles-ci, 47 % utilisaient les résultats de leurs travaux en vue d'évaluer les emplois et de construire leur classification, mais 29 % (soit 11 % du total enquêté) seulement s'en servaient pour définir les rémunérations individuelles (Triquet et Conilh de Beyssac, 1994). L'intérêt de l'enquête Hewitt est qu'elle est l'une des premières à aborder la gestion des compétences en tant que son objet d'étude principal. Sa limite principale tient à la taille réduite de son échantillon qui est constitué de clients de Hewitt. Il s'agit d'un échantillon de convenance qui de ce fait ne peut être considéré comme représentatif.

Le ministère du Travail et la CFDT ont également publié de telles enquêtes. Le premier a mis en place, en 1985, un dispositif d'enquête annuel comportant un échantillon de 1 300 entreprises de plus de dix salariés, spécifique aux augmentations individualisées. En 1994, 36 % des entreprises de plus de 50 salariés disposaient d'un système formalisé d'appréciation des performances pour tout ou partie de leur main-d'œuvre (Douce, 1995). Parmi les cadres, 47 % connaissent un processus d'individualisation qui comporte une procédure d'appréciation des connaissances, des résultats ou du mérite (OSCAR, 1996). Par rapport à l'enquête Hewitt, ces études reposent sur des échantillons beaucoup plus larges, et leurs résultats peuvent donc davantage être extrapolés à la population qu'elles représentent. Notons que le panel OSCAR est constitué de syndiqués CFDT et n'est pas constitué selon la méthode des quotas, les répondants étant des salariés volontaires pour participer au panel. Malgré sa large taille, il s'agit donc également, comme dans l'enquête Hewitt, d'un échantillon de convenance. Enfin, ni l'enquête sur les rémunérations, ni le panel OSCAR n'abordent directement la gestion des compétences en tant que telle. L'enquête augmentations individualisées n'aborde la formalisation de la gestion que sous l'angle de l'évaluation des performances (et non des compétences), tandis que la formulation retenue dans le panel OSCAR mentionne

l'appréciation des « connaissances, résultats, ou mérite ». Dans ce cas, on n'aborde qu'indirectement l'évaluation des compétences.

Colin et Grasser (2003) font figure de pionniers. Ils ont tenté, dans le cadre de leur recherche portant sur un large échantillon d'entreprises, d'opérationnaliser le concept de « gestion des compétences » à partir de critères combinant la conduite d'entretiens d'appréciation, l'évaluation des performances, la formation et la promotion. Ils identifient ainsi deux niveaux de pratique de la gestion des compétences : au sens « faible » et au sens « fort ». Au sens « faible », la gestion des compétences consiste en l'attribution par les supérieurs hiérarchiques d'une appréciation reflétant les performances pour les cadres ou les non-cadres ; la réalisation d'entretiens périodiques pour les cadres et les non-cadres ; un budget formation supérieur à 3 % de la masse salariale ; un lien direct ou indirect entre les résultats de l'évaluation périodique et la promotion. Au sens « fort » de la gestion des compétences, on retrouve les mêmes critères que ci-dessus, mais cette fois, ne sont retenues que les réponses qui font état d'un lien direct entre évaluation et promotion, et non plus seulement d'un lien direct ou indirect. Avec les définitions — certes discutables — ci-dessus, ils trouvent que 7,7 % des établissements enquêtés pratiquent une gestion des compétences au sens faible et 4,24 % au sens fort. Ils en concluent que la gestion des compétences est une pratique très minoritaire. Colin et Grasser sont les premiers à faire de la mesure de la gestion des compétences la problématique centrale d'une recherche. Leur échantillon, qui est celui du dispositif REPOSE du ministère du Travail, est ici représentatif. En revanche, ils butent sur les mêmes limites que les enquêtes sur les augmentations individualisées et le panel OSCAR citées ci-dessus : la gestion des compétences n'est abordée qu'indirectement au travers de variables *proxy* : appréciation des performances, entretiens périodiques, budget formation, promotion.

Un rapport publié par l'ENA (2002) parvient à une conclusion similaire à celle de Colin et Grasser sur le caractère encore très minoritaire de la gestion des compétences dans la mesure où il retient une fourchette « entre 1 et 5 % » d'entreprises mettant en œuvre des démarches compétences. Ce rapport est le fruit d'entretiens approfondis menés avec 76 experts par la promotion René Cassin de l'ENA. Ces experts appartiennent à des organismes publics (DARES, ANACT, collectivités territoriales, Commission européenne, etc.), à des organismes de recherche, au secteur privé et aux syndicats de salariés. Les pourcentages de pratiques de gestion par les compétences sont sensiblement plus élevés dans les différentes enquêtes américaines.

Osterman (1994) a enquêté auprès de 694 établissements sur quatre pratiques innovantes touchant l'organisation du travail : équipes de travail autonomes, rotation des personnes sur des postes différents, cercles de qualité, management de la qualité totale. Il trouve un pourcentage moyen de 45,1 % de salariés formés à des compétences non directement liées à leur poste de travail, la formation au poste de travail concernant en moyenne 32 %. 30,4 % des établissements déclarent rémunérer leurs salariés en fonction de leurs compétences. Osterman relève que la rémunération par les compétences est significativement plus répandue parmi les établissements dont plus de la moitié des salariés sont couverts par l'une de ces pratiques au moins : le taux d'adoption y est de 36,4 %, contre 19,7 % pour les autres établissements, et 30,4 % pour l'ensemble de l'échantillon. Même si la recherche menée par Osterman n'a pas pour objet principal la gestion des compétences, elle permet d'appréhender l'ampleur

de certaines pratiques de gestion des compétences comme les actions de développement des compétences au-delà du poste et la rémunération des compétences, sur un échantillon qui, s'il n'est pas représentatif, n'en reste pas moins de taille importante pour une recherche en gestion des ressources humaines. Il aborde en outre la cohérence entre pratiques de gestion des compétences et organisation du travail.

Lawler *et al.* (1995) fournissent des données longitudinales permettant de mesurer la progression de certaines pratiques de gestion des compétences, telles que la formation ou la rémunération fondée sur les compétences. L'effort de formation est mesuré par le nombre de types de formations accordés à au moins 40 % des salariés parmi les six types de formation suivants : résolution de problème, compétences de leadership, compétences en gestion, compétences en statistiques et en qualité, compétences en *team-building*, compétences liées à l'emploi tenu et compétences liées à d'autres emplois. Il ressort que le pourcentage d'entreprises accordant au moins deux types de formation à 40 % ou plus de leurs salariés passe de 34 % en 1990 à 52 % en 1993. La rémunération par les compétences est pratiquée pour au moins une partie des salariés par 40 % des entreprises en 1987, 50 % en 1990 et 60 % en 1993. Elle est pratiquée pour au moins 20 % des salariés par 15 % des entreprises en 1987, 16 % en 1990 et 23 % en 1993. Ces chiffres laissent mesurer la marge dont dispose tout chercheur pour affirmer que les pratiques de gestion des compétences sont quasi universellement répandues, ou, au contraire, quasiment absentes. L'attrait principal des recherches menées par Lawler et son équipe est leur caractère récurrent, ce qui permet de prendre la mesure d'évolutions dans une perspective longitudinale. Quelle que soit la définition de la gestion des compétences retenue, ces enquêtes convergent au moins sur un point : leur diffusion tend à s'accroître.

Tableau récapitulatif de la diffusion de la gestion des compétences

Auteur	% d'organisations pratiquant la gestion des compétences
Triquet et Conilh de Beyssac (1994)	11 % à 38 % selon le type de pratiques
Osterman (1994)	30 % à 45 % selon le type de pratiques
Douce (1995)	36 %
Lawler <i>et al.</i> (1995)	15 % à 60 % selon l'année, le type de pratiques et le % de salariés couverts
OSCAR (1996)	47 %
ENA (2002)	Entre 1 % et 5 %
Colin et Grasser (2003)	4,2 % ou 7,7 % selon définition

En résumé, ce que l'on peut être convenu de nommer gestion des compétences varie considérablement d'une recherche à l'autre, voire à l'intérieur d'une même recherche en fonction de la définition retenue.

Nous proposons de pousser l'analyse encore plus loin. En effet, dans les recherches précédentes, les pratiques mesurées ne sont pas les mêmes, et c'est le choix de pratiques différentes qui explique au moins en partie les différences observées. Qu'en est-il lorsque l'on mesure une même pratique de gestion des compétences (quelle que soit cette pratique : rémunération des compétences, évaluation, formation) par deux instruments différents ? Autrement dit, quel est l'effet de l'instrument de mesure sur l'observation ?

Pour répondre à cette question inédite dans la recherche sur la gestion des compétences, nous exploitons les bases de données issues de deux recherches : l'une sur la gestion du rendement au Québec ; l'autre sur le développement des managers en Europe. Nous abordons trois types de cohérences possibles entre deux mesures d'un même phénomène : la corrélation entre les mesures ; la comparaison des statistiques de fréquence ; et, pour les variables qualitatives : le pourcentage de réponses cohérentes entre elles. Nous en tirons des perspectives de recherche et des implications pour la recherche en gestion des ressources humaines.

2. Le projet de recherche « gestion du rendement » au Québec

Le projet « gestion du rendement »¹ s'inscrit dans le courant de l'étude des pratiques de « performance management » qui englobe les questions d'évaluation, de motivation et de rémunération du personnel en vue de l'atteinte des objectifs de l'entreprise. La gestion des compétences est abordée dans cette recherche comme constitutive de pratiques de gestion du rendement. La collecte des données s'est faite par l'entremise d'un questionnaire constitué et prétesté auprès d'une dizaine de professionnels en gestion du personnel. Pour identifier les organisations sondées, toutes les organisations localisées au Québec, employant plus de 200 employés de la liste des firmes *Dun & Bradstreet* ont été retenues. Pour identifier les personnes à qui adresser le questionnaire, nous avons demandé à une firme de télémarketing de téléphoner à chacune des firmes afin de connaître le nom et le titre de la personne responsable de la gestion des ressources humaines. En conséquence, le questionnaire a été posté, avec une enveloppe de retour préaffranchie, au responsable de la gestion des ressources humaines des 1 586 organisations du Québec ayant plus de 200 employés. Au total, 312 questionnaires ont été retournés sur les 1 556 questionnaires arrivés à destination.

Le questionnaire comporte notamment deux sections abordant la thématique de l'évaluation et de la rémunération des compétences. L'existence de ces deux sections permet de réaliser des mesures de cohérence « intra-répondants ». Ces deux sections étaient espacées de plusieurs pages dans le questionnaire, ainsi l'effet de halo était limité. Cette recherche permet de comparer les fréquences obtenues à partir des deux mesures et d'en mesurer les corrélations.

2.1. Les variables relatives à l'évaluation des compétences

La présence de la pratique d'évaluation des compétences est ainsi mesurée dans une des sections du questionnaire (la section 1) : *Dans notre organisation, nous évaluons le rendement de cette catégorie de personnel... avec comme critères la démonstration de certaines compétences.* Sept catégories de personnel étaient proposées : *dirigeants, cadres, professionnels, personnel de bureau, production et entretien, personnel de vente, recherche et développement.* Si le répondant répondait « oui » pour une seule d'entre elles, l'entreprise était considérée comme évaluant les compétences.

1. Recherche conduite avec Sylvie Saint-Onge, HEC Montréal, et Victor Haines, École des relations industrielles, université de Montréal.

Elle est également mesurée dans une autre section (la section 6) avec le libellé suivant : *Votre organisation utilise-t-elle un système officiel d'évaluation des compétences pour au moins une catégorie du personnel ?*

Les résultats obtenus pour ces deux variables sont très proches. Le pourcentage d'entreprises qui évaluent les compétences au sens de la section 1 est de 59,8 %, celui des entreprises qui évaluent les compétences au sens de la section 6 est de 58 %. La différence n'est pas significative ($t = - 0,470$, $sig = 0,639$, $N = 301$). On peut ainsi être tenté d'affirmer que ces deux variables mesurent exactement le même phénomène.

Tableau 1 : Comparaison des moyennes entre les sections 1 et 6 sur la question de l'évaluation des compétences

	Moyenne	N	Écart type	Erreur standard moyenne	
Paire 1	Évaluation des compétences section 6	,58	301	,494	,028
	Évaluation des compétences section 1	,5980	301	,49112	,02831

Toutefois, cette situation masque des différences plus importantes en termes d'accord entre les répondants. En d'autres termes, si au total les pourcentages diffèrent peu, en revanche ils ne sont pas obtenus avec les mêmes répondants.

Tableau 2 : Tableau croisé évaluation des compétences : cohérence des réponses entre sections 1 et 6

	Évaluation compétences Section 1	Total		
	Non	Oui		
Évaluation compétences Section 6	Non	67	59	126
	Oui	54	121	175
Total	121		180	301

Nous avons procédé au décompte du pourcentage de répondants « cohérents », c'est-à-dire ayant répondu soit « oui » aux deux questions, soit « non » aux deux questions. Ce pourcentage s'élève à 62,4 %. Autrement dit, 37,6 % des répondants n'ont pas été cohérents dans leurs réponses.

Nous avons également recherché si ces deux variables étaient corrélées positivement et significativement. Nous trouvons une corrélation positive de 0,225 entre l'existence de l'évaluation des compétences au sens de la section 1 et au sens de la section 6, significative au seuil de confiance 0,001. Cette corrélation positive peut néanmoins être qualifiée de faible.

2.2. Les variables relatives à la rémunération des compétences

Nous avons procédé de même avec la rémunération des compétences, à la fois abordée par les sections 1 et 6 du questionnaire. Dans la section 1, était proposée la question suivante : *Dans notre organisation, nous reconnaissons le rendement de cette catégorie de personnel (dirigeants, cadres, professionnels, personnel de bureau, production et entretien, personnel de vente, recherche et développement) en accordant :*

- des augmentations en fonction des compétences individuelles acquises ;
- des primes en fonction des compétences individuelles acquises.

Étaient réputées rémunérer les compétences les entreprises pour lesquelles au moins une catégorie de salariés recevait soit des augmentations, soit des primes en fonction des compétences individuelles acquises.

Dans la section 6, la question était formulée de la façon suivante : *Y a-t-il un lien direct entre le résultat de l'évaluation des compétences des employés et leur rémunération ?* Cette question concernait les seuls répondants qui avaient mis en place « un système officiel d'évaluation des compétences pour au moins une catégorie de personnel ».

Ici, les écarts entre les pourcentages obtenus sont plus importants. Les résultats diffèrent significativement selon que l'on mesure la diffusion de la rémunération par les compétences à l'aide de la section 1 ou à l'aide de la section 6. Ils varient du simple au double. Ainsi, il apparaît que 30 % des entreprises rémunèrent les compétences si l'on utilise la définition de la section 6, et 15,2 % si l'on utilise la définition de la section 1. La différence entre ces deux pourcentages est significative ($t = 5,266$; $\text{sig} < 0,001$; $N = 302$).

Tableau 3 : Comparaison des moyennes entre sections 1 et 6 sur la question de la rémunération des compétences

	Moyenne	N	Écart type	Erreur standard moyenne	
Paire 1	Rémunération compétences Section 6	,30	302	,458	,026
	Rémunération compétences Section 1	,1523	302	,35993	,02071

Une fois de plus on constate que ces résultats sont obtenus sur la base de réponses divergentes. Le pourcentage de réponses cohérentes est de 74,8 %. 25,2 % des répondants n'ont pas fourni de réponses cohérentes. Toutefois, le taux de cohérence « intra-répondant » est plus élevé que concernant l'évaluation des compétences. Il n'y a clairement pas de lien entre les statistiques de fréquences et la cohérence des réponses.

Tableau 4 : Tableau croisé rémunération des compétences : cohérence des réponses entre sections 1 et 6

	RDC section 1	Total		
	Non	Oui		
RDC Section 6	Non	196	16	212
	Oui	60	30	90
Total		256	46	302

Nous avons également recherché si ces deux variables étaient corrélées positivement et significativement. Nous trouvons une corrélation de 0,328, significative au seuil de confiance 0,001, plus élevée que ce que nous trouvons pour l'existence de pratiques formalisées d'évaluation des compétences.

Dans cette section, nous venons de mettre en évidence que, si les variables relatives à l'évaluation des compétences sont significativement corrélées entre elles, les corrélations demeurent faibles (inférieures à 0,4, soit 16 % de variance expliquée). Il en va de même pour les variables relatives à la rémunération des compétences. Le pourcentage de répondants cohérents est compris entre 62 et 75 %. Ce résultat peut également se lire en creux : le pourcentage de divergences est compris entre 25 et 38 %. Les statis-

tiques de fréquences différent significativement pour ce qui est de la rémunération des compétences. Dans le cas de la mesure de l'évaluation des compétences où les différences de fréquences ne sont pas significatives, on constate néanmoins que les fréquences ne sont pas obtenues avec les mêmes répondants (37,6 % des répondants ont des réponses divergentes). Le taux de divergence est même plus élevé que pour la mesure de la rémunération des compétences. Dans la section suivante, nous développons une analyse similaire à partir d'une recherche sur les pratiques de développement des managers en Europe. Elle débouche sur des conclusions proches.

3. Le projet de recherche « Manager Training Database » en Europe

Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire a été administré auprès de 700 organisations dans 7 pays européens (France, Grande-Bretagne, Allemagne, Espagne, Danemark, Norvège, Roumanie). Dans chaque organisation, deux répondants ont été interrogés sur les pratiques de développement des compétences des managers : un membre de la fonction RH et un membre de l'encadrement intermédiaire. Le questionnaire est basé sur celui utilisé par Thomson *et al.* (2001) dans une précédente étude sur le développement des managers. La procédure de traduction suivie assure une équivalence entre les termes utilisés, et leurs définitions. La version originale du questionnaire est l'anglais. Afin de vérifier la pertinence des termes retenus dans chaque langue, les questionnaires ont tous été retraduits en anglais à partir de la traduction dans chacune des cinq autres langues « indigènes » de l'étude. Les entretiens étaient préparés et, concernant les répondants DRH, ils devaient préparer quelques réponses factuelles telles que le nombre de salariés, le chiffre d'affaires, le budget dédié à la formation, etc., en préalable à l'entretien, ce afin de minimiser le taux de non-réponses sur ces items. Les entretiens ont été conduits par téléphone, duraient entre 20 et 30 minutes pour les répondants DRH, entre 15 et 20 minutes pour les répondants managers opérationnels. Les questions portaient sur la structure managériale, le lien entre stratégie et gestion des ressources humaines ainsi que la politique de développement des managers, les méthodes les plus utilisées pour développer les managers et gérer leurs carrières, ainsi que les procédures d'évaluation. Les managers opérationnels étaient interrogés sur leur expérience concrète de la formation et du développement, leur point de vue sur les politiques et pratiques adoptées par leur employeur, ainsi qu'une évaluation globale de l'efficacité des activités de développement managérial. Nous avons procédé à des comparaisons systématiques de leurs réponses. Le questionnaire comportait 33 items identiques ou très proches dans leur formulation (33 items pour les DRH et 33 pour l'encadrement intermédiaire, soit 66 items en tout). La liste des items avec les différences éventuelles de formulation est donnée dans le tableau en annexe 1.

Le dispositif de recherche mis en œuvre permet ici non plus de mesurer la cohérence intra-répondant comme dans la section précédente dédiée à la recherche sur la gestion du rendement au Québec, mais la cohérence inter-répondants, intra-organisation, chaque paire de répondants appartenant par construction à une même organisation.

Nous avons, dans un premier temps, concernant les variables qualitatives (variables dichotomiques ou échelle sémantique), procédé à une analyse du pourcentage de réponses cohérentes au sein d'une même organisation en croisant les réponses des

professionnels RH et des membres de l'encadrement. Afin de pouvoir comparer les résultats en terme de cohérence obtenue sur les variables comportant trois modalités avec ceux obtenus pour les variables n'en comportant que deux, nous avons procédé aux regroupements de modalités proches pour les premières, soit un recodage de ces variables en variables binaires.

Concernant la pratique d'entretiens réguliers, le pourcentage de réponses cohérentes sur trois modalités est de 426/700 soit 60,9 %. En procédant au regroupement des modalités « oui pour certains » et « oui pour tous », la cohérence des réponses atteint 75,57 %.

Tableau 5 : « Pratique d'entretiens professionnels réguliers »

	Réponses encadrement	Total			
	Non	Oui pour certains	Oui pour tous		
Réponses RH	Non	158	34	44	236
	Oui pour certains	40	50	36	126
	Oui pour tous	53	67	218	338
Total		251	151	298	700

Concernant l'analyse des besoins de formation au cours des entretiens professionnels, qui donne lieu à la prise en compte des seules organisations pour lesquelles les répondants signalent la présence d'entretiens professionnels, on observe une plus forte cohérence des réponses, celle-ci étant de 320/393, soit 81,4 %.

Tableau 6 : « Discussion des besoins de formation au cours de l'entretien professionnel »

	Réponses encadrement	Total		
	Non	Oui		
Réponses RH	Non	19	29	48
	Oui	44	301	345
Total		63	330	393

Concernant la planification des carrières, le pourcentage de réponses cohérentes sur trois modalités est de 302/655, soit 46,1 %. En regroupant les deux modalités « positives », le pourcentage est de 430/655, soit 65,6 %.

Tableau 7 : « Planification des carrières »

	Réponses encadrement	Total			
	Non	Oui pour certains	Oui pour tous		
Réponses RH	Non	136	82	35	253
	Oui pour certains	103	139	71	313
	Oui pour tous	32	30	27	89
Total		271	251	133	655

Concernant la variable identification des hauts potentiels, le pourcentage de réponses cohérentes, pour deux modalités concernées (oui ou non) est de 440/700, soit 62,9 %.

Tableau 8 : « Identification des hauts potentiels »

	Réponses encadrement	Total		
	Non	Oui		
Réponses RH	Non	206	100	306
	Oui	160	234	394
Total		366	334	700

Dans un deuxième temps, nous avons pour chaque paire, mesuré, d'une part, si les items étaient significativement et positivement corrélés ; d'autre part si les scores différaient de façon significative. Nous avons analysé à part les coefficients de corrélation des questions « factuelles » appelant des réponses de type « oui/non » pour les comparer aux résultats globaux toutes questions confondues, sachant que les autres questions étaient des échelles de type Likert. On peut en effet s'attendre à des scores plus élevés pour ces questions qui semblent moins reposer sur des opinions que des échelles de Likert (même si ce point de vue peut faire débat). Nous avons, de la même façon, traité séparément les questions « neutres », c'est-à-dire n'abordant pas de thème RH, des questions proprement « RH ». Ces questions non spécifiquement RH sont au nombre de trois et portent respectivement sur l'efficacité de l'organisation en termes d'innovation, de qualité et de satisfaction des clients. Là encore, on peut s'attendre à ce que les questions ne traitant pas directement de ressources humaines donnent lieu à davantage de consensus entre managers et professionnels RH que les autres questions, qui traitent de thèmes RH et sont *a priori* plus impliquantes pour les professionnels RH que pour les managers.

Il apparaît qu'il existe une corrélation significative et positive dans toutes les paires d'items RH/encadrement intermédiaire testées (voir annexe 3). La corrélation la plus petite s'élève à 0,147, la plus élevée à 0,493. Le taux de corrélation moyen est de 0,30. On peut également noter que les corrélations sont plus élevées pour les trois questions « neutres », c'est-à-dire non directement liées à des thèmes « RH », c'est-à-dire les questions ayant trait à l'efficacité organisationnelle en matière d'innovation, de qualité ou de satisfaction des clients, que pour les autres questions liées à des thèmes RH. Ces questions « non RH » ont un coefficient de corrélation moyen de 0,33 (au lieu de 0,30 toutes questions confondues). En revanche, les corrélations sont identiques pour les quatre questions « factuelles » appelant des réponses de type « oui/non » et pour l'ensemble des autres questions. Les questions « factuelles » ont en effet également un coefficient de corrélation moyen de 0,30.

Tableau 9 : Comparaison des questions « factuelles » et « neutres » à l'ensemble des questions

	Corrélation moyenne
Ensemble des questions	0,30
Questions « factuelles »	0,30
Questions « neutres »	0,33

L'analyse révèle également que les réponses entre membres de la fonction RH et encadrement intermédiaire diffèrent significativement pour 19 paires d'items sur 33 (voir annexe 2). Toutefois, les différences, quand bien même significatives, ne sont pas importantes. Pour les 28 items constitués d'échelle de Likert à 5 points, la moyenne des différences est de 0,143. La différence la plus importante constatée est de 0,59. De façon générale, les réponses des répondants RH sont plus « optimistes » que celles des managers. Lorsque la question porte sur l'adoption d'une pratique, les répondants RH sont en général significativement plus nombreux à déclarer que cette pratique est implantée. Lorsque la question porte sur un degré d'accord avec la présence ou l'efficacité d'une pratique, ou sa cohérence avec d'autres outils ou pratiques, les répondants RH sont en général significativement davantage d'accord que les non-RH. Lorsque la question porte sur un degré d'accord sur des *obstacles* à la formation, les managers non RH manifestent un degré d'adhésion qui est, selon les obstacles, soit non significativement différent, soit supérieur à celui des répondants RH, se montrant ainsi davantage d'accord avec des questions critiques concernant la formation. Concernant la quantité de journées de formation par jour et par manager, les répondants RH trouvent un nombre significativement plus élevé de journées passées en formation que les répondants non RH. On peut relever une absence de différences significatives pour des questions ayant trait à l'efficacité de l'organisation en matière de qualité, d'innovation, de satisfaction des clients, aux relations entre les salariés, aux relations entre salariés et managers. Mais la performance de l'organisation en termes d'attraction et de rétention des salariés (deux enjeux importants pour une DRH) est jugée significativement plus favorablement par les RH que par les non-RH. En bref, lorsqu'il y a une différence significative, les réponses sont toujours plus critiques quand elles émanent des managers non RH que quand elles émanent des professionnels de la fonction RH.

4. Discussion

Il est possible de tirer des constats communs, transversaux aux deux recherches et aux différentes mesures employées.

Le premier, optimiste, est l'existence de corrélations toujours positives et significatives entre items censés mesurer un même concept. Même si un tel résultat peut paraître conforme à l'intuition, sa reproductibilité d'une mesure sur l'autre et surtout d'une recherche sur l'autre est néanmoins frappante. S'agit-il d'un résultat fortuit ou de la mise en évidence d'une régularité à portée plus générale ? Il y a tout lieu de pencher pour cette deuxième possibilité. On peut faire l'hypothèse d'un lien significatif entre le phénomène que l'on tente de mesurer et les variables censées le mesurer. Néanmoins cela ne suffit pas à asseoir la crédibilité totale de la mesure utilisée. En effet, les coefficients de corrélations au sein des paires de mesures sont partout inférieurs à 0,5. Au sein de chaque paire, une mesure explique par conséquent, dans le meilleur des cas, 25 % de la variance de l'autre.

Finalement, on constate également que, sur les 35 mesures passées en revue, 20 aboutissent à la mise en évidence de différences de fréquences significatives, intra-répondant (recherche sur la gestion du rendement) ou inter-répondants (recherche sur le développement managérial). Un tel résultat ne peut pas ne pas déboucher sur une position critique des recherches pourtant nombreuses prenant comme *proxy* de la

mesure d'une pratique de gestion l'opinion d'un répondant quel qu'il soit sur l'existence de cette pratique au sein de son entreprise.

Les biais susceptibles de faire diverger les réponses se rapportant à un même concept sont possiblement les suivants. Dans le cadre de divergence intra-répondant observée dans la recherche sur la gestion du rendement, il faut bien sûr prendre en considération les différences de formulation. Les énoncés n'avaient pas été pensés au départ pour être utilisés de façon simultanée en vue de mesurer un phénomène, mais résultent plutôt de la proximité conceptuelle de deux énoncés conçus par des chercheurs différents en fonction de préoccupations distinctes, puis utilisés dans un même outil de recueil de données. Nous pouvons expliquer la différence entre adoption de la rémunération aux sens de la section 1 et de la section 6 par la construction de l'instrument de mesure. La section 1 est dédiée aux pratiques de rémunération au sein desquelles prend place la rémunération des compétences. La section 6 est dédiée à l'évaluation des compétences et aborde ensuite seulement le lien entre ce système d'évaluation et la rémunération des compétences. La section 6 conduit près de deux fois plus d'organisations à déclarer qu'elles rémunèrent les compétences que la section 1. Nous attribuons ce fait à l'ordre d'apparition des thématiques. Dans la section 1, la thématique de la rémunération est la thématique principale, les compétences n'étant qu'une des modalités de rémunération. On sait d'après des recherches passées (Klarsfeld et Saint-Onge, 2000) que certains responsables d'entreprise n'accueillent pas *a priori* favorablement la rémunération des compétences pour tout un ensemble d'objections : risque en matière d'équité, craintes de résistance au changement, crainte d'augmentation des coûts salariaux, d'exigence élevée de cohérence avec les autres systèmes de gestion, et avec les enquêtes de salaires. Rémunérer en fonction du poste et des performances peut apparaître par contraste plus rassurant que rémunérer les compétences. Par ailleurs, le fait de ne pas rémunérer les compétences résulte simplement d'une non-sélection de cette modalité dans les cases prévues à cet effet pour les différentes catégories de personnel, et non d'une réponse négative. Dans la section 6, l'ordre des thématiques et leur hiérarchie sont inverses : le thème principal est la gestion des compétences, avec comme sous-thèmes l'évaluation et la rémunération des compétences. Une fois posé que l'entreprise « utilise un système officiel d'évaluation des compétences », l'absence de lien entre compétences et rémunération impose au répondant de cocher « non » à la question « y a-t-il un lien direct entre le résultat de l'évaluation des compétences des employés et leur rémunération ? », et pas simplement une non-sélection comme dans la section 1. Nous attribuons par conséquent les différences constatées au biais d'acquiescement, la modalité « non » étant, toutes choses égales par ailleurs, moins facile à mettre en œuvre qu'une simple non-réponse comme dans la section 1. Nous l'attribuons également au biais de désirabilité rendant « désirable » la cohérence entre les décisions d'évaluation et les décisions de rémunération, la rémunération des compétences n'apparaissant dans ce nouveau contexte que comme une conséquence de cette mise en cohérence.

Dans le cadre des divergences inter-répondants dans la recherche sur le développement managérial, outre les différences de formulations qui existent dans certains cas, il faut rechercher d'autres explications. Elles ont trait en partie aux positionnements respectifs des professionnels de la fonction RH et des managers. En premier lieu, on peut avancer qu'il y a une moindre « expertise » des managers par rapport aux profes-

sionnels de la fonction RH, du moins en ce qui concerne les questions « factuelles » sur l'existence d'une pratique de gestion des ressources humaines déterminée. En second lieu, on peut supposer qu'à expertises égales ou équivalentes, l'interprétation d'un même mot ou d'une même expression peut différer d'un répondant à l'autre. L'interprétation est une opération essentielle à toute opération de classement dans le domaine des sciences sociales (Desrosières et Thévenot, 1988 ; Burnod et Chenu, 2001). Finalement, les différences observées entre les professionnels RH et les autres vont généralement dans le sens d'un plus grand « optimisme » des professionnels RH relativement à leurs collègues hors fonction RH : optimisme quant à la diffusion et au succès de pratiques de gestion des ressources humaines ; optimisme des mêmes professionnels quant à la cohérence des pratiques RH avec la stratégie de l'entreprise ; optimisme également concernant les obstacles au développement des managers, les professionnels de la fonction RH ayant tendance à les considérer comme moins importants que ne le feraient les managers eux-mêmes. Cet optimisme est à mettre en relation avec la position des salariés de la fonction ressources humaines, davantage portés à valoriser les politiques dont ils sont au moins en partie responsables, que les managers.

Notre recherche a mis en évidence les divergences pouvant exister entre deux mesures d'un même phénomène, que ces mesures résultent d'opérationnalisations différentes auprès d'un même répondant ou qu'elles résultent d'opérationnalisations identiques mais auprès de répondants différents. Peu de recherches sur la gestion des compétences abordent explicitement le thème de la mesure des pratiques. Dans la littérature de gestion des ressources humaines de façon plus large, les recherches utilisant deux mesures différentes, ou plusieurs répondants par organisation, sont également rares. Plus rares encore les contributions explicitement dédiées aux questions de convergences/divergences entre mesures. Nous avons confronté nos résultats à un article explicitement dédié à ce thème : celui de Coutrot (1996), dans son exploitation de l'enquête REPONSE dédiée aux divergences entre répondants appartenant à un même établissement, sur les relations professionnelles. Nous avons comparé nos résultats se rapportant à l'existence de pratiques et reposant sur des variables dichotomiques. Les pratiques concernées dans l'enquête de Coutrot sont les suivantes : existence de réunions régulières d'ateliers, de cercles de qualité, de groupes d'expression, d'un accord d'intéressement, occurrence d'une grève. Nos résultats et ceux de Coutrot sont très proches : là où Coutrot trouve un pourcentage de réponses cohérentes compris entre 60 % et 84 %, nos résultats font apparaître une fourchette de 62 % à 82 % : 62 % à 75 % pour l'enquête « gestion du rendement », 62 % à 82 % pour les questions factuelles « oui/non » de l'enquête « Manager Training Database ». Cette proximité entre les résultats obtenus par Coutrot et ceux des enquêtes mobilisées dans notre contribution est d'autant plus remarquable qu'ils portent sur des pratiques différentes.

Conclusion

La présente recherche relève un défi rarement relevé dans le domaine de l'étude des pratiques de gestion des ressources humaines : l'étude de la cohérence entre mesures différentes de mêmes phénomènes, se rapportant à la gestion des compétences. Nous avons examiné trois types de cohérence : en termes de corrélations entre les mesures ; cohérence en termes de réponses cohérentes pour les variables dichotomiques ;

cohérence dans les statistiques globales de fréquences, c'est-à-dire l'absence de différences significatives.

Il est possible de tirer de notre recherche deux types de conclusion : l'une optimiste, l'autre pessimiste. Sur le versant optimiste, nous pouvons, en utilisant ces trois niveaux de comparaison, relever qu'il y a une cohérence au premier niveau examiné, à savoir celui de la corrélation des mesures entre elles. Celles-ci sont significativement positives. Sans doute ce résultat est-il en soi peu surprenant eu égard au fait que les items sont supposés mesurer le même concept. Pour autant, on peut relever la constance du phénomène, dans la mesure où ce sont en tout 35 paires d'items qui sont passées en revue. Ces corrélations laissent supposer un lien sinon fort, du moins significatif, entre les variables de mesure et le phénomène qu'elles sont censées mesurer. Sur le versant pessimiste, on peut noter que les corrélations sont faibles ou au mieux moyennes, partout inférieures à 0,5. La cohérence en termes de statistiques globales aboutit dans plus de la moitié des cas à des différences significatives entre les fréquences telles que mesurées par les deux instruments. Là encore, nous avons affaire à un phénomène d'une grande constance, sachant que nous avons procédé à une comparaison de recherches différentes tant dans leurs méthodologies que dans leurs objets. Si l'on devait en tirer une recommandation destinée à un lecteur non chercheur, elle se résumerait en un mot : méfiance. Mais une méfiance « sage », non absolue. Méfiance devant se traduire non par un rejet systématique de tout résultat portant sur la diffusion, les conditions de succès ou les effets des pratiques de gestion des compétences, mais par une attention particulière accordée à la définition de la gestion des compétences retenue, à la méthode de recherche utilisée, et au type de répondants sollicités.

Des recherches ultérieures pourraient chercher à déterminer si la cohérence peut être améliorée ou au contraire va avoir tendance à se dégrader en fonction de la relation entre le thème de questionnement choisi et les répondants, notamment leur expertise et leur implication par rapport au sujet. Nos propres données suggèrent que sur des thèmes non spécifiquement liés à la gestion des compétences et dans lesquels les répondants ont un niveau d'implication *a priori* équivalent (telle la performance en matière d'innovation ou la satisfaction des clients) les différences sont moindres, et la cohérence des réponses légèrement supérieure.

Concernant les implications pour les recherches futures dans le domaine de la gestion des ressources humaines, notre analyse plaide pour des dispositifs faisant appel à une pluralité de répondants par organisation, comme celui adopté dans notre recherche sur les pratiques de développement des managers en Europe, mais également d'autres dispositifs tels que celui de l'enquête REPONSE du ministère du Travail. L'utilisation de répondants multiples permet non d'arriver à une mesure fiable du phénomène mais d'établir des « fourchettes hautes et basses » et également de mesurer le consensus pouvant exister sur telle ou telle pratique de gestion. Concernant les tests de relations entre variables, elle permet également de vérifier que les résultats obtenus pour une catégorie de répondants dans des recherches telles que celle de Huselid (1995) peuvent être répliqués pour une autre catégorie de répondants.

Annexe 1 : Liste des items identiques ou proches soumis aux professionnels de la fonction RH et à l'encadrement intermédiaire

N° paire	Formulation pour les professionnels RH	Formulation encadrement intermédiaire
1 (Likert')	Mon organisation a une stratégie commerciale très claire.	<i>Idem</i>
2 (Likert)	Les RH jouent un rôle actif quant à la formulation de la stratégie commerciale.	Les personnes responsables pour les ressources humaines, dans mon entreprise, jouent un rôle actif quant à la formulation de la stratégie commerciale.
3 (Likert)	Nous lions la stratégie de ressources humaine à la stratégie commerciale.	Notre stratégie de management des ressources humaines est clairement liée à notre stratégie commerciale.
4 (Likert)	Le management des ressources humaines est considéré comme une source importante d'avantages compétitifs par la plupart des managers dans mon entreprise.	<i>Idem</i>
5 (échelle sémantique)	Nous avons un système d'entretien professionnel régulier pour les managers. (oui pour tous, oui dans certains cas, non)	Existe-t-il un système d'entretien professionnel régulier pour les managers au sein de votre entreprise ? (oui pour tous, oui dans certains cas, non)
6 (échelle sémantique)	Planifiez-vous les carrières des managers au sein de votre organisation ? (oui pour tous, oui dans certains cas, non)	Est-ce que votre entreprise a une structure planifiée de carrière pour ses managers ? (oui pour tous, oui dans certains cas, non)
7 (binaire)	Identifiez-vous les managers à fort potentiel de manière à leur faciliter un développement plus intensif ? (oui ou non)	Est-ce que votre entreprise sélectionne les managers à fort potentiel pour un développement plus intensif ? (réponses idem)
8 à 12 (Likert)	<p>Qu'est-ce qui décourage vos activités de développement du management ? Veuillez donner à chaque facteur un score de 1 à 5 où 1 correspond à « pas du tout d'accord » et 5 à « tout à fait d'accord ».</p> <p>Le coût du développement et de la formation du management.</p> <p>Le manque de soutien et d'encouragement de la part du comité de direction/personnel senior.</p> <p>Le manque de volonté/enthousiasme des managers eux-mêmes.</p> <p>Le manque de formations appropriées.</p> <p>Le besoin de remplacer le personnel absent (i.e un manque de temps)</p>	<p>J'aimerais que vous considériez certains facteurs qui pourraient décourager les activités du développement et de la formation du management au sein de votre entreprise et me dire sur une échelle de 1 à 5 où 1 correspond à « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord » jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec les propositions suivantes.</p> <p>Propositions <i>idem</i></p>

N° paire	Formulation pour les professionnels RH	Formulation encadrement intermédiaire
13 (Likert)	Notre politique de développement du management reflète notre stratégie commerciale.	La politique de développement du management au sein de mon organisation reflète sa stratégie commerciale.
14 (Likert)	L'entreprise est responsable du développement et de la formation du management (globalement ou localement).	La responsabilité de développer et de former ses managers est prise par l'entreprise (globalement ou localement).
15 (Likert)	Nous développons nos managers par rapport à une série de compétences spécifiques.	Le développement de nos managers est lié à une série de compétences bien définies.
16 (Likert)	Nous sommes principalement concernés par le développement à long terme de nos managers.	Le management des ressources humaines, dans mon entreprise, est principalement concerné par le développement des managers à long terme.
17 (Likert)	Nous évaluons nos activités de développement du management de manière systématique.	Mon organisation évalue ses activités de développement du management de manière systématique.
18 (Likert)	Nous donnons une priorité importante au développement du management.	Mon organisation donne une grande priorité au développement de ses managers.
19 à 24 (Likert)	De manière générale, quelles méthodes utilisez-vous pour développer vos managers ? Utilisez une échelle de 1 à 5 où 1 correspond à « pas du tout » et 5 à « de manière régulière » (choisir 1 option pour chaque méthode de formation). Formation au sein de l'entreprise pour développer les compétences. Cours publics, séminaires ou conférences externes. Rotation de postes au sein de l'entreprise (changement de poste pour développer des compétences spécifiques). Placements externes/remplacements. Coaching. Apprentissage sur Internet.	Quelle est l'importance de chacune des méthodes suivantes ? Utiliser une échelle de 1 à 5, où 1 correspond à « pas du tout » et 5 à « beaucoup ». <i>Idem</i> pour les méthodes
25 (numérique)	En moyenne combien de jours par an passent les managers de votre entreprise en formation ?	<i>Idem</i>

N° paire	Formulation pour les professionnels RH	Formulation encadrement intermédiaire
26 à 32 (Likert)	<p>Pouvez-vous comparer les performances de votre entreprise, sur les trois dernières années, avec celles de vos concurrents ? Veuillez donc sur une échelle de 1 à 5 noter vos performances, 1 correspondant à « bien pire » et 5 à « bien mieux ». (Lire chacune des descriptions et choisir une option pour chacune)</p> <p>La qualité des produits/services/programmes. Le développement de nouveaux produits/services/programmes. La capacité à attirer des employés de prestige/expérimentés. La capacité à conserver ces employés de prestige/expérimentés. Satisfaction des clients/acheteurs. Relations entre le management et les autres employés. Relations entre les employés en général.</p>	<p>J'aimerais comparer les performances de votre entreprise, sur les trois dernières années, avec celles de vos concurrents. Veuillez donc sur une échelle de 1 à 5 noter vos performances, 1 correspondant à « bien pire » et 5 à « bien mieux ». (Lire chacune des descriptions et choisir une option pour chaque)</p> <p><i>Idem</i> pour les items de performance</p>
33	<p>(Si « OUI » ou « OUI dans certains cas » à la question 5) Est-ce que les besoins de développement et de formation des managers sont discutés au cours de ces entretiens professionnels ? (oui, non)</p>	<p>(Si « OUI » ou « OUI dans certains cas » à la question 5) Est-ce que les besoins individuels de développement et de formation des managers sont discutés au cours de ces entretiens professionnels ? (oui, non)</p>

¹ Les échelles de Likert sont des échelles à 5 points.

Annexe 2 : Moyenne des réponses (répondants RH et EI, EI = encadrement intermédiaire) et test de comparaison des moyennes pour chaque paire d'items RH – encadrement intermédiaire de l'enquête « MTD », programme Leonardo.

DM = développement des managers.

	Moyenne	N	Écart type	Erreur standard moyenne	T	Sig. (bilat.)
Paire 1 - RH	4,21	701	,902	,034	5,506	,000
EI	3,98	701	1,031	,039		
Paire 2 - RH	3,44	701	1,147	,043	7,595	,000
EI	3,06	701	1,143	,043		
Paire 3 - RH	3,70	700	1,097	,041	7,809	,000
EI	3,32	700	1,156	,044		
Paire 4 - RH	3,60	701	1,030	,039	4,328	,000
EI	3,39	701	1,098	,041		
Paire 5 - RH	1,15	700	,894	,034	2,321	,021
EI	1,07	700	,884	,033		
Paire 6 - RH	,75	655	,678	,027	- 1,105	,270
EI	,79	655	,757	,030		
Paire 7 - RH	,56	700	,496	,019	3,756	,000
EI	,48	700	,500	,019		
Paire 8 - RH	2,90	695	1,277	,048	,649	,517
EI	2,86	695	1,177	,045		
Paire 9 - RH	2,47	701	1,323	,050	- 4,377	,000
EI	2,73	701	1,341	,051		
Paire 10 - RH	2,78	701	1,190	,045	- 1,626	,104
EI	2,87	701	1,286	,049		

		Moyenne	N	Écart type	Erreur standard moyenne	T	Sig. (bilat.)
Paire 11 - RH	Obstacle : manque de formations appropriées	2,47	697	1,327	,050	- 3,864	,000
EI							
Paire 12 - RH	Obstacle : besoin de remplacer le personnel absent	2,69	697	1,309	,050		
EI		2,96	699	1,301	,049	1,739	,083
Paire 13 - RH	DM lié à la stratégie commerciale	2,85	699	1,264	,048		
EI		3,65	699	1,113	,042	6,485	,000
Paire 14 - RH	DM de la responsabilité de l'organisation	3,33	699	1,138	,043		
EI		3,77	697	1,067	,040	7,915	,000
Paire 15 - RH	DM lié à une série de compétences bien définies	3,36	697	1,155	,044		
EI		3,72	701	1,046	,040	4,309	,000
Paire 16 - RH	DM à long terme	3,50	701	1,086	,041		
EI		3,81	701	1,057	,040	11,566	,000
Paire 17 - RH	DM évalué de manière systématique	3,22	701	1,168	,044		
EI		3,09	698	1,237	,047	1,465	,143
Paire 18 - RH	DM une priorité	3,01	698	1,164	,044		
EI		3,63	697	1,083	,041	5,996	,000
Paire 19 - RH	Méthode de DM : formation au sein de l'entreprise pour développer les compétences.	3,34	697	1,140	,043		
EI		3,64	701	1,216	,046	4,025	,000
Paire 20 - RH	Méthode de DM : Cours publics, séminaires ou conférences externes	3,42	701	1,228	,046		
EI		3,45	700	1,197	,045	7,360	,000
Paire 21 - RH	Méthode de DM : rotation de postes au sein de l'entreprise (changement de poste pour développer des compétences spécifiques)	3,09	700	1,261	,048		
EI		2,45	700	1,196	,045	3,433	,001
Paire 22 - RH	Méthode de DM : placements externes/remplacements	2,27	700	1,225	,046		
EI		1,87	701	1,054	,040	4,472	,637

	Moyenne	N	Écart type	Erreur standard moyenne	T	Sig. (bilat.)
EI	1,85	701	1,125	,043		
Paire 23 - RH	2,89	700	1,308	,049	,869	,385
EI	2,84	700	1,270	,048		
Paire 24 - RH	1,88	701	1,116	,042	1,513	,131
EI	1,81	701	1,078	,041		
Paire 25 - RH	12,76	646	26,556	1,045	2,261	,024
EI	10,48	646	11,357	,447		
Paire 26 - RH	3,98	697	,723	,027	,444	,657
EI	3,96	697	,753	,029		
Paire 27 - RH	3,72	697	,867	,033	,727	,467
EI	3,69	697	,940	,036		
Paire 28 - RH	3,50	697	,883	,033	5,130	,000
EI	3,29	697	,941	,036		
Paire 29 - RH	3,75	697	,877	,033	4,162	,000
EI	3,58	697	,941	,036		
Paire 30 - RH	3,90	698	,740	,028	-1,479	,140
EI	3,95	698	,715	,027		
Paire 31 - RH	3,69	698	,778	,029	- , 425	,671
EI	3,70	698	,868	,033		
Paire 32 - RH	3,84	698	,733	,028	,763	,446
EI	3,81	698	,785	,030		
Paire 33 - RH	0,84	393	0,364	0,017	1,76	0,079
EI	0,83	393	0,672	0,019		

Annexe 3 : Corrélations entre réponses RH et réponses encadrement intermédiaire pour chaque paire d'items de l'enquête « MTD », programme Leonardo. DM = développement des managers.

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	701	,345	,000
Paire 2	701	,312	,000
Paire 3	700	,328	,000
Paire 4	701	,275	,000
Paire 5	700	,493	,000
Paire 6	655	,183	,000
Paire 7	700	,265	,000
Paire 8	695	,293	,000
Paire 9	701	,305	,000
Paire 10	701	,235	,000
Paire 11	697	,353	,000
Paire 12	699	,147	,000
Paire 13	699	,314	,000
Paire 14	697	,238	,000
Paire 15	701	,240	,000
Paire 16	701	,264	,000
Paire 17	698	,274	,000
Paire 18	697	,342	,000
Paire 19	701	,292	,000
Paire 20	700	,420	,000
Paire 21	700	,301	,000
Paire 22	701	,312	,000

	N	Corrélation	Sig.
Paire 23	700	,304	,000
Paire 24	701	,326	,000
Paire 25	646	,297	,000
Paire 26	697	,334	,000
Paire 27	697	,337	,000
Paire 28	697	,293	,000
Paire 29	697	,267	,000
Paire 30	698	,326	,000
Paire 31	698	,296	,000
Paire 32	698	,310	,000
Paire 33	393	,239	,000

Bibliographie

- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (2002), *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*, Dunod.
- Burnod G. et Chenu A. (2001), « Employés qualifiés et non qualifiés, proposition d'une nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, n° 86, p. 87-105.
- Cannac Y. (1985), *La bataille de la compétence*, Éditions hommes et techniques.
- Colin T. et Grasser B. (2003), « La gestion des compétences, vraie innovation ou trompe-l'œil ? », *Travail et relations sociales en entreprise : quoi de neuf?*, colloque DARES du 27 février, Paris.
- Coutrot T. (1996), « Voir midi à sa porte », *Travail et Emploi*, n° 66, p. 71-86.
- Desrosières A. et Thévenot L. (1988), *Les catégories socioprofessionnelles*, La Découverte.
- Douce V. (1995), « L'individualisation des salaires recule dans les PME EN 1994 », *Premières synthèses*, n° 102, 28 juillet, DARES, 8 pages.
- ENA, promotion René Cassin (2002), *Gestion prévisionnelle de l'emploi et formation professionnelle*, 78 pages.
- Huselid M.A. (1995), « The Impact of Human Resource Management Practices on Turn Over, Productivity, and Corporate Financial Performance », *Academy of Management Journal*, vol. 38, n° 3, p. 635-672.
- Ichniowsky C., Kochan T.A., Levine D., Olson C., Strauss G. (1996), « What Works at Work : Overview and Assessment », *Industrial Relations*, vol.35, n° 3, p. 299-333.
- Klarsfeld A. et Saint-Onge S. (2000), « La rémunération des compétences : théorie et pratique », in Peretti J.-M. et Roussel, P., dir., *La rémunération : politiques et pratiques pour les années 2000*, Vuibert.
- Lawler E.E., Ledford G.E. et Mohrman S.A. (1995), *Creating High Performance Organizations*, San Francisco, Jossey Bass, 166 pages.
- Mitrani A. (1992), *Des compétences et des hommes*, Éditions d'Organisation.
- Morin M.-L. (2003), *Gestion prévisionnelle des emplois, des compétences et formation professionnelle*, rapport du Commissariat général au Plan, mars.
- OSCAR (1996), *Premiers résultats*, UCC-CFDT, septembre, 24 pages.
- Osterman P. (1994), « Workplace Transformation », *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 47, n° 2, p. 173-188.
- Thomson A., Mabey C., Storey J., Gray C., Îles P. (2001), *Changing Patterns of Management Development*, Oxford, Blackwell.
- Triquet P. et Conilh de Beyssac T. (1994), « Pourquoi et comment gérer les compétences », étude n° 158, Hewitt Associates, 24 pages.
- Zarifian P. (1988), « L'émergence du modèle de la compétence », in Stankiewicz F., dir., *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*, Paris, Economica, p. 77-82.

Conclusion

Nouveaux regards sur la gestion des compétences... Nouvelles perspectives pour l'action ?

CHRISTIAN DEFÉLIX, ALAIN KLARSFELD ET EWAN OIRY,
À L'ÉCOUTE DE QUATRE EXPERTS INVITÉS :
CLAUDE FLÜCK, PATRICK GILBERT,
MICHEL PARLIER ET MAURICE THÉVENET.

Au retour d'un voyage, celui qui retrouve sa réalité quotidienne peut avoir la surprise, voire le plaisir, de l'appréhender d'un œil nouveau et de ne plus vouloir se comporter tout à fait comme avant. Cet ouvrage a été ainsi conçu pour offrir des regards renouvelés sur la gestion des compétences, en privilégiant toujours les processus sur les instruments, mais également en déplaçant le regard et en poussant la ligne d'horizon plus loin.

Au terme de cet ouvrage collectif, pouvons-nous dire que nous avons effectivement fait évoluer les repères sur la gestion des compétences, et que de nouvelles perspectives pour l'action s'en dégagent ? La position d'auteur ne permettant pas de répondre à cette question, nous avons demandé à quelques lecteurs privilégiés, n'ayant pas participé à la rédaction de ce livre, de se prêter à l'exercice de la lecture critique. Ces quatre experts se situent à l'interface des recherches, auxquelles ils contribuent, et des pratiques, que bien souvent ils accompagnent. Claude Flück est consultante spécialisée en gestion des compétences au sein du cabinet Synergences, auteur de plusieurs articles et récemment d'un ouvrage spécialisé sur notre sujet d'intérêt commun¹. Patrick Gilbert est professeur à l'Institut d'administration des entreprises de Paris après avoir été pendant de nombreuses années directeur d'études à *Entreprise et Personnel*; il est l'auteur de nombreuses publications sur la gestion des compétences et récemment d'un manuel de comportement organisationnel². Michel Parlier est chargé de mission à l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) et professeur associé à l'Institut d'administration des entreprises de Lyon ; il a coordonné récemment avec

1. Claude Flück, *Compétences et performances, une alliance réussie*, Paris, Demos, 2001.

2. Patrick Gilbert, Francis Guérin et Frédérique Pigeyre, *Organisations et comportements*, Paris, Dunod, 2005.

Christian Jouvenot un ouvrage sur les référentiels de compétences³. Maurice Thévenet est professeur au Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire de gestion des ressources humaines, et spécialisé dans les questions d'implication au travail, de développement des organisations et de management de proximité⁴.

Nous leur avons demandé de « naviguer » dans cet ouvrage et de nous livrer le résultat de leur exploration : repèrent-ils, mieux que nous ne pourrions le faire, des évolutions significatives dans le domaine de la gestion des compétences ? Discernent-ils, au fil des différents chapitres, des pistes pour l'action ? Peut-on dire qu'il y a, en matière de gestion des compétences, des apports réciproques entre les chercheurs et les praticiens ? Si le résultat n'est pas un texte collectif exprimant une vision unique de la gestion des compétences, trois convictions, cependant, sont nées de la confrontation de leurs regards, et nous les restituons ici : la gestion des compétences est un champ de recherche et de pratiques qui continue de s'enrichir ; pour autant, son objet est une réalité humaine qui nous échappe encore en partie ; les praticiens peuvent trouver dans ces recherches des préconisations utiles pour leur action.

1. La gestion des compétences : un champ de recherches et de pratiques qui continue de s'enrichir

Nombreuses sont les sciences sociales qui se penchent sur les pratiques de gestion des compétences depuis plus d'une dizaine d'années. Les sciences de gestion ont largement contribué à ce débat, avec leurs spécificités : une prise en compte des instruments et pas seulement des acteurs, ainsi qu'un souci de finalité, voire de performance. Les chapitres proposés dans cet ouvrage se placent dans cette perspective, avec trois apports principaux : une avancée sur la difficile question de la mesure ; une mise en lumière des impacts sur les métiers et identités professionnelles ; et un repérage des conditions essentielles d'intégration de la gestion des compétences dans les organisations.

La question de la mesure nous renvoie à une préoccupation « épidémiologique » : finalement, combien d'organisations sont concernées par les démarches compétences ? À cet égard, les chapitres de Colin et Grasser ainsi que de Klarsfeld incitent le responsable d'entreprise et le chercheur à se méfier des discours statistiquement globalisants sur la diffusion de la gestion formalisée des compétences, tels que : « toutes les entreprises s'y sont mises », ou à l'inverse « aucune ne pratique la vraie gestion des compétences ». En effet, si l'on s'en tient à l'idée que la gestion des compétences consiste à mettre en place un processus formalisé d'évaluation des compétences, celle-ci peut apparaître fort répandue. Mais si l'on retient que « gérer les compétences » inclut la reconnaissance des compétences en termes de rémunération ou de promotion, alors il s'agit d'une pratique déjà plus limitée... La quantification dépend donc directement des questions posées : il faut se méfier des discours généralisants sur la gestion des compétences, et toujours demander à celui qui s'en fait le héraut ou le pourfendeur ce qu'il entend, au juste, par cette expression.

Un deuxième apport significatif à la connaissance des démarches de gestion des compétences concerne, dans cet ouvrage, leur impact sur les métiers et identités

3. Michel Parlier et Christian Jouvenot, *Élaborer un référentiel de compétences*, Paris, éditions du réseau Anact, 2005.

4. Maurice Thévenet, *Management, une affaire de proximité*, Paris, Eyrolles, 2003.

professionnelles. Jusqu'à présent seuls les sociologues s'intéressaient directement, à l'instar d'un Claude Dubar⁵, aux effets des politiques compétences sur certaines identités professionnelles. La prise en compte de ces effets dans une perspective gestionnaire était, elle, beaucoup plus rare⁶, la gestion des compétences étant trop souvent appréhendée comme un ensemble de dispositifs de gestion conçus de manière unilatérale par et pour l'entreprise. Avec le chapitre de Cazal et Dietrich, nous voyons à l'inverse qu'il peut exister une instrumentation de gestion des compétences négociée au niveau de la branche et porteuse d'enjeux collectifs identitaires pour l'ensemble de ses acteurs, par rapport à des branches « concurrentes » ou voisines notamment. Il peut exister également, bien entendu, une instrumentation négociée au niveau de l'entreprise, dans un souci d'adapter les dispositions de la branche aux spécificités locales.

Troisième apport : les démarches compétences touchent désormais des objets et des enjeux nouveaux, même si ces derniers ne leur sont pas explicitement reliés. Ainsi, l'étude menée par Sanséau sur la validation des acquis de l'expérience nous démontre que celle-ci offre aux établissements une opportunité stratégique qu'ils peuvent exploiter. Pour autant, elle nécessite une remise en question du postulat sur lequel repose l'enseignement supérieur, à savoir que l'obtention des diplômes repose sur l'évaluation des seuls savoirs. Cette validation des acquis de l'expérience est donc potentiellement porteuse d'un repositionnement stratégique complet, source pour les établissements supérieurs de nouvelles finalités, missions et modalités d'évaluation fondées tout entières sur les compétences.

Au terme de ces apports, y a-t-il pour autant une « théorie » gestionnaire des démarches compétences qui émergerait ? Non au sens de paradigme complet et achevé, mais oui au sens d'une accumulation de méthodes et de grilles heuristiques pour un objet sans cesse en mouvement. Côté méthodes, l'analyse d'un même dispositif dans le temps, les comparaisons, mais aussi la mesure statistique côtoient désormais la traditionnelle étude de cas dans l'arsenal des chercheurs en gestion des compétences. Du côté des grilles de lecture, le contextualisme, la théorie de la traduction, la régulation sociale ou la déconstruction des dispositifs de gestion apparaissent désormais dans la « boîte à outils théorique » du chercheur. On remarquera que ce dernier, traditionnellement cantonné à l'organisation pour ce qui est des sciences de la gestion, élargit de plus en plus son analyse à l'environnement externe, en raison des enjeux sociétaux des chantiers compétences — dont témoignent les pratiques de validation des acquis de l'expérience pour des salariés en mobilité — et de l'ambition de construire une épémiologie de ces démarches au niveau d'un pays.

2. La gestion des compétences : une réalité qui nous échappe encore en partie

Paradoxalement, l'enrichissement de ce champ de recherches et la progression de ses méthodes font apparaître de manière plus évidente aujourd'hui que leur objet est pour le moins difficile à saisir, tant il est multiforme et dépendant de multiples acteurs. Plus

5. Claude Dubar, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 1993.

6. Dans un article précurseur, David Courpasson et Yves-Frédéric Livian s'inquiétaient il y a quinze ans de ces possibles effets : « Le développement récent de la notion de "compétence" : glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de gestion des ressources humaines*, n°1, octobre 1991, pp.3-9.

on développe des connaissances sur la gestion des compétences, plus on prend conscience de la complexité de ce qui est vécu et du peu que l'on sait... En fait, la réalité de la gestion des compétences échappe autant à l'analyse des chercheurs que nous sommes qu'à la maîtrise des praticiens au sein des organisations.

Les chercheurs sont en effet loin de s'être accordés sur ce qui relève de la gestion des compétences et ce qui n'en relève pas. En témoigne la grande variété, voire la dispersion apparente des objets d'études des différents chapitres qui composent cet ouvrage (le « management des connaissances », par exemple, doit-il être rattaché ou distingué plus nettement de la gestion des compétences ?), qui sont autant de signes des différentes définitions de la gestion des compétences pouvant exister. En témoigne aussi la grande difficulté à s'accorder sur un « observable » quand il s'agit de le mettre en mesure : autant la compétence (individuelle) fait aujourd'hui l'objet d'un relatif consensus — en tant que combinatoire de ressources en situation —, autant sa gestion relève d'un périmètre plus que flou. Une récente recherche de François Pichault et de son équipe du LENTIC⁷ confirme que derrière une appellation semblable les organisations mettent en œuvre des pratiques et des outils de gestion non seulement très variables, mais aussi guidés par des politiques de gestion pouvant être aussi bien objectivantes qu'individualisantes. Pas de « modèle de la compétence » unique, donc, mais une nécessité toujours renouvelée de dresser des typologies et des classifications pour les chercheurs.

Si la gestion des compétences échappe encore en partie aux chercheurs, sa cohérence n'est pas pour autant maîtrisée par les praticiens et, surtout, les bénéfices n'apparaissent pas d'évidence. La relative modestie de la démultiplication des pratiques — à en croire les essais de mesure que deux chapitres de cet ouvrage développent — en est un premier symptôme. Mais les différentes études empiriques rassemblées ici mettent également l'accent sur la complexité des processus en jeu dans l'action : difficile, la conception d'instruments adaptables aux évolutions inévitables des systèmes ; gageure, la mise à disposition de véritables outils d'aide au management des équipes ; défi, les temps d'appropriation indispensables aux utilisateurs, sans parler de l'approche trop « mécanique » contenue dans certaines démarches de management de la qualité. Les écueils sont certains dans des contextes organisationnels qui ne s'y prêtent pas toujours. Les chantiers de gestion des compétences renvoient l'image d'une boîte de Pandore dont on sous-estime souvent le contenu exact à l'ouverture : c'est ce que révèle l'observation fine des chantiers de redéfinition et de recomposition identitaire, comme le font dans cet ouvrage les chapitres sur les métiers de comptables ou ceux de recherche et développement.

3. Quatre préconisations utiles des chercheurs en direction des praticiens

Enrichissement des recherches à poursuivre, lucidité des praticiens devant la gestion des compétences : pour que se déploient effectivement des perspectives d'action renouvelées, il convient plus que jamais de croiser les apports des uns et des autres.

7. Mélanie Antoine, Dimitri Deflandre, François Pichault, « Gestion des compétences, impératifs économiques et préoccupations sociales : un mariage forcé ? », 16e congrès de l'AGRH, septembre 2005.

Certes, il s'agit de ne pas tomber dans une confusion des rôles qui serait vaine ; mais confiner à l'isolement mutuel le chercheur et le praticien de la gestion des compétences reviendrait à se priver d'apports réciproques. Lorsque les chercheurs en gestion travaillent à partir des demandes exprimées par les praticiens, leur rôle est soit de resituer les pratiques dans les champs théoriques de référence, soit de faire évoluer ces champs de connaissances et de référence par des apports actualisés. Lorsque de leur côté les praticiens offrent des terrains de recherche en amont comme en aval, ils en attendent la mise en synergie d'approches intellectuelles complémentaires, hors des chapelles, afin de gérer leurs problématiques au-delà des seuls enjeux immédiats et de prendre de la distance par rapport à la réalité. Grâce à cet ouvrage, le praticien peut se voir conforté ou à l'inverse interpellé dans ses croyances, ses méthodes ou ses instruments : si tel est le cas, il n'abordera peut-être pas de la même manière son action après la lecture ou la discussion d'un de ces chapitres. La première utilité espérée des ouvrages comme le nôtre se situe là : faire bouger la vision des choses.

Au-delà de cette première façon de contribuer aux pistes pour l'action, nous croyons que les différents chapitres rassemblés ici indiquent quatre préconisations concrètes. La première consiste à *éviter le piège de l'instrument figé et la conception cloisonnée de l'exécution* : diffuser un instrument de gestion des compétences, c'est se préparer à en poursuivre la conception et entrer dans une régulation, voire une négociation de ses contours et modalités. Le texte de Oiry invite clairement les praticiens à considérer le processus d'instrumentation comme une boucle dont la première version ne serait qu'un galop d'essai qui se solderait forcément au moins en partie par des « non-usages » et des usages imprévus. Les concepteurs initiaux doivent donc s'attendre, comme un phénomène normal, à devoir coproduire d'autres versions de l'instrumentation qui tenteront de répondre au moins en partie aux multiples attentes déçues des utilisateurs. Plus tard, ils auront à reconfigurer en permanence l'instrumentation ainsi élaborée pour répondre aux nouveaux usages émergeant au fur et à mesure de leur apparition. Oiry nous invite, en bref, à ne pas dissocier conception et utilisation, cette dernière permettant — pour autant que l'entreprise le souhaite et le permette — une véritable re-conception de l'instrumentation. Cet appel rejoint la perspective de Gastaldi : constatant un découplage entre repositionnement stratégique et mise en œuvre d'une instrumentation de gestion des compétences, son chapitre pointe que les pratiques mises en place demeurent très sensibles aux changements de priorité et de préoccupations des acteurs, et invite ainsi les concepteurs de ces démarches à la plus grande modestie quant à la pérennité de ce qu'ils mettent en place.

Deuxième préconisation : ne pas considérer seulement la maîtrise d'ouvrage (le client ou le demandeur) et la maîtrise d'œuvre (celui qui met au point le système ou l'instrument), mais aussi la *maîtrise d'usage* : l'utilisateur des démarches compétences — salarié ou encadrant de proximité — et son contexte d'action doivent être au cœur des processus d'instrumentation. Grimand le montre sur les pratiques de gestion des connaissances : gérer des connaissances, c'est favoriser des interactions entre individus libres de s'engager au sein de communautés de pratiques. L'entreprise doit alors fournir un support à l'interaction sans chercher à la contraindre, sous peine de remettre en cause l'intérêt même des communautés de pratique : créer et faire circuler de la connaissance. Defélix, de son côté, invite le praticien d'entreprise à prendre de la distance avec la philosophie gestionnaire universaliste portée par la norme ISO 9001

version 2000, qui ne trouve pas à s'appliquer de façon homogène dans tous les contextes. Avec toute la prudence qui s'impose, il suggère que, au sein des activités de haute technologie, cette norme est plus adaptée à une entreprise de production que dans le secteur du service informatique ou des bureaux d'études.

Une troisième préconisation consiste à ne pas situer la compétence uniquement au niveau des personnes ou des organisations, mais de chercher à la favoriser aussi *au niveau des collectifs*, par des contextes propices au développement de référentiels communs et de coopérations entre les acteurs. Retour et Krohmer aident ainsi le praticien à repérer plusieurs leviers sur lesquels agir pour créer de la compétence collective : les compétences individuelles et leur complémentarité ; des interactions affectives où puissent prendre place un minimum de désir et de plaisir à travailler ensemble ; une attitude tolérante du management à l'égard de l'erreur ; la participation des salariés à des structures temporaires telles que des équipes projets ; la formulation d'un objectif réalisable, compréhensible par tous ; la valorisation, par le système de rémunération de l'entreprise, de la performance collective.

Enfin, quatrième préconisation : être vigilants sur la gestion du travail — au-delà de celle de l'emploi, en l'occurrence bien cadrée par les référentiels de compétences — et donc *accompagner au plus près ceux qui le gèrent (les encadrants de proximité)* pour, à leur écoute, donner du sens aux démarches compétences. D'après Lozier, les instrumentations de gestion des compétences sont le plus souvent vécues par les encadrants intermédiaires comme un contrôle de leur activité, leur imposant un fardeau supplémentaire, sans valeur ajoutée de leur point de vue. Cela expliquerait au fond l'échec dans l'usage des instruments. Pour les entreprises, les implications de ce constat sont claires : pour perdurer, la gestion des compétences doit être porteuse d'enjeux positifs pour l'encadrement intermédiaire, que ce dernier puisse l'intégrer à ses préoccupations, ce qui est encore trop rarement le cas. Les instruments mis en place doivent aussi être économiques dans leurs modalités d'utilisation.

Nous croyons que l'ouvrage qui se termine ici constitue une opportunité pour une véritable rencontre entre chercheurs et praticiens : celle qui permettra le transfert et l'appropriation mutuelle, en vue d'une co-élaboration de savoirs actionnables... Puisse-t-il contribuer, d'ores et déjà, à cet effort de combinatoire des ressources académiques et professionnelles, en vue de rendre les organisations et les acteurs à la fois plus humains et plus efficaces.

Présentation des auteurs

Didier CAZAL

Didier Cazal, docteur de 3^e cycle ès sciences économiques, habilité à diriger des recherches et agrégé des universités en sciences de gestion, est actuellement professeur à l'IAE de Lille et directeur adjoint du GRAPHE, équipe de recherche en GRH. Il enseigne principalement la GRH, le management international des RH et l'épistémologie des sciences de gestion. Ses travaux de recherche portent principalement sur les dimensions internationales de la GRH, sur l'épistémologie des sciences de gestion et notamment sur les approches constructivistes et critiques en management. Il a publié deux ouvrages sur la GRH des entreprises internationales et sur la GRH en Europe avec Jean-Marie Peretti et publié divers articles scientifiques, chapitres d'ouvrages et papiers en français et en anglais.

Mail : Didier. Cazal@iae.univ-lille1.fr

Thierry COLIN

Thierry Colin est maître de conférences à l'IUT Charlemagne et chercheur au GREE et au Grefige (université Nancy 2). Ses travaux portent sur l'apprentissage organisationnel et la gestion des compétences. Récemment il a participé aux ouvrages collectifs *La gestion des compétences : acteurs et pratiques* (Economica) et *Le travail non qualifié* (La Découverte). Avec B. Grasser il a réalisé une estimation statistique de la diffusion des pratiques de gestion des compétences dans les entreprises françaises à partir de l'enquête REPONSE (publiée dans *Travail et Emploi*).

Mail : Thierry. Colin@univ-nancy2.fr

Christian DEFÉLIX

Christian Defélix est professeur agrégé des universités à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de Grenoble, université Pierre Mendès France et chercheur au CERAG — UMR CNRS 5820 et responsable de l'atelier management et ressources humaines. Membre du bureau de l'AGRH (Association francophone de gestion des ressources humaines), il a publié dans de nombreuses revues (*Gestion 2000*, *Revue de gestion des ressources humaines*, *Revue internationale des PME*) et ouvrages collectifs sur la gestion des compétences, notamment dans les PME et les entreprises innovantes.

Mail : christian.defelix@iae-grenoble.fr

Anne DIETRICH

Anne Dietrich est docteur habilitée à diriger des recherches en sciences de gestion. Maître de conférences à l'IAE de Lille. Responsable du master 2 métiers de la GRH. Chercheur au CLAREE-CNRS Lille. Membre du groupe compétences de l'AGRH. Elle a publié de nombreux articles et chapitres d'ouvrages sur la gestion des compétences, la réduction du temps de travail des cadres, ainsi qu'un ouvrage sur *La GRH* (La Découverte, collection Repères), en collaboration avec F. Pigeyre et un sur *Le management par les compétences : le cas Manpower*, Pearson, Paris, en collaboration avec C. Dejou.

Mail : Anne. Dietrich@iae.univ-lille1.fr

Lise GASTALDI

Lise Gastaldi, ancienne élève de l'École normale supérieure de Cachan en économie-gestion, agrégée en économie et gestion, est actuellement ATER à la faculté Jean Monnet de Sceaux, université Paris-Sud XI. Elle réalise une thèse en sciences de gestion sur le management de la recherche dans les grandes entreprises dans des contextes de compétition par l'innovation, sous la direction de Christophe Midler, directeur du Centre de recherche en gestion de l'École polytechnique. Elle a écrit, avec C. Midler, « Exploration concourante et pilotage de la recherche industrielle. Une entreprise de spécialités chimiques », *Revue française de gestion*, mars-avril 2005.

Mail : lisekastaldi@hotmail.com

Benoît GRASSER

Benoît Grasser est maître de conférences à l'IUT d'Épinal et chercheur au groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (université Nancy 2). Ses travaux portent sur l'apprentissage organisationnel et la gestion des compétences. Récemment il a participé aux ouvrages collectifs *La gestion des compétences : acteurs et pratiques* (2002, Economica) et *Le travail non qualifié* (2004, La Découverte). Avec Thierry Colin, il a réalisé une estimation statistique de la diffusion des pratiques de gestion des compétences dans les entreprises françaises à partir de l'enquête REPONSE (*Travail et Emploi*).

Mail : Benoit. Grasser@univ-nancy2.fr

Amaury GRIMAND

Amaury Grimand est directeur de l'IUP management de Saint-Étienne, directeur de PRACTIS, centre de recherche en gestion de l'université de Saint-Étienne, docteur habilité à diriger des recherches et maître de conférences en gestion. Ses travaux portent sur le management des compétences, les stratégies de gestion des connaissances, la dynamique des processus de changement, l'appropriation des outils de gestion et le statut des démarches intervenantes dans la recherche en gestion. Il est l'auteur d'une quinzaine de chapitres d'ouvrages collectifs et d'articles, parus notamment dans *Revue de gestion des ressources humaines*, *Éducation permanente*, *Expansion Management Review*, *International Journal of Automotive and Technology Management*.

Mail : grimand.romero@wanadoo.fr

Alain KLARSFELD

Membre de l'AGRH et de l'ANDCP-Midi-Pyrénées, Alain Klarsfeld est professeur de gestion des ressources humaines à l'École supérieure de commerce de Toulouse où il est responsable du mastère spécialisé « responsable ressources humaines ». Docteur en

sciences de gestion, il a publié dans *International Journal of Human Resource Management*, *Relations industrielles/Industrial Relations*, *European Management Journal*, *Gestion 2000* et a contribué à plusieurs ouvrages et revues professionnelles. Il a également collaboré et publié avec le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) et l'ANACT (Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail) sur la question de la reconnaissance des compétences dans les entreprises et dans les branches professionnelles. Il participe au projet « Et pourquoi pas vous avec nous » conduit dans le cadre du programme européen EQUAL en Midi-Pyrénées et réalise, dans ce cadre, des recherches sur la lutte contre les discriminations dans les entreprises. Il est actuellement co-coordonnateur (avec Ewan Oiry) du groupe thématique « instrumentation de la gestion par les compétences » au sein de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH).

Mail : a.klarsfeld@esc-toulouse.fr

Cathy KROHMER

Après une expérience de terrain dans une entreprise industrielle, Cathy Khromer est enseignant-chercheur à Audencia Nantes et achève une thèse de doctorat sur la gestion des compétences collectives. Elle est membre du Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion (CERAG, UMR CNRS 5820) à l'université Pierre Mendès France à Grenoble. Elle a contribué à des articles dans les revues *Management et conjoncture sociale* et la *Revue économique et sociale de Suisse*.

Mail : ckrohmer@audencia.com

Françoise LOZIER

Françoise Lozier, docteur d'état ès sciences économiques, est actuellement maître de conférences à l'université Dauphine, responsable de l'enseignement GRH-droit du travail en licence de gestion. Chercheur à l'IRIS-Credep (UMR 7170-CNRS), elle a participé à une recherche menée à l'initiative de la DARES sur « l'impact des systèmes de négociation sur le niveau et l'évolution des salaires en Allemagne, France, Italie, Espagne » (Documentation française, cahier Travail et Emploi, 2002). Elle s'intéresse depuis plusieurs années à deux champs de recherche : la gestion des compétences, validation des acquis de l'expérience et certification, et à l'évolution des métiers. Françoise Lozier a contribué, en collaboration avec des chercheurs du GIP Mis, CEREQ et IRES, à la rédaction d'articles parus dans *Économies et Sociétés* (2005), dans la *Revue internationale sur le travail et la Société* (à paraître 2006), et de chapitres d'ouvrages collectifs (Éditions de l'ANACT, 2005).

Mail : lozier@dauphine.fr

Ewan OIRY

Ewan Oiry est maître de conférences en gestion à l'université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) et responsable du M2 « compétences et conditions de travail ». Chercheur en gestion des ressources humaines au Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST — unité mixte de recherche CNRS 6123), il enseigne en formation initiale et continue en théorie des organisations, gestion des ressources humaines et management des compétences. Il est actuellement co-coordonnateur (avec Alain Klarsfeld) du groupe thématique « instrumentation de la gestion par les compétences » au sein de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH). Il participe au projet européen EQUAL de *knowledge management* à l'hôpital. Il a publié un ouvrage

sur la gestion par les compétences et un sur l'appréciation du personnel, et des articles dans la *Revue de gestion des ressources humaines* et dans la *Revue française de gestion*. Il s'intéresse aujourd'hui plus particulièrement aux modes de construction et aux usages des outils de gestion.

Mail : ewan.oiry@wanadoo.fr

Didier RETOUR

Didier Retour est professeur agrégé des universités en management et gestion des ressources humaines à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de l'université Pierre Mendès France (Grenoble) et membre du Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion (CERAG, UMR CNRS 5820). Directeur honoraire de l'IAE, directeur du Centre d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) de l'académie de Grenoble, il dirige la spécialité « management stratégique des ressources humaines ». Didier Retour a rédigé plusieurs articles (parus dans *Management & Avenir*, *Revue internationale des PME*, *Revue de gestion des ressources humaines*, *Psychologie du travail et des organisations*, etc.) ou chapitres d'ouvrages (publiés dans *Management des Achats*, *Gestion des Compétences*, *GRH face à la crise : GRH en crise ?...*) consacrés à la gestion des compétences.

Mail : didier.retour@iae-grenoble.fr

Pierre-Yves SANSÉAU

Pierre-Yves Sanséau est professeur de gestion des ressources humaines et de management à Grenoble École de management. Docteur en sciences de gestion, il détient également un MBA (UQAM, Canada) et est diplômé de l'IIEP Grenoble. Ses champs d'intérêt dans le domaine de la recherche touchent à la gestion des compétences, au temps de travail et à l'individualisation de la GRH. Auteur d'un ouvrage sur le temps de travail, il a publié notamment dans l'*Expansion Management Review*, *Gestion 2000*, *Qualitative Researchs/Recherches qualitatives*, *Revue du management technologique*, et a collaboré à plusieurs ouvrages collectifs.

Mail : pierre-yves.sanseau@grenoble-em.com

Table des matières

Introduction par Christian Defélix, Alain Klarsfeld et Ewan Oiry 1

I. DES REGARDS PROLONGÉS : LA DYNAMIQUE DE LA GESTION DES COMPÉTENCES

1. La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences, par Ewan Oiry	13
Introduction	13
1. Déconstruire les instruments de gestion pour les analyser	14
2. La dynamique des instruments de gestion	18
3. Les phases de la vie d'une instrumentation de gestion par les compétences	22
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	29
2. Compétences individuelles, collectives et stratégiques. Une articulation problématique pour les managers de premier niveau, par Françoise Lozier	33
Introduction	33
1. Une non-articulation des différents registres de la compétence	35
2. D'incessants arbitrages face à un empilement d'exigences.....	38
3. Une fonction « en tension »	41
Conclusion.....	44
Bibliographie.....	44
3. L'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation. Des excès du rationalisme à la construction du sens, par Amaury Grimaud	47
Introduction : un divorce consommé entre une philosophie gestionnaire et l'instrumentation qui la porte.....	47
1. Tensions et paradoxes de la gestion des connaissances en organisation.....	49
2. Propositions pour un management de l'appropriation des connaissances en organisation	54

3. Penser en termes de « directions appropriatives »	65
Conclusion	68
Bibliographie.....	69
4. La normalisation et l'exigence de mesure peuvent-elles aider les PME à gérer les compétences ? Trois études de cas autour de la norme ISO 9001 version 2000, par Christian Defélix.....	73
Introduction	73
1. La norme ISO 9001 version 2000 : une ambition de mesure à interroger	74
2. L'épreuve des faits : trois cas contrastés de confrontation à la version 2000	78
3. La norme ISO 9001 version 2000, un impact favorable sur la gestion des compétences sous réserve de congruence avec l'organisation...83	
Conclusion	87
Annexe 1 : les textes de la norme ISO 9000 version 2000	87
Bibliographie.....	88
II. DES REGARDS DÉCALÉS :	
AU-DELÀ DE L'ENTREPRISE ET DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	
5. Dynamique des systèmes de gestion des compétences des chercheurs et transformations des activités de recherche industrielle, par Lise Gastaldi ...	93
Introduction	93
1. 1960-1975 : un modèle professionnel de gestion des chercheurs en phase avec une recherche science push	97
2. 1975-1998 : transformations profondes du management de la recherche et inertie de la gestion des chercheurs	102
3. 1998-2003 : « réalignement » de la GRH et instrumentation de la gestion des compétences en recherche.....	107
4. Un modèle pertinent de gestion des chercheurs qui reste cependant incomplet et fragile.....	114
Conclusion	118
Bibliographie.....	119
6. Entre investissements de forme et opérations de chaînage : la démarche compétence d'un centre de gestion, par Didier Cazal et Anne Dietrich	123
Introduction	123
1. Les enjeux stratégiques et organisationnels d'une démarche compétence.....	124
2. Investissements de forme et opérations de chaînage	133
3. Une fonction commune : une promesse d'employabilité	137
4. En guise de synthèse : investissements de forme et régulation	144
Bibliographie.....	146

7. La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences, par Didier Retour et Cathy Krohmer	149
Introduction	149
1. Proposition d'une grille de lecture des CC	150
2. Le management des compétences collectives	154
3. Étude de deux CC : le cas de l'entreprise ACAT	160
Conclusion	179
Bibliographie	180
8. La VAE, positionnements et enjeux entre savoirs et compétences. Une étude de cas dans l'enseignement supérieur, par Pierre-Yves Sanséau .	185
Introduction	185
1. Principes et enjeux de la VAE	186
2. Présentation d'un processus VAE	190
3. Analyse	197
Conclusion	202
Bibliographie	203
III. DES REGARDS MESURÉS :	
COMBIEN D'ENTREPRISES PRATIQUENT LA GESTION DES COMPÉTENCES ?	
9. Une évaluation quantitative de la diffusion des pratiques de gestion des compétences, par Thierry Colin et Benoît Grasser ...	207
Introduction	207
1. Quelle cohérence autour de la gestion des compétences ?	209
2. Méthodologie de la recherche	212
3. Un modèle qui existe surtout dans la littérature	216
Conclusion	223
Annexe 1 : Les résultats du modèle « global »	225
Annexe 2 : Formulation des questions	225
Bibliographie	226
10. La gestion des compétences : le défi de sa mesure, par Alain Klarsfeld	229
Introduction	229
1. La mesure de la gestion des compétences : un défi	230
2. Le projet de recherche « gestion du rendement » au Québec	233
3. Le projet de recherche « Manager Training Database » en Europe	236
4. Discussion	239
Conclusion	241
Bibliographie	251

**Conclusion. Nouveaux regards sur la gestion des compétences...
Nouvelles perspectives pour l'action ? par Christian Defélix,
Alain Klarsfeld, et Ewan Oiry, à l'écoute de quatre experts :
Claude Flück, Patrick Gilbert, Michel Parlier et Maurice Thévenet .. 253**

- 1. La gestion des compétences : un champ de recherches
et de pratiques qui continue de s'enrichir254
- 2. La gestion des compétences : une réalité qui nous échappe encore en partie255
- 3. Quatre préconisations utiles des chercheurs en direction des praticiens.....256

Présentation des auteurs259