

COLLECTION RESSOURCES HUMAINES

www.Mcours.com

Site N°1 des Cours et Exercices Email: contact@mcours.com

Claude Lévy-Leboyer

La gestion des compétences

Nouvelle édition



Bestseller !

EYROLLES

Éditions d'Organisation

LA GESTION DES COMPÉTENCES

Une démarche essentielle pour
la compétitivité des entreprises

Éditions d'Organisation
Groupe Eyrolles
1, rue Thénard
75240 Paris Cedex 05
www.editions-organisation.com
www.eyrolles.com

Du même auteur

Évaluation du personnel, 6^e édition, 2006

RH, les apports de la psychologie du travail, 2^e édition, 2006, en collaboration avec Claude LOUCHE et Jean-Pierre ROLLAND

La motivation au travail, 2^e édition, 2001

Le 360°, outil de développement personnel, 2^e édition, 2006

La personnalité, 2006

Re-motiver au travail, 2007



Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris.

© Groupe Eyrolles, 2009
ISBN : 978-2-212-54178-6

Claude LÉVY-LEBOYER

LA GESTION DES COMPÉTENCES

Une démarche essentielle
pour la compétitivité
des entreprises

Deuxième édition 2009

EYROLLES

Éditions d'Organisation

Sommaire

Introduction – Un concept central aujourd’hui : les compétences dans le monde du travail	7
Chapitre 1 – Les compétences, qu’est-ce que c’est ?	17
1. Aptitudes, personnalité, compétences	17
2. Compétences et missions professionnelles	25
3. Quelles compétences ?	31
Chapitre 2 – Identifier et évaluer les compétences	43
1. Faire la liste des compétences d’un poste ou d’un emploi	45
2. Évaluer les compétences individuelles	54
3. Les décisions fondées sur l’évaluation des compétences	67
Chapitre 3 – Image de soi/estime de soi : approche cognitive	77
1. L’image de soi, qu’est-ce que c’est ?	79
2. Comment se construit et s’affirme l’image de soi ?	83
3. Comment s’actualisent l’image et l’estime de soi ?	88
4. Résistance et malléabilité de l’image de soi et de l’estime de soi	95
5. L’image de soi : luxe pour personnes portées à l’introspection ou déterminant capital du comportement ?	99
Chapitre 4 – Développer les compétences	111
1. Développement et formation	112
2. Quelles expériences ?	117
3. Comment l’expérience est-elle formatrice ?	122
4. Qui tire parti de l’expérience ?	124
Conclusion – Des compétences individuelles aux compétences organisationnelles	131
1. Le rôle des compétences dans les stratégies organisationnelles	131
2. Compétences et gestion des carrières	134
3. Pour lutter contre l’incompétence, deux atouts majeurs : diversité et flexibilité	139

Un concept central aujourd'hui : les compétences dans le monde du travail

En devenant une notion clé de la gestion des ressources humaines, le concept de compétence a progressivement élargi sa signification théorique, et sa portée pratique.

Pendant longtemps, la compétence avait seulement un sens juridique – qualifier le pouvoir attribué à une personne ou à un organisme. Citons le Littré :

- ▶ « compétence : pouvoir d'un tribunal, d'un fonctionnaire, d'un officier public » ;
- ▶ « compétent : qui a le droit de connaître d'une matière, d'une cause...
Le mariage doit être contracté devant l'officier civil compétent. »

Mais ce qui confère la compétence n'est indiqué dans le Littré qu'« au figuré » comme une « habileté reconnue... et qui donne le droit de décider ». Des « droits », c'est clair... Mais qui « reconnaît l'habileté » ? Et comment la juge-t-on ?

Trois étapes récentes ont concrétisé, en France, l'évolution du concept de compétence et ont défini sa place actuelle dans le processus de formation et dans le cours de la vie professionnelle :

- le bilan de compétences créé en 1991 ;
- le lancement de la VAE (validation des acquis de l'expérience) en 2002 ;
- la loi de 2005 imposant la démarche de GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), dans le cadre d'un dialogue social.

Avec la loi de décembre 1991 sur le bilan de compétences, la signification implicite de la compétence se précise. D'abord, elle concerne des individus qui cherchent à identifier leurs compétences, donc à clarifier

leur image de soi et à s'en servir pour gérer leur carrière. En outre, le bilan de compétences peut être demandé par tout membre d'une entreprise, et ses résultats ne sont communiqués à l'employeur ou au recruteur qu'à l'initiative de la personne qui est l'objet du bilan. C'est donc permettre à chacun de réfléchir à son orientation, et de se donner les moyens de faire évoluer sa vie professionnelle. La circulaire relative au bilan de compétences précise bien son objectif : faire face « à l'exigence accrue de mobilité professionnelle, qu'elle ait pour origine les mutations industrielles et technologiques, l'évolution des rapports de l'homme au travail... ou les transformations de l'organisation du travail et de l'environnement » et « permettre à chacun de gérer son évolution professionnelle en fonction notamment des contraintes, mais aussi des opportunités du marché du travail ». Faire un bilan de compétences a donc comme but principal de définir son projet professionnel. Et de le définir dans un monde du travail en rapide évolution.

La validation des acquis met en relief le rôle de l'expérience, en concurrence avec l'acquisition scolaire des compétences. Et la GPEC s'appuie sur les progrès précédents pour faire un bond en avant, en introduisant dans le dialogue social l'idée d'une nécessaire complémentarité entre les ressources en compétences de l'organisation et ses perspectives d'évolution stratégique.

Alors qu'on donne traditionnellement, et surtout en France, une grande importance aux diplômes acquis en formation initiale, le concept de compétence a mis l'accent sur l'idée que l'expérience professionnelle est le seul moyen d'acquérir des compétences non reconnues par des diplômes, mais dont l'évaluation objective est nécessaire pour que l'individu puisse en faire état, et pour que l'organisation puisse les utiliser. Ce souci est né du besoin de recenser les qualifications de demandeurs d'emploi qui possèdent des compétences acquises sur le terrain mais sans parchemin en attestant, ceci afin de faciliter leur réinsertion professionnelle. Il s'est étendu à l'idée de faire le bilan de toutes les compétences acquises au fil des expériences, aussi bien par ceux qui ont suivi une formation initiale couronnée par un diplôme que par ceux qui en sont dépourvus.

C'est donc reconnaître qu'il y a trois façons de développer ses compétences :

- en formation initiale, *avant* la vie active ;
- par le biais de formations pour adultes, *en cours* de vie active ;

- et du fait de l'exercice même d'une activité professionnelle, c'est-à-dire *par* la vie active.

Évidence ? Peut-être, mais évidence pas toujours prise en compte dans un pays comme le nôtre, où les formations en alternance sont rares et où les notes scolaires et les examens qui jalonnent la formation initiale représentent une course d'obstacles dans laquelle l'échec laisse peu d'espoir. Il est vrai, pourtant, que la majorité des formations initiales comprennent des stages en situation professionnelle, mais ceux-ci ont comme objectif implicite l'application concrète d'un savoir théorique tout frais et sa consolidation par l'usage, et pas l'acquisition de compétences autonomes.

En d'autres termes, considérer comme utile le bilan des compétences qui ne résultent pas d'une formation mais qui sont attribuables à l'expérience attire l'attention sur le fait que la vie active comporte des expériences formatrices et que le partage entre une période de l'existence où l'on apprend, et une période où l'on utilise ce que l'on a appris est une notion périmée : on ne cesse pas d'apprendre, tout au long de son existence. Ou, du moins, toutes les expériences sont susceptibles de constituer des occasions d'apprendre. De fait, nous avons tous des souvenirs précis de missions délicates et de challenges stimulants et le sentiment d'en être sortis différents de ce que nous étions avant de les avoir traversés. Et ces expériences n'appartiennent pas forcément aux activités professionnelles : il peut également s'agir d'expériences hors travail – familiales, sportives, sociales...

Les entreprises accordent de plus en plus d'importance à ces compétences extra-scolaires, différentes des connaissances acquises dans les formations traditionnelles. Parce que les environnements de travail sont spécifiques et requièrent l'acquisition de compétences précises. Et surtout, parce que le rôle des compétences managériales et des compétences relationnelles, de la capacité à travailler en équipe, à résoudre les conflits, à garder son sang-froid dans les situations de stress... ne peuvent pas s'enseigner à l'école et ont un poids de plus en plus important dans les listes d'exigences définies pour caractériser un poste à pourvoir.

Bref, faire référence aux compétences plus qu'aux savoirs ou aux connaissances, tenter d'en dresser des listes dans les organisations et d'en faire le bilan au plan individuel, a permis de mieux réaliser que l'expérience est formatrice et que les compétences peuvent être acquises

tout au long de la vie active – voire tout au long de la vie. Ces expériences et ces compétences sont rarement prises en compte par les examens et les diplômes qui sanctionnent une formation. D'une part parce que ces examens n'ont qu'une fiabilité limitée et qu'ils ne font, dans le meilleur des cas, qu'échantillonner des connaissances acquises ; et d'autre part parce que l'expérience de terrain est fructueuse et qu'elle permet d'acquérir des compétences précieuses. Les enseignements tirés de l'action, de la prise de responsabilité réelle et de la confrontation avec des problèmes concrets apportent vraisemblablement des compétences que le meilleur enseignement ne sera jamais susceptible de fournir.

L'étape la plus récente, la création de la GPEC fédère les démarches précédentes qui, selon le texte de la loi, constituent les « mesures d'accompagnement susceptibles de lui être associées » (article 320 de la loi du 18 janvier 2005). Elle donne aux compétences une place centrale, non seulement comme déterminant de la gestion individuelle des carrières, mais aussi et surtout comme facteur essentiel de la stratégie des entreprises. Par rapport aux mesures précédentes, elle élargit considérablement le rôle des compétences dans la gestion des organisations. L'accent mis sur la prévision prend en considération le fait que les compétences acquises peuvent devenir obsolètes pour de multiples raisons – progrès technologiques, compétition internationale –, ou bien peuvent se perdre – par le départ des salariés âgés. En même temps de nouvelles compétences vont, pour les mêmes raisons, devenir essentielles, et le potentiel d'acquisition des membres du personnel représenter alors la clef de voûte de l'entreprise.

L'objet central de la GPEC est l'anticipation des stratégies des entreprises. Anticiper les problèmes représente effectivement la qualité majeure d'un manager. Mais l'originalité de la GPEC est double : associer les représentants des salariés à cette réflexion et, à partir de cette anticipation discutée en commun par les représentants de la direction et ceux du personnel, mettre en œuvre les démarches nécessaires pour identifier les nouveaux besoins et y adapter les ressources humaines. Ce qui suppose de recueillir des informations sur trois points :

- une analyse détaillée des compétences requises par les emplois et les métiers à venir ;
- une étude précise des ressources actuelles en compétences ;
- une description de la pyramide des âges qui tient compte des départs à la retraite.

Dans les trois cas, le projecteur est mis sur les compétences : compétences requises par les métiers et les emplois futurs, compétences présentes actuellement, évolution prévue des âges et du stock de compétences, compétences à développer pour adapter les salariés présents à l'évolution prévue.

Ce schéma – et le succès du concept de compétence – soulèvent toute une série de problèmes nouveaux : quelles différences existe-t-il entre aptitudes, connaissances et compétences ? Notamment, ces caractéristiques individuelles sont-elles plus ou moins flexibles ? Se développent-elles de la même manière ? Sont-elles dépendantes les unes des autres ?

Quelles que soient les réponses, le seul fait de poser ces questions force à revoir la conception traditionnelle des relations entre aptitudes et orientation professionnelle, ainsi qu'entre formation et développement d'une carrière. Nous avons en effet l'habitude de considérer que la période qui s'étend de l'adolescence au début de la vie adulte est consacrée au choix progressif d'une orientation et à la maîtrise de la formation correspondante. Dans cette perspective, aptitudes à apprendre et profil d'intérêts déterminent l'orientation puis la réussite dans la voie choisie. Et les analyses réalisées notamment par Super (1980) ont permis de comprendre que le choix d'une formation et d'une orientation se fait progressivement, qu'il est nourri par une exploration parallèle de ses goûts et de ses capacités, d'une part, et du monde professionnel des adultes, d'autre part. Mais une fois le choix fait et la formation acquise, la page serait tournée.

Cette description correspondait encore à la réalité il y a vingt ans. Le progrès technologique qui rend rapidement obsolètes les formations initiales, les turbulences économiques qui bouleversent la structure du marché de l'emploi l'ont rendue périmée. Certes, l'exploration parallèle de soi et du monde extérieur décrite par Super demeure ; mais elle se prolonge bien au-delà de la période d'orientation. Et il est impossible d'affirmer que la carrière d'un jeune diplômé sera identique à la carrière de ceux qui sont entrés dans la vie active avec la même formation dix ou vingt ans plus tôt. Ce qui explique le besoin que ressentent les individus de faire régulièrement le bilan de leurs compétences – donc de leurs atouts dans un monde du travail en évolution rapide. Et le besoin des organisations de faire le bilan des ressources de compétences qu'elles possèdent – donc de leurs atouts dans une économie très compétitive.

Deux autres observations vont dans le même sens.

- ▶ en premier lieu, il est clair que la crise de l'emploi a touché plus durement les jeunes sans qualification. Lorsque cette crise s'est étendue et a commencé à rendre également difficile l'entrée dans la vie active des jeunes diplômés, ceux-ci ont souvent réagi en se surqualifiant. Mais les doubles formations n'ont pas longtemps représenté un atout supplémentaire parce qu'elles ne remplacent pas une expérience directe ;
- ▶ d'autre part, les descriptions des exigences d'un poste à pourvoir concernent certes la nécessité d'avoir maîtrisé des connaissances essentielles, mais également le fait de posséder des compétences précises. En d'autres termes, il ne semble plus vrai que l'accumulation de connaissances de base rende plus compétitif dans la concurrence actuelle devant les emplois. Faire preuve de compétences tirées de l'expérience représente en revanche un avantage certain.

Le rôle de l'expérience dans l'acquisition des compétences est donc indéniable. Chargés de recrutement, gestionnaires des ressources humaines, psychologues du travail sont constamment confrontés non seulement à cette évidence, mais à la nécessité de constituer des référentiels de compétences – donc de définir le concept même de compétence. Alors que nous avons l'habitude de parler diplômes, aptitudes, traits de personnalité, voire intérêts et valeurs...

Ce qui pose cinq questions distinctes.

- ▶ D'abord, qu'est-ce que c'est qu'une compétence ? Un nouveau mot à la mode qui ne correspond pas à un concept nouveau, comme certains sceptiques l'affirment (Randell, 1989) ? Ou une approche originale rendue nécessaire par l'évolution du travail ? Dans ce cas, quels sont les rapports des compétences avec les connaissances, avec les aptitudes, avec la personnalité ? Et existe-t-il des listes de compétences génériques ou bien doit-on se résoudre à voir se développer des référentiels de compétences par secteur d'activité, voire par entreprise ?
- ▶ Deuxièmement, comment identifier les compétences individuelles ? Voilà des années que les psychologues du travail et leurs collègues, spécialistes de la mesure des différences entre individus, déploient non seulement toute leur ingéniosité, mais également un arsenal impressionnant de méthodes expérimentales et de données statistiques pour définir et mesurer des aptitudes et pour décrire person-

nalité, intérêts professionnels et valeurs de travail. Et que les modèles théoriques, fondés sur l'analyse des comportements dans ces situations-échantillons et loin du terrain que sont les tests, se succèdent, ainsi que les critiques faites à ces modèles. Quelles relations y a-t-il entre d'une part ces concepts issus de l'analyse factorielle des performances (pour les aptitudes) ou de l'analyse factorielle des auto-définitions (pour la personnalité) et les compétences, d'autre part ? Faut-il imaginer des méthodes et des outils différents pour identifier les compétences ? Ou bien les instruments dont nous disposons pour mesurer les aptitudes et pour décrire la personnalité peuvent-ils être « traduits » dans le langage des compétences ?

- La troisième question est un ensemble d'interrogations. Reconnaître que les compétences se développent au fil des expériences professionnelles souligne leur caractère dynamique, et le fait qu'elles peuvent être acquises tout au long de la vie active. Elles constituent donc un facteur capital de flexibilité et d'adaptation à l'évolution des tâches et des emplois. Dans ces conditions, mesurer les compétences et communiquer les résultats de ce diagnostic aux personnes concernées ne suffit pas. Tout bilan de compétences présente un caractère original par rapport aux bilans psychologiques préalables à une décision. Dans ce dernier cas, on se borne, en effet, à rassembler des informations sur un individu pour prendre la meilleure décision possible, celle qui fera au mieux coïncider les qualités individuelles et les exigences du poste à pourvoir. Alors que le bilan de compétences fait un « état des lieux » permettant au sujet qui l'a demandé de fléchir non seulement les compétences qu'il a acquises, mais également celles qu'il devrait acquérir, voire les moyens possibles pour les acquérir.

Bref, *le concept de compétence est indissociable de la notion de développement*. Savoir avec précision comment se développent les compétences, quels processus psychologiques rendent l'expérience formatrice, et, plus précisément, quelles expériences servent à développer quelles compétences, représente donc une nouvelle priorité.

Les compétences constituent des dimensions permettant de caractériser les individus, donc des concepts qui se prêtent à l'évaluation. Mais ce ne sont pas les seules catégories de variables utilisées dans cette perspective différentielle. Dans la vie active, chacun est – plus ou moins souvent selon son environnement professionnel –, soumis à diverses évaluations : en vue de décider d'un recrutement interne

ou externe, pour autoriser ou conseiller une entrée en formation, afin de juger de l'effet de cette formation, ou encore parce que la qualité de la performance effectuée dans le travail est utilisée comme élément de décision dans la gestion des salaires et des carrières... La vie tout court – et, singulièrement, la vie professionnelle – multiplie les occasions de recevoir des feedbacks sur soi, des retours d'information, plus ou moins formalisés.

- D'où une quatrième question soulevée par la notion de compétence : comment s'intègrent ces différentes informations sur soi ? L'image de soi est-elle différente de l'image qu'en construisent les autres acteurs de la vie professionnelle, supérieurs, subordonnés, collègues ? Est-elle susceptible d'évoluer lorsqu'un bilan de compétences apporte des informations nouvelles, voire contradictoires, sur ses compétences et sur ses faiblesses ? Questions d'autant plus importantes qu'actuellement, dans un contexte de crise économique, cadres et employés sont de plus en plus nombreux à tenter de gérer eux-mêmes leurs carrières, donc à solliciter des évaluations objectives de leurs compétences actuelles et de leur capacité à acquérir des compétences nouvelles en vue d'utiliser ces évaluations pour élaborer des prévisions et faire des choix concernant leur carrière.
- Cinquième et dernière question : les aptitudes et les traits de personnalité sont des caractéristiques individuelles qui expliquent et justifient le comportement de chacun, dans toutes les situations possibles. Les compétences dépendent d'expériences spécifiques, et sont donc plus étroitement liées à un secteur professionnel, à une entreprise, voire à un lieu ou à un moment. Les compétences elles-mêmes peuvent donc être plus ou moins spécifiques.

Par exemple, savoir diriger une équipe est une compétence « large ». La diriger dans des conditions stressantes représente une compétence plus pointue et différente encore du fait de diriger une équipe sans en avoir reçu l'autorité, ou de diriger une équipe très diversifiée ou encore une équipe dont un ou plusieurs membres ont été, dans le passé, votre supérieur hiérarchique...

Cet aspect des choses interpelle sur la possibilité de disposer de listes de compétences « génériques », mais aussi sur l'intérêt qu'a l'organisation à connaître les compétences précises qui caractérisent les emplois et les métiers actuels, ainsi que celles qui vont concerner les emplois et les métiers que l'effort d'anticipation a permis de décrire.

Toutes ces questions se posent actuellement avec acuité et dans une perspective pratique et théorique complètement renouvelée par rapport au cadre traditionnel de l'évaluation.

Renouvelée pourquoi ? Parce que la situation économique actuelle et la rapidité des progrès technologiques ont bouleversé les données classiques de la gestion des ressources humaines, et ont créé des besoins nouveaux en matière d'évaluation. Comme l'a montré Shimmin (1989), le paradigme classique de l'évaluation – prévoir la réussite à un poste donné à partir des informations concernant les performances passées – a cédé la place à un objectif bien différent, qui consiste avant tout à évaluer l'adaptabilité dont fera preuve un individu dans l'avenir et son aptitude à apprendre des compétences nouvelles. La notion d'étapes dans la carrière devient moins importante que l'idée d'évolution des compétences requises dans un poste donné à mesure que les conditions changent. Dans ce contexte, diagnostiquer les compétences acquises est important. Mais deux démarches sont encore plus importantes : savoir évaluer le potentiel individuel, c'est-à-dire la capacité de chacun à acquérir de nouvelles compétences, et être capable de mettre en œuvre les stratégies pédagogiques qui permettront de les développer ; disposer de descriptions précises des compétences qui seront utiles à l'avenir. Élaborer de tels « référentiels de compétences » n'est pas simple, et les traditionnelles descriptions de poste ne suffisent pas.

Ces questions justifient le plan de cet ouvrage : le premier chapitre tentera de faire l'historique du concept de compétence et d'en proposer une définition claire. Le deuxième envisagera les moyens de mesurer les compétences individuelles. Le troisième rappellera ce que nous savons sur l'image de soi, sur les processus qui permettent de la construire et sur ses différences avec l'image que les autres ont de soi. Ce qui donnera l'occasion de situer ces images multiples dans la perspective du développement individuel. Le quatrième chapitre décrira l'état de nos connaissances sur la manière dont l'expérience construit les compétences. Reste peut-être ce qui est le plus difficile : se donner les moyens de faire la liste et de décrire concrètement les compétences propres à chaque métier, ou encore à chaque emploi. Il ne suffit pas, en effet, d'interroger les membres actifs d'un métier ou d'un emploi pour obtenir une liste fiable et complète des compétences requises par leur activité. Et on devrait pouvoir disposer de listes de compétences « génériques » de manière à être en mesure de

faire préciser par les personnes concernées l'importance de chacune de ces compétences. La conclusion essaiera de mettre en relation compétences individuelles et compétences organisationnelles et de montrer qu'en intégrant le concept de compétence, la gestion des ressources humaines prend une signification et appelle des pratiques différentes.

En résumé

La notion de compétence est de plus en plus utilisée mais pas encore bien définie. Ce qui pose cinq questions :

- 1) Une compétence, c'est quoi, précisément ? (chapitre 1)
- 2) Comment peut-on identifier les compétences individuelles ? (chapitre 2)
- 3) Comment peut-on développer les compétences ? (chapitre 3)
- 4) Comment s'intègrent des informations différentes sur ses compétences, ses aptitudes, sa personnalité... de manière à former ou à faire évoluer l'image de soi ? (chapitre 4)
- 5) Quelles sont les relations entre compétences individuelles et organisationnelles ? Quel impact a le concept de compétence sur la gestion des ressources humaines ? (conclusion)

Références

G. RANDELL (1989), A rejoinder to Handy : is it what you are or what you do ?, *The occupational Psychologist*, 9, 8-9.

S. SHIMMIN (1989), Selection in an European context, in P. Herriot, ed., *Selection and assessment in organizations*, Londres, John Wiley.

D. SUPER (1980), A life span-life space approach to career development, *Jal of vocational Behavior*, 26, 287-298.

Les compétences, qu'est-ce que c'est ?

Malgré son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept de compétence s'est imposé dans la littérature managériale des vingt dernières années. Et pas seulement dans la littérature : des entreprises de plus en plus nombreuses élaborent des référentiels de compétences, qui concernent le plus souvent leurs cadres, quelquefois également les membres de leur personnel hautement qualifiés. En outre, le bilan de compétences fait maintenant partie de la gestion des carrières.

Pourtant, la notion de compétence est une nouvelle venue dans le vocabulaire des psychologues du travail, et, plus généralement, des gestionnaires de ressources humaines. Nous parlons couramment d'aptitudes, d'intérêts, de traits de personnalité comme représentant des paramètres selon lesquels les individus diffèrent entre eux. Mais, de plus en plus souvent, les exigences d'un poste à pourvoir sont définies par les hiérarchiques en termes de compétences. Et, par ailleurs, la notion de compétence semble remplacer le terme de « dimension » pour définir les caractéristiques que l'on se propose de décrire à l'aide d'un « assessment center » (centre d'évaluation). Il est donc important de préciser le statut respectif de ces différents concepts ainsi que les relations qui sont susceptibles d'exister entre eux.

1. Aptitudes, personnalité, compétences

Un des problèmes que nous rencontrons dans le maniement de ces différents éléments de notre vocabulaire, comme pour beaucoup d'autres mots utilisés en psychologie, vient du fait qu'ils ont un sens diffus dans le langage courant, et qu'ils sont, en même temps, des termes auxquels la recherche en psychologie différentielle a donné une signification précise. C'est bien le cas en ce qui concerne les aptitudes et les traits de

personnalité. Et ce fait apparaît encore plus clairement lorsqu'on décrit la manière dont se sont développés les modèles théoriques, qui servent de cadre aux définitions des aptitudes et des traits de personnalité et qui permettent de les caractériser en utilisant des tests appropriés.

1.1. Comment définit-on les aptitudes et les traits de personnalité ?

Essayons de décrire ce processus de manière simple, en partant d'un exemple concret, mais sans entrer dans la description détaillée des procédures complexes et des indicateurs statistiques utilisés.

Supposons (l'exemple est emprunté à Murphy et Davidshofer, 1988) que nous ayons construit quatre « tests », chacun présentant aux sujets une tâche à accomplir. Le premier est une épreuve de compréhension de la lecture : il propose un texte à lire et, ensuite, une série de questions sur ce texte. Le deuxième est une épreuve de connaissance du vocabulaire dont les questions concernent des mots et un choix à faire entre plusieurs propositions, la tâche consistant à trouver leur contraire. Le troisième est un test de « rotation de formes » où le sujet doit identifier des figures géométriques présentées sous des angles différents. Le quatrième est un test de « formes éclatées » où le sujet doit reconnaître des figures à trois dimensions qui ont été éclatées en parties inégales.

Si on fait passer ces quatre tests à un groupe de cent personnes, par exemple, il sera possible, d'abord, d'obtenir pour chacun d'entre eux, et pour chacun des quatre tests, une note représentant le nombre de bonnes réponses obtenues et, ensuite, de calculer les corrélations qui existent entre ces quatre séries de notes. L'examen de ces coefficients de corrélation montrera alors qu'il existe une forte liaison d'une part entre les notes obtenues au test de vocabulaire et à celui de compréhension de la lecture et, d'autre part, entre les notes obtenues au test de rotation des formes et à celui des figures éclatées. Les autres corrélations sont faibles. Ce qui suggère que ces quatre tests mesurent deux aptitudes différentes : l'aptitude verbale dans le premier cas, la perception dans l'espace, dans le second cas. De fait, si on utilise la procédure statistique de l'analyse factorielle, elle confirmera cette interprétation de bon sens en permettant d'extraire deux facteurs, l'un correspondant aux deux premiers tests et l'autre aux deux tests suivants.

Pourquoi avoir recours à une analyse factorielle alors que la simple lecture des corrélations permet d'arriver à cette conclusion ? Parce que, dans la plupart des cas, nous sommes amenés à chercher les facteurs responsables de la réussite ou de l'échec dans un grand nombre de tâches ou de tests et que le simple examen des corrélations devient trop difficile à faire. Dans l'exemple précédent, pour quatre tests, il n'y avait que six corrélations à examiner. Si nous avons fait passer dix tests au lieu de quatre, il y aurait eu 45 corrélations à examiner. En outre, il est difficile de savoir *a priori* combien de facteurs (ou d'aptitudes) suffiront à rendre compte d'une matrice de corrélations ; alors que l'analyse factorielle permet de déterminer le nombre de facteurs utiles ainsi que leurs caractéristiques.

Faire l'analyse factorielle des résultats obtenus à une série de tests présente donc deux intérêts. D'une part, elle permet de résumer efficacement une série importante de notes en scores factoriels moins nombreux. D'autre part elle permet de donner une signification aux facteurs identifiés, en étudiant soigneusement le contenu des tests que chaque facteur rassemble. La liste d'aptitudes que nous possédons maintenant, ainsi que les relations qui existent entre elles, résultent d'une multitude d'études utilisant l'analyse factorielle appliquée à des séries de tâches-tests variées, qui appartiennent aussi bien au domaine des aptitudes mentales qu'à celui des aptitudes motrices.

La même démarche peut être utilisée en ce qui concerne la personnalité et l'identification des traits de personnalité. À ceci près que les données sur lesquelles sont calculées des corrélations ne sont pas des notes de tests qui impliquent l'exécution d'une tâche précise, mais des réponses à des questions qui permettent aux sujets interrogés de décrire leur comportement habituel. Les travaux les plus récents dans ce domaine montrent que cinq ou six « facteurs » expliquent de manière exhaustive la variété des réponses (Digman, 1990).

Beaucoup de modèles théoriques et de conséquences pratiques, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, peuvent être tirées de ces recherches et des descriptions qui en résultent. Retenons que ces efforts métriques et ces analyses ont permis de construire une collection de tests dont la qualité principale est qu'on sait bien ce qu'ils mesurent, parce qu'il s'agit d'aptitudes définies par rapport aux tâches qu'elles permettent d'affronter et de traits de personnalité définis par rapport aux comportements qu'on peut observer. On sait également que toute tâche – et tout test – implique plusieurs aptitudes, même si l'une d'entre elles

a un rôle dominant. Ce qui signifie qu'il faut utiliser plusieurs tests pour avoir des chances de cerner l'aptitude qu'ils mettent en jeu en commun, et surtout que la réussite dans n'importe quelle tâche professionnelle repose sur plusieurs aptitudes. L'analyse de poste est un préalable à l'élaboration d'une batterie de tests destinée à évaluer les chances qu'un sujet a de réussir dans un poste donné, puisqu'elle a pour objectif essentiel de préciser quelles sont les aptitudes et les traits de personnalité requis pour ce poste.

Ces recherches n'ont pas atteint un point final. Mais elles ont déjà permis de définir des listes d'aptitudes et de traits de personnalité qui sont autant de caractéristiques individuelles, ce qui fournit donc un référentiel permettant de décrire les individus et de les différencier entre eux dans le cadre des évaluations nécessaires aux prises de décision qui constituent la gestion des carrières par les entreprises. Retenons que, dans cette perspective, évaluation et référentiel partent de l'observation d'individus effectuant des tâches relativement artificielles et détachées d'un contexte professionnel réel, ou encore répondant à des questions faisant référence à des situations générales parce que non définies de manière précise. Peu de métiers comportent des tâches comme chercher des analogies à un mot ou reconstituer des figures « éclatées »...

Pourtant de très nombreuses recherches ont démontré la validité des tests d'intelligence pour prédire la réussite professionnelle, quel que soit le métier et le niveau, y compris dans des fonctions d'encadrement (Arvey, 1986, Hunter, 1986, Barrett et Depinet, 1991). En outre, les aptitudes intellectuelles ont d'autant plus de poids – ce qui est logique – qu'il s'agit de tâches ou de métiers mettant surtout en œuvre des processus cognitifs, et d'autant moins qu'il s'agit d'activités mettant surtout en jeu des processus moteurs. Enfin, lorsqu'on ajoute au dossier individuel des méthodes permettant de mesurer les aptitudes spécifiques requises pour un poste donné, on augmente significativement la qualité des décisions que ce dossier permettra de prendre. La même remarque vaut pour les traits de personnalité qui ont une validité incrémentielle dès lors qu'ils sont clairement exigés par le poste de travail.

Par ailleurs, la synthèse des études de validité montre que les aptitudes mentales mesurées par les tests d'intelligence déterminent la réussite professionnelle de deux manières :

- directement, dans la mesure où elles sont requises par l'activité considérée ;

- indirectement, parce que c'est l'intelligence qui facilite l'acquisition de compétences au cours des nouvelles expériences qu'offre le travail (Hunter, 1986).

Retenons ce point : étudier le rôle des aptitudes intellectuelles permet de prendre conscience du fait que l'exercice d'une activité professionnelle est une source directe de développement personnel. Mais ce développement par l'élaboration de compétences nouvelles exige que l'individu soit capable d'apprendre, c'est-à-dire qu'il possède les aptitudes nécessaires pour tirer parti de l'expérience.

1.2. Aptitudes, traits de personnalité et compétences

Il devrait donc être possible de faire correspondre aptitudes et traits de personnalité avec les compétences dont ils facilitent l'acquisition. De fait, lorsqu'on procède à l'analyse des qualités requises pour tenir des postes simples, postes d'exécution ou emplois de service, par exemple, il est relativement aisé de faire préciser par des experts quels sont les aptitudes et les traits de personnalité nécessaires pour une tenue correcte de ces postes. Mais lorsque la complexité des responsabilités et des missions augmente, le référentiel d'aptitudes et de traits de personnalité ne suffit plus et les exigences des postes sont décrites par les experts directement en termes de compétences. Ces compétences sont alors caractérisées par rapport à des missions précises (traiter les plaintes de clients mécontents, négocier des contrats importants avec des entreprises étrangères ; clore une opération qui ne marche pas ; organiser l'accueil et la formation des jeunes cadres...). Il est évident que ces missions font appel à plusieurs aptitudes et qualités de personnalité, que ces caractéristiques doivent être bien intégrées, et que la réussite de ces missions dépend aussi de connaissances théoriques et de savoirs acquis sur le terrain. Il faut également tenir compte du fait que ce type de compétences peut être maîtrisé de différentes manières. Autrement dit, et pour reprendre les exemples donnés ci-dessus, il y a plusieurs manières de bien négocier un contrat ou de bien clore une opération, et ces différentes façons de faire requièrent des aptitudes et des profils de personnalité qui ne sont pas forcément les mêmes. Voici donc une différence claire entre aptitudes et traits de personnalité d'une part, et compétences, d'autre part :

- ▀ les premiers permettent de caractériser les individus et d'expliquer la variance de leurs comportements dans l'exécution de tâches spécifiques ;

- les secondes *concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture.*

De ce point de vue, les compétences ne sont donc pas sans rapport avec les aptitudes et les traits de personnalité. Mais elles constituent une catégorie spécifique de caractéristiques individuelles, qui ont aussi des liens étroits avec les valeurs et avec les connaissances acquises. Enfin, elles semblent bien avoir un caractère « local », c'est-à-dire dépendre du cadre organisationnel dans lequel elles sont élaborées puis utilisées.

En d'autres termes, les compétences ne peuvent pas se développer si les aptitudes requises ne sont pas présentes. Mais elles ne se réduisent pas à une aptitude, aussi bien définie soit-elle, pas plus qu'à un patchwork d'aptitudes diverses : ce sont des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-type, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (Montmollin, 1984, p. 122). Les compétences font donc référence à des tâches ou à des situations de travail et à la régulation dont est capable l'opérateur entre l'environnement de travail et son activité. Elles sont différentes également des conduites intelligentes qui se succèdent dans le temps sans lien réel entre elles, alors qu'une compétence est un ensemble de conduites organisées, au sein d'une structure mentale, elle aussi organisée, relativement stable, et mobilisable à la demande.

Les connaissances qui peuvent s'appliquer à une tâche ou à une autre se différencient également des compétences, parce que ces dernières impliquent une expérience et une maîtrise réelle de la tâche et parce qu'elles mettent en œuvre des représentations, des « images opératoires » (Ochanine, cité par Montmollin, 1984) constituées progressivement par l'expérience que l'opérateur acquiert au cours de son travail. Enfin, les compétences se différencient des habiletés, qualités résultant d'une formation et caractérisant le plus souvent des processus psychomoteurs.

Les compétences sont donc liées à une tâche ou à une activité donnée. Mais elles peuvent également couvrir un ensemble d'activités : on parle ainsi de compétences linguistiques ou de compétences d'encadrement. Ou être limitées à une activité précise : on parlera alors des compétences du régulateur en salle de contrôle, du contrôleur aérien ou du programmeur. Par ailleurs, elles résultent de l'expérience et constituent des savoirs articulés, intégrés entre eux et, en quelque sorte, automatisés,

dans la mesure où la personne compétente mobilise ce savoir à bon escient, sans avoir besoin de consulter des règles de base ni de s'interroger sur les indications de telle ou telle conduite. Ces caractéristiques des compétences les rendent difficiles à décrire parce que la représentation qui guide l'opérateur dans son activité et qui sert, en définitive, à intégrer les différents savoirs et les aptitudes nécessaires, reste implicite. Il faut l'intervention d'un expert extérieur pour amener la personne compétente à expliciter ses conduites. De ce fait, l'individu compétent peut démontrer sa compétence, mais est beaucoup plus embarrassé si on lui demande de la verbaliser, et plus encore, de l'enseigner à d'autres à travers un exposé et non par l'observation de ses conduites successives.

Résultat d'expériences accumulées pendant des années, les compétences permettent de surmonter les limites du fonctionnement cognitif. En effet, nous ne pouvons pas concentrer notre attention sur plusieurs choses à la fois, ni extraire en même temps de notre mémoire plusieurs répertoires de connaissances acquises. La compétence permet d'actualiser des systèmes d'information et de les utiliser sans avoir à concentrer notre attention sur eux.

P. Herriot (1992) donne, pour mieux faire comprendre ce qui se passe, l'exemple des grands maîtres au jeu d'échecs. Ils sont capables de mobiliser un répertoire considérable de séquences de mouvements sans avoir à les expliciter, mais en s'en servant pour analyser les analogies entre la position actuelle des pièces sur l'échiquier et les séquences de mouvements qu'ils connaissent. Autrement dit, au lieu d'examiner tous les scénarios concevables à partir de tous les mouvements possibles, ils se réfèrent à des séquences de mouvements intégrés, sans avoir besoin de les décomposer.

1.3. *L'acquisition des compétences*

Le problème des relations entre aptitudes et compétences revient donc à étudier le rôle des aptitudes au niveau de l'acquisition des compétences. Sur ce point, les résultats des recherches sur l'apprentissage permettent de compléter le tableau. En effet, ces travaux ont montré qu'il existe des phases de l'apprentissage, phases qui coïncident bien avec la définition des compétences que nous venons de faire : Fitts et Posner (1967) ont décrit, il y a déjà quarante ans, l'apprentissage d'une tâche :

- ▶ elle débute par une étape cognitive, au moment où l'individu est confronté pour la première fois au travail à faire et à la situation. Il

commence par en comprendre les exigences et par tenter de mémoriser les procédures et les stratégies. Cette étape requiert des qualités intellectuelles et une bonne capacité d'attention ;

- quand les données fondamentales concernant le traitement de l'information et le répertoire des réponses requises sont connues, une deuxième phase permet d'accroître la rapidité d'exécution et de diminuer les erreurs ;
- la troisième phase, qui va consacrer la possession de la compétence, est atteinte lorsque le travail devient plus automatisé, et de moins en moins dépendant d'un contrôle cognitif permanent. Notons que c'est le cas pour beaucoup des activités de la vie quotidienne, comme conduire une voiture, utiliser un téléphone ou, tout simplement, s'habiller. La compétence pour ces tâches implique que nous n'avons plus à réfléchir pour en exécuter les différentes étapes ni, surtout, pour adapter notre conduite aux changements constants de l'environnement.

Des recherches plus récentes, en particulier celles de Shiffrin et Schneider (1977), ont montré que lorsque la tâche apprise est très complexe, et en particulier lorsqu'elle consiste à faire face, de manière répétée, à des informations non cohérentes ou à des situations totalement originales, l'apprentissage et la maîtrise de la tâche s'arrêtent à la phase qui exige un contrôle cognitif total et n'atteignent pas l'automatisation des processus.

En outre, les aptitudes mises en jeu au cours d'un apprentissage changent au fur et à mesure que celui-ci se déroule. Fleishman l'a montré dès 1954 pour un apprentissage psychomoteur. Ses résultats ont été confirmés et étendus par Ackerman et *al.* (1989) qui ont bien décrit le rôle critique joué par l'intelligence générale (aptitude à structurer la réalité, à construire des relations, à imaginer des stratégies et à les examiner) au début de tout apprentissage. Mais ce rôle diminue ensuite, à mesure que le sujet accède à son niveau optimum d'exécution, parce que l'automatisation de la tâche permet de réduire l'appel aux fonctions intellectuelles et d'accroître le rôle des aptitudes spécifiques. Ces auteurs soulignent que tout le monde n'atteint pas en même temps un même niveau de compétence, donc n'arrive pas en même temps à la phase d'automatisation et de « libéralisation » par rapport à la codification explicite et raisonnée de la tâche à accomplir. Différences qui s'expliquent parce que chacun possède à un niveau variable les aptitudes requises. En outre, ils

confirment que lorsque la tâche est complexe ou lorsqu'elle présente constamment des aspects nouveaux, l'appel aux qualités intellectuelles ne diminue pas au cours du temps.

On peut retenir de ces analyses deux points importants :

- ▶ premièrement, des aptitudes spécifiques sont requises pour acquérir ou pour utiliser des compétences précises. Ces aptitudes jouent un rôle qui est limité à la phase d'apprentissage lorsque la tâche peut être entièrement automatisée ;
- ▶ mais, deuxièmement, lorsque la tâche n'est pas routinière et qu'elle est caractérisée par des demandes imprévues et constamment renouvelées, il se fait un appel permanent aux processus cognitifs et aux aptitudes mentales. C'est le cas, bien évidemment, d'une grande partie des responsabilités des cadres et de la quasi-totalité de celles où les situations changent fréquemment et qui demandent de la créativité, une réelle initiative et de l'imagination, voire une aptitude à sortir des sentiers battus.

Au total, des aptitudes différentes jouent un rôle important pendant l'acquisition de toutes les compétences, mais le rôle des aptitudes intellectuelles et des capacités cognitives est central ; en outre, il perdure lorsqu'il s'agit de tâches complexes, c'est-à-dire ne confrontant pas l'individu à des demandes répétées de manière identique ou très proche.

Au plan pratique, la mesure des aptitudes individuelles, au moyen de tests classiques, s'impose donc chaque fois qu'une compétence n'a pas été acquise, malgré l'expérience de terrain. Et chaque fois que les conditions du travail rendent difficile l'acquisition d'une compétence spécifique parce que les données des problèmes posés et l'environnement du travail changent trop et trop vite pour que l'expérience puisse créer des compétences réutilisables.

2. Compétences et missions professionnelles

La comparaison que nous venons de faire entre aptitudes, traits de personnalité et compétences a montré que les aptitudes et les traits de personnalité se définissent en tant que différences entre les individus, alors que les compétences sont étroitement liées aux activités professionnelles, et plus précisément aux missions qui font partie d'un poste. Woodruffe

(1993) propose d'ailleurs de parler de compétences pour caractériser une mission donnée et de « domaine de compétences » lorsqu'on envisage l'ensemble des missions composant un poste. Le concept de compétence est donc associé à l'analyse des activités professionnelles et à l'inventaire de ce qui est nécessaire pour bien mener les missions qu'elles impliquent.

2.1. *Compétences et activités professionnelles*

L'origine du concept de compétences fait mieux comprendre comment et pourquoi il s'est imposé. Le terme apparaît il y a plus de trente ans pour donner corps à l'idée que ni les résultats scolaires, ni les scores aux tests d'aptitude et d'intelligence ne prédisent la réussite professionnelle, voire l'adaptation efficace aux problèmes de la vie quotidienne (McClelland, 1973). Nous avons vu plus haut que de nombreux arguments de terrain ont prouvé que ces vues sont inexactes. Et que les tests d'intelligence, encore nommés tests de fonctionnement cognitif, possèdent une indiscutable capacité prédictive des résultats professionnels (Hunter, 1986). Certes, on peut encore débattre sur l'existence d'une ou de plusieurs formes d'intelligence (Kemp et McClelland, 1986 ; Sternberg, 1992). Mais, d'un point de vue pratique, il semble prioritaire de reconnaître la validité des tests d'intelligence, tout en admettant qu'ils n'expliquent pas tout. Sans pour autant renoncer à comprendre comment se développent et à quoi sont dues les compétences qui permettent d'assumer fructueusement, sur le terrain, des missions professionnelles précises. En d'autres termes, l'opposition entre aptitudes et intelligence d'une part, et compétences d'autre part, n'a pas lieu d'être : l'ensemble de ces qualités sont nécessaires pour exercer avec succès une activité professionnelle.

C'est dans ce nouvel esprit que le terme de compétences a acquis, au cours des vingt dernières années, une large visibilité dans les textes comme dans les interventions concernant le management des ressources humaines. Le second point de départ est probablement dû au livre de Boyatzis, *The competent manager* (1982) qui concerne essentiellement les compétences managériales. Cet ouvrage décrit une étude concernant 2 000 cadres occupant 41 postes différents et appartenant à 21 entreprises, la plupart anglo-saxonnes. L'auteur propose, sur la base de cette étude, de différencier les compétences « seuil » que tous devraient posséder à un niveau minimum et les compétences

« supérieures » qui caractérisent les cadres appartenant aux 10 % les meilleurs. L'identification de ces compétences est faite à l'aide de différentes analyses de poste, et chaque compétence est reliée à des résultats spécifiques. Mais la nature même des compétences, le type de variable qu'elles constituent ne sont pas définis clairement, puisqu'ils concernent un vaste domaine de caractéristiques psychologiques, aussi bien des aptitudes que des connaissances, des attitudes, des sources de motivation, et des traits de personnalité. Et pour ajouter à la confusion, Boyatzis donne lui-même une définition très floue des compétences, comme étant un ensemble de caractéristiques individuelles pouvant appartenir à des domaines aussi différents que les aptitudes, les motifs, les traits, les capacités, l'image de soi et de son rôle social, ou encore être un ensemble de connaissances acquises.

Reste l'essentiel : la méthode utilisée par Boyatzis repose sur l'analyse d'événements décrits par les cadres eux-mêmes, sous la forme de « *behavioral events* » (événements comportementaux), qui s'inspire de « l'analyse des incidents critiques », méthode déjà ancienne et due à Flanagan (1954). Les cadres interrogés devaient décrire trois incidents de leur vie professionnelle où ils jugeaient avoir été efficaces et trois incidents où ils estimaient avoir été inefficaces. Ces incidents étaient ensuite évalués selon une méthode d'analyse de contenu proche de celle employée par Herzberg dans ses recherches sur la satisfaction et par McClelland pour l'analyse des protocoles d'un test projectif de motivation (Flanagan, 1954 ; Herzberg et *al.*, 1959 ; McClelland, 1953).

La validité de cette méthode, au demeurant ancienne et controversée, et la signification des relations qui peuvent exister entre les résultats de l'analyse de contenu des différents incidents et la réalité des comportements de terrain restent à démontrer, ce que Boyatzis reconnaît lui-même. Par ailleurs, il n'est pas certain que les cadres eux-mêmes soient les meilleurs juges de leurs compétences. Il n'en reste pas moins que cette étude représente une des premières approches directes des compétences observées sur le terrain professionnel, et qu'elle a le mérite de s'attaquer directement à la description des conduites porteuses de réussite. En d'autres termes, au lieu d'entrer dans le couple homme-travail par la recherche des différences individuelles, l'approche par les compétences consiste à aborder cette double taxinomie des hommes et des tâches par la description des comportements réels face à des problèmes professionnels concrets.

2.2. Compétences et situations

Une autre manière d'envisager le concept de compétences, qui va dans le même sens mais avec un objectif différent, est utilisée par les centres d'évaluation (*assessment centers*) dont nous décrivons en détail le fonctionnement dans le chapitre suivant. Ceux-ci comportent toujours plusieurs tests et exercices, chacun mesurant plusieurs compétences. Et le principe de construction des centres d'évaluation impose que chacune des compétences soit mesurée par plusieurs tests ou exercices. Lorsque plusieurs sujets ont été évalués avec un centre d'évaluation, on dispose d'une série de scores par compétence et par exercice. Il est alors possible de calculer les corrélations entre les scores attribués aux *mêmes* compétences mesurées dans des exercices *différents* et les corrélations entre les scores attribués à des compétences *différentes* mesurées par un *même* exercice. On peut espérer que les premières seront élevées, puisqu'il s'agit de mesurer la même compétence dans des situations différentes et que les secondes seront faibles puisqu'il s'agit de mesurer des compétences différentes mises en jeu au cours d'un même exercice. Or c'est le contraire qui est souvent observé (Sackett et Dreher, 1982 ; Robertson *et al.*, 1987 ; Tziner *et al.*, 1993). En d'autres termes, les notateurs des centres d'évaluation sont tout à fait capables d'évaluer la réussite des candidats dans un exercice donné ; mais beaucoup plus difficilement de peser le rôle de compétences spécifiques dans cette réussite globale, et encore moins d'abstraire leur jugement pour évaluer une même compétence mise en jeu dans plusieurs exercices différents.

Cette observation est intéressante pour deux raisons :

- il a mainte fois été prouvé que les centres d'évaluation ont une validité prédictive élevée et attestée non seulement par les chiffres cités dans les différentes recherches mais également par leur succès auprès des praticiens et des entreprises (Woodruffe, 1993). Ceci bien que leur « validité de construction » soit faible, vraisemblablement parce que les compétences observées ne sont pas jugées indépendamment des situations dans lesquelles elles sont mesurées. C'est exactement l'inverse pour les tests d'aptitudes dont nous avons décrit plus haut la genèse : ils ont une validité de construction forte en ce sens qu'ils représentent des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches simples et homogènes, mais aucune de ces aptitudes ne suffit à expliquer la variance des comportements professionnels. Il est donc vraisemblable que la validité prédictive des

centres d'évaluation tient à la qualité des simulations et des échantillons de tâches professionnelles réelles qui les composent, et au fait qu'ils comportent à la fois des exercices et des tests classiques. Et ce sont les exercices qui permettent d'évaluer de manière pertinente la manière dont les participants mettent en œuvre simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées ;

- ▶ par ailleurs, les entreprises sont de plus en plus nombreuses à être mécontentes de leur système de notation professionnelle et les analyses faites par des psychologues sur ces notations ont amplement montré qu'elles ne sont pas cohérentes dans le temps et que l'accord inter-notateurs est faible (Fletcher, 1995). Défauts graves qui s'expliquent, au moins en partie, par le fait que chaque notation reflète l'opinion d'un hiérarchique sur une mission, sans que celui-ci n'ait la possibilité ni les informations nécessaires pour porter un jugement général sur les qualités individuelles.

Les conclusions qu'inspirent ce double constat sont les suivantes.

- ▶ Premièrement, les compétences sont spécifiques de situations précises, voire de contextes organisationnels spécifiques. Il est donc utile de les mesurer dans le cadre de simulations qui reproduisent et échantillonnent du mieux possible la réalité des situations de travail. Il y a longtemps qu'on sait que les échantillons de travail (« *work samples* ») ont une bonne validité prédictive. Dans le cas de tâches relativement simples, cette validité est souvent meilleure que celle des tests classiques (Asher et Sciarrino, 1974 ; Reilly et Chao, 1982). En ce qui concerne les cadres, les « échantillons professionnels » sont certes plus difficiles à construire et plus délicats à valider. Mais leur valeur ne peut pas être discutée : ils ont, en effet, l'avantage de reconstituer l'interaction complexe qui existe entre les caractéristiques de l'individu et les caractéristiques de la situation (Cascio, 1991).
- ▶ Deuxièmement, lorsqu'il est chargé de juger les compétences mises en jeu dans l'exécution d'un travail réel ou simulé, l'observateur le plus attentif se concentre sur l'évaluation du travail fait – la manière dont la mission a été accomplie – et ne juge les différentes compétences spécifiques et, *a fortiori*, les différentes aptitudes, que par rapport à cette évaluation globale. Cet « effet de halo », bien connu de tous les chercheurs qui ont analysé des fiches de notations

professionnelles, existe lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences mises en jeu dans une activité professionnelle aussi bien que lorsqu'il s'agit d'une situation-test. Bref, l'observation directe ne permet pas de discriminer facilement les compétences et les aptitudes entre elles.

2.3. Définir et évaluer les compétences

Cet ensemble de remarques éclaire la qualité fondamentale des compétences, à savoir leur relation directe avec les missions à accomplir dans le cadre d'un poste ou d'un emploi donné, et les difficultés rencontrées pour les définir et les évaluer. On peut donc ajouter à la définition donnée plus haut le fait que les compétences sont ancrées sur des comportements *observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi*, et qu'elles se traduisent par des comportements qui contribuent au succès professionnel dans l'emploi occupé. Pour citer encore Woodruffe (1993), « la compétence se réfère à une des séries de comportements qu'il faut adopter pour accomplir les tâches et les missions d'un poste avec compétence¹ ». En d'autres termes, les compétences constituent *un lien entre, d'une part, les missions à accomplir et les comportements mis en jeu pour ce faire et d'autre part, les qualités individuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante*.

Ceci dit, évaluer les compétences constitue un réel défi. Il est vrai que juger la qualité des performances globales par rapport aux objectifs des missions assignées à ses collaborateurs fait partie des responsabilités normales d'un cadre en fonction. Mais apprécier *chacune* des compétences mises en jeu est bien plus difficile – l'exemple, cité plus haut, des centres d'évaluation le montre bien. Et il est impossible d'évaluer les compétences qui existent mais ne sont pas actualisées dans une activité observable. Par ailleurs, les fiches de notation élaborées dans les organisations sont rarement satisfaisantes et toujours difficiles à utiliser. Sur-tout, elles n'ont pas été construites avec l'intention de faire le point sur les compétences dans un esprit de bilan et de développement du potentiel individuel. Il faut donc repenser les méthodes d'évaluation, en particulier dans les secteurs où la compétition est forte et où la flexibilité des compétences est un impératif.

1. Traduction de l'auteur.

De ce point de vue, il ne suffit pas de savoir, en théorie, comment situer les compétences dans la chaîne des différences individuelles, ni d'avoir compris comment elles s'acquièrent. Disposer d'une liste de compétences, et de définitions claires et concrètes sur lesquelles toute la hiérarchie pourra s'entendre, représente une condition *sine qua non* de l'évaluation des compétences sur le terrain. On retrouve là une difficulté que nous avons signalée plus haut : le fait que le vocabulaire utilisé appartient à la vie de tous les jours, et que, bien souvent les mêmes mots ont des significations différentes pour différentes personnes, divergences qui ne sont pas explicitées. De ce point de vue, une étape essentielle consiste à élaborer un référentiel qui fournisse une liste de compétences, avec des descriptions précises permettant de les évaluer dans de bonnes conditions. La section suivante décrit les tentatives qui ont été faites dans ce sens.

3. Quelles compétences ?

Les analyses précédentes ont permis de progresser dans la définition des compétences :

- elles diffèrent de ces caractéristiques individuelles que sont les aptitudes et les traits de personnalité ;
- elles requièrent pour se développer à la fois la présence de qualités spécifiques et le passage par des expériences formatrices ;
- elles sont appréhendées non pas dans la perspective des différences entre individus, mais du point de vue des comportements qui permettent d'accomplir efficacement les missions qui constituent un poste ou un emploi.

Est-ce suffisant pour passer à l'étape suivante, c'est-à-dire pour dresser des listes de compétences, de manière à se donner la possibilité de les évaluer ? Pas tout à fait. Plusieurs problèmes se posent encore – problèmes théoriques mais qui ont également des conséquences pratiques importantes.

3.1. Des listes de compétences généralisables

Peut-on constituer des listes de compétences qui représentent une référence universelle, utilisable par toutes les organisations ? Ou bien doit-on accepter le fait que les compétences soient relatives à chaque

entreprise, voire à chaque poste, ou même à des situations spécifiques ? Rappelons que de telles listes générales existent dans le cas des aptitudes et des traits de personnalité, même si l'accord entre les spécialistes n'est pas encore total sur le contenu de ces listes. En particulier, les instruments destinés à faire des analyses de poste présentent des référentiels d'aptitudes avec des exemples concrets permettant de repérer le niveau requis pour tenir un poste. C'est le cas du « F-JAS » de Fleishman, adapté à la France il y a quinze ans (Fleishman et Mumford, 1988 ; Fleishman et *al.*, 1992 ; Lévy-Leboyer et Chartier, 1993). Il offre une liste de 52 échelles, chacune comportant le nom et la définition d'une aptitude, ainsi que des exemples d'activités requérant cette aptitude à des degrés divers, afin de permettre aux experts qui font l'analyse d'un poste de travail de choisir les aptitudes requises et d'en préciser le niveau d'exigence. Il s'agit bien là d'aptitudes dont la description est fondée sur l'ensemble des recherches mentionnées plus haut, comme la compréhension orale, la mémorisation, la facilité à manier des chiffres... Ces aptitudes que Fleishman décrit comme des « caractéristiques relativement stables de l'individu, qui permettent l'accomplissement d'un certain nombre de tâches »¹ ont leur origine dans les résultats d'analyse factorielle portant sur des scores obtenus à des tâches spécifiques.

Ce qui est possible pour les aptitudes l'est-il également pour les compétences ? La réponse est ambiguë : oui et non... Parmi les nombreuses méthodes d'analyse de poste élaborées par des psychologues anglo-saxons, certaines offrent des listes de références fondées non pas sur des aptitudes mais sur l'observation, le découpage puis le classement rationnel des activités de travail. C'est ainsi que le PAQ (*position analysis questionnaire*) organise 187 « éléments » de travail en cinq rubriques : traitement de l'information, processus mentaux, résultats du travail, relations interpersonnelles, contexte du travail et autres caractéristiques (Mc Cormick et *al.*, 1977). Dans le même esprit, l'inventaire d'activités managériales et professionnelles de Baehr classe en seize catégories les activités qui constituent les charges quotidiennes des cadres moyens et supérieurs (Baehr et Allen, 1984).

1. Ma traduction.

Dans ces exemples, il s'agit bien de descriptions d'activités sans référence aux qualités que les individus qui en sont chargés doivent posséder pour les faire correctement. Les méthodes d'analyse de poste sont d'ailleurs classiquement réparties en deux groupes, selon qu'elles sont orientées vers l'individu (et ses aptitudes), ou vers le travail (et ses éléments). Mais aucune n'offre ce double aspect caractéristiques individuelles/missions à accomplir qui fait l'originalité du concept de compétence. D'ailleurs, dans le traité de Gael (1988) sur les méthodes et les applications de l'analyse de poste – ouvrage de référence qui comporte 1384 pages –, le terme de compétence ne figure pas dans l'index par matières... Bref, les méthodes d'analyse de poste traditionnelles visent soit les aptitudes et les traits de personnalité, soit les activités de travail, mais pas les compétences qui font le lien entre eux.

3.2. Construire des référentiels des compétences

On comprend, dans ces conditions, que les gestionnaires de ressources humaines, à la recherche de référentiel de compétences, se soient vus dans l'obligation de les construire eux-mêmes. La plupart de ces listes sont inédites, élaborées par telle ou telle organisation pour son usage propre et limitées aux utilisateurs appartenant à l'entreprise qui les a construites. Quelques-unes ont été citées par des auteurs de langue anglaise qui proposent des répertoires sous le nom de compétences « génériques » ou encore de « supra-compétences ». Cinq exemples en sont donnés dans les tableaux 1 à 5¹. La liste établie par Thornton et Byham tente de rassembler toutes les compétences nécessaires aux postes d'encadrement de haut niveau. La liste proposée par Dulewicz concerne les cadres moyens. Une autre liste a été élaborée par le service des Ressources Humaines d'Électricité et Gaz de France sous le sigle de BICC (Banque informatisée de compétences des cadres). La liste qui figure sur le tableau 4 a été élaborée par Lafarge Coppée pour la notation de ses cadres. Le tableau 5 reproduit deux des rubriques d'évaluation utilisées par Bouygues pour caractériser leurs cadres : responsabilité actuelle et qualités de fond.

1. Présentés en annexe de ce chapitre.

La simple lecture de ces listes permet de faire plusieurs observations. Tout d'abord, elles présentent entre elles des recoupements importants, qui pourraient servir de base à une liste universelle de compétences générales. Elles comportent également des compétences qui semblent spécifiques soit d'un niveau hiérarchique, soit d'un secteur d'activité, soit encore d'une organisation ou d'un emploi précis. Deuxièmement, on peut noter que ces compétences « génériques » se rapprochent souvent des aptitudes « classiques », ce qui n'est pas le cas des compétences « spécifiques ».

La communication orale correspond bien à une aptitude, mais ce n'est pas le cas de la capacité d'un vendeur à présenter un matériel de haute technologie qui suppose non seulement une aptitude verbale et les qualités nécessaires pour faire une présentation orale, mais également des qualités relationnelles, des connaissances techniques, l'expérience d'une certaine catégorie d'acheteurs, le contrôle de soi devant les critiques et les questions qui peuvent survenir, etc.

On peut donc retenir que les listes de compétences existantes comportent aussi bien des aptitudes que des compétences directement axées vers une des missions particulières à l'emploi concerné. Et également des traits de personnalité – voire des connaissances.

De fait, il semble bien que toute organisation ait besoin de disposer de listes des compétences spécifiques, liées à son secteur d'activité, sa structure, ses stratégies, sa culture propre. Il est donc utile de distinguer quatre catégories d'informations :

- les aptitudes et les traits de personnalité ;
- les compétences génériques ;
- les compétences spécifiques ;
- les compétences techniques.

C'est ainsi que dans les listes élaborées par France Télécom pour des postes précis, on trouve des aptitudes comme l'esprit d'analyse, des compétences génériques comme le sens du commandement, des compétences spécifiques comme « savoir conseiller techniquement les commerciaux », et des compétences techniques comme « savoir analyser les indicateurs d'observation du trafic et proposer des plans d'actions techniques ou commerciales pour améliorer le taux d'efficacité ».

Au total, il faut retenir qu'à côté de listes universelles d'aptitudes et de traits de personnalité, la gestion des ressources humaines a de plus en plus besoin d'élaborer des listes uniquement consacrées aux compétences individuelles qui correspondent étroitement aux activités, aux stratégies et à la culture de l'organisation. Ces listes comporteront forcément des compétences universelles, utiles de manière très générale, et des compétences particulières à tel ou tel secteur, entreprise ou service. Dans tous les cas, ces listes ne seront opérationnelles que si deux impératifs sont respectés : en premier lieu, le caractère précis et concret des définitions de chaque compétence ; en second lieu, l'assurance que ces listes sont effectivement utilisables, c'est-à-dire que les personnes qui auront à s'en servir pour décrire les exigences d'un poste ou pour évaluer les compétences d'un individu seront capables de bien discriminer entre elles les différentes compétences de la liste. Objectifs qui différencient l'élaboration de listes de qualités obtenues traditionnellement par analyse de poste et la création de référentiels de compétences.

En résumé

- Les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée.
- Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, ainsi que dans des situations-test. Ils mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises.
- Les compétences ne doivent pas être réduites à des aptitudes, des traits de personnalité ou des connaissances. Elles concernent directement les activités de travail elles-mêmes.

Annexes : tableaux de présentation des compétences

Tableau 1 – Compétences universelles pour les cadres supérieurs

Présentation orale
Communication orale
Communication écrite
Analyse des problèmes de l'organisation
Écoute des problèmes de l'organisation
Analyse des problèmes hors organisation
Écoute des problèmes hors organisation
Planification et organisation
Délégation
Contrôle
Développement des subordonnés
Sensibilité
Autorité sur un individu
Autorité sur un groupe
Ténacité
Négociation
Esprit d'analyse
Jugement
Créativité
Prise de risque

.../...

Décision
Connaissances techniques et professionnelles
Énergie
Ouverture des intérêts
Initiative
Tolérance au stress
Adaptabilité
Indépendance
Motivation

(d'après Thornton et Byham, 1982)

Tableau 2 – Supra-compétences

Intellectuelles	Inter-personnelles	Adaptabilité	Orientation vers les résultats
Perspective stratégique	Diriger ses collaborateurs	Ressort et adaptabilité	Énergie et initiative
Analyse et jugement	Persuasion		Désir de réussir
Planification et organisation	Esprit de décision		Sens des affaires
	Sensibilité inter-personnelle		
	Communication orale		

(d'après Dulewicz, 1989)

**Tableau 3 – Banque de données informatisée
des compétences des cadres**

Adaptabilité
Ambition
Autonomie
Autorité
Capacité de concentration
Capacité d'encadrement
Capacité de synthèse
Confiance en soi
Contrôle de soi
Coordination
Créativité
Discipline
Énergie
Expression écrite
Expression orale
Identification et analyse de problèmes
Ouverture d'esprit
Persuasion
Raisonnement et résolution de problèmes
Sens de la négociation
Sensibilité sociale
Sociabilité
Tolérance

NB : seuls sont reproduits ici les intitulés des « compétences génériques ».
(Source : EDF-GDF)

Tableau 4 – Grille d'analyse de Lafarge

<p>Caractéristiques personnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche des problèmes : capacité à analyser et à faire la synthèse de problèmes complexes. • Capacité dans l'action : capacité à décider, en se dotant de moyens adaptés aux objectifs et à la dimension des problèmes. • Maîtrise de soi : stabilité émotionnelle et confiance en soi. Résistance nerveuse et capacité à tirer des leçons.
<p>Caractéristiques dans les rapports avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réceptivité : disponibilité. Ouverture aux idées des autres. Souplesse d'esprit. • Animateur, sens de l'équipe : savoir se faire comprendre et associer son équipe aux décisions. Coordonner l'action de l'équipe avec efficacité. • Sens moral : respect et loyauté vis-à-vis d'autrui. Responsable dans ses engagements.
<p>Comportement dans l'organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insertion/intégration : respect de l'organisation. Insertion facile dans les réseaux de compétence. Adhésion aux normes et aux valeurs de l'organisation. • Force de proposition : compétences reconnues par les pairs et la hiérarchie. Acteur conscient de son rôle et responsable devant son organisation. • Capacité à représenter l'entreprise de l'extérieur : négociateur, représentatif de son organisation vers l'extérieur.

(extraits : *L'essentiel du Management*, juin 1995)



**Tableau 5 – Extrait de la fiche d'identification
des potentiels cadres (Bouygues)**

Expérience acquise	Qualités de fond
Respect des objectifs	Personnalité/charisme
Qualité des contacts internes	Adaptabilité
Qualité des contacts externes	Autonomie/sens du risque
Formation et valorisation des hommes	Ambition/goût du challenge
Expression du leadership	Sens des autres
Sens de l'intérêt commun de la société et du groupe	Valorisation des biens confiés
	Implication
	Résistance/stabilité face au stress
	Disponibilité
	Ouverture
	Réactivité/créativité
	Aptitude à la décision
	Honnêteté/intégrité
	Culture personnelle

Références

- P. L. ACKERMAN, R. J. STERNBERG, R. GLASER, ed. (1989), *Learning and individual differences*, New York, Freeman.
- R. D. ARVEY (1986), General ability in employment : a discussion, *Journal of vocational behavior*, 29, 415-420.
- M. E. BAEHR, D. C. ALLEN (1984), *Managerial and professional job functions inventory interpretation and research manual*, Park Ridge, London House Press.
- R. BOAM, P. SPARROW, ed. (1992), *Designing and achieving competency*, Londres, McGraw Hill.
- R. BOYATZIS (1982), *The competent manager*, New York, John Wiley.
- W. F. CASCIO (1991), *Applied psychology in personnel management*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- J. M. DIGMAN, Personality structure, the emergence of the five factors model, *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

- V. DULEWICZ (1989), Assessment centers as the route to competence, *Personnel Management*, 21, 9, 56-59.
- P. M. FITTS, M. I. POSNER (1967), *Human performance*, Belmont, Brooks Cole.
- J. C. FLANAGAN (1954), The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 1954, 51, 327-358.
- E. A. FLEISHMAN, W. HEMPEL (1954), Changes in the factor structure of a complex psycho-motor test as a function of practice, *Psychometrika*, 19, 239-252.
- E. A. FLEISHMAN, M. E. REILLY, D. CHARTIER, C. LÉVY-LEBOYER (1992), *Guide d'utilisation du F-Jas*, Paris, ECPA.
- E. A. FLEISHMAN, M. D. MUMFORD (1988), Ability requirement scales, chapitre 8. 7 in S. Gael, ed., *The job analysis handbook... op. cit.*
- C. FLETCHER (1995) New directions for performance appraisal : some findings and observations, *International journal of selection and assessment*, 3, 3, 191-197.
- S. GAEL (1988), *The job analysis handbook for business, industry and government*, New-York, Wiley.
- F. HERZBERG, B. MAUSNER, B. SNYDERMAN (1959), *The motivation to work*, New York, Wiley.
- P. HERRIOTT (1992), *The career management challenge*, Sage, Londres.
- J. HUNTER (1986), Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge and job performance, *Journal of vocational performance*, 29, 340-362.
- R. JACOBS (1989), Getting the measure of managerial competence, *Personnel management*, 21, 6, 32-37.
- G. O. KEMP, D. C. MCCLELLAND (1986), What characterizes intelligent functioning among senior managers ?, in R. J. Sternberg et R. K. Wagner, ed., *Practical intelligence... op. cit.*
- C. LÉVY-LEBOYER, D. CHARTIER (1993), *F-JAS*, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- D. C. MCCLELLAND (1953), *Human motivation*, Glenview, Scott et Foresman.
- D. C. MCCLELLAND (1973), Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14.

E. J. MCCORMICK, R. C. MECHAM, P. R. JEANNERET (1977), *Technical manuel for the job analysis questionnaire*, West Lafayette, Indiana, Purdue Research Foundation.

M. DE MONTMOLLIN (1984), *L'intelligence de la tâche*, Berne, P. Lang.

K. M. MURPHY, C. O. DAVIDSHOFER (1988), *Psychological testing*, Prentice Hall, New Jersey.

I. T. ROBERTSON, L. GRATTON, D. SHARPLEY (1987), The psychometric properties and design of managerial assessment centres : dimensions into exercices won't go, *Journal of occupational psychology*, 66, 225-244.

P. R. SACKETT ET G. F. DREHER (1982), Constructs and assessment center dimensions : some troubling empirical findings, *Journal of applied Psychology*, 67, 401-410.

R. M. SHIFFRIN, W. SCHNEIDER (1977), Control and automatic human information processing, *Psychological Review*, I, 84, 1-66, et II, 84, 127-190.

R. J. STERNBERG (1994), Tacit knowledge and job success, in N. Anderson et P. Herriott, *Assessment and selection in organizations*, first update and supplement 1994, Chichester, Wiley.

R. J. STERNBERG, R. K. WAGNER (1986), ed., *Practical intelligence : nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

G. C. THORNTON, W. C. BYHAM (1982), *Assessment center and management performance*, New York, Academic Press.

A. TZINER, S. RONEN, D. HACOHEN (1993), A four year validation study of an assessment center in a financial corporation, *Jal of organizational behaviour*, 14, 3, 225-237.

C. WOODRUFFE (1993), *Assessment centres : identifying and developing competences*, 2^e édition, Londres, Institute of Personnel Management.

Identifier et évaluer les compétences

L'effort fait dans le chapitre précédent pour définir les compétences et préciser les différences qui existent entre compétences d'une part, aptitudes et traits de personnalité d'autre part, ouvre la voie à une réflexion et à des propositions concrètes sur l'évaluation des compétences.

Il est clair, en effet, qu'il ne peut exister de liste universelle de compétences utilisable dans tous les secteurs d'activité, dans toutes les cultures, dans toutes les organisations...

Notre premier souci doit donc concerner les méthodes qui permettent d'élaborer des listes de compétences pour un poste ou pour un ensemble de postes. Seulement des compétences ? Seulement des postes ? Probablement pas si nous prenons en considération la figure 2.1, qui résulte des conclusions du chapitre précédent.



Figure 2.1 – Les compétences : genèse et rôle

Que nous rappelle ce schéma ? Que les compétences sont le fruit de l'expérience, mais qu'elles sont acquises à condition que les aptitudes et les traits de personnalité adéquats soient présents. Il faudra donc tenir compte dans l'élaboration d'une liste de pré-requis, non seulement des compétences, mais également des aptitudes et des traits de personnalité nécessaires pour acquérir, grâce à l'expérience, d'autres compétences.

Par ailleurs, que les missions qui définissent un poste ou un emploi soient nombreuses ou pas, diverses ou homogènes entre elles, chacune d'elles peut mettre en jeu plusieurs compétences différentes, et

également plusieurs aptitudes spécifiques. Il faudra inventorier les pré-requis nécessaires à chacune des missions qui composent un poste et, de ce fait, commencer par faire une liste de ces missions.

La description des postes constitue donc le préalable essentiel de l'évaluation, dans la mesure où c'est au cours de cette étape que sont identifiés non seulement les compétences, mais également les comportements que ces qualités induisent. Ces remarques préalables devraient permettre de répondre efficacement à la question qui sera posée dans la première partie de ce chapitre : comment identifier les pré-requis d'un poste ou d'un emploi ?

La deuxième section de ce chapitre s'attachera aux méthodes d'évaluation. Ce n'est pas un problème nouveau... Mais la nécessité d'évaluer des compétences et pas seulement des aptitudes et des traits de personnalité oblige à diversifier les méthodes d'évaluation. Notamment, il n'est pas possible de se limiter aux tests classiques et il est nécessaire de définir des situations-échantillons où l'observation des comportements permettra d'apprécier les compétences acquises. En d'autres termes, il nous faudra distinguer les méthodes d'évaluation qui interprètent des « signes », et qui servent à évaluer les aptitudes et les traits de personnalité caractérisant l'individu, de celles qui constituent des « échantillons » et permettent d'observer l'individu dans des situations caractéristiques de son activité professionnelle.

Il ne faut pas opposer ces deux groupes de méthodes, ni chercher quelle est la meilleure. Elles sont complémentaires et leur construction, comme leur utilisation, sont différentes. De plus, c'est la comparaison entre les informations issues de ces deux types d'approche qui permet d'interpréter l'inventaire des expériences, et d'expliquer pourquoi certaines ont été fructueuses alors que d'autres sont restées stériles.

Dernier point : toute évaluation des compétences suppose un objectif – organisationnel quand il s'agit de détecter des potentiels et de faire le point des ressources humaines de l'organisation ; individuel dans le cas du bilan de compétences. En fait, et quel que soit l'objectif, il est souhaitable que l'individu et l'organisation aient accès aux résultats.

- L'individu* en priorité lorsqu'il s'agit d'un bilan de ses compétences organisé dans le cadre de la loi ; mais il est évident que, s'il veut traduire les résultats du bilan de compétences en action et en développement individuel, il lui faudra en communiquer les éléments à sa hiérarchie.

- ▶ *L'organisation* en priorité lorsqu'il s'agit de sélection ou de recrutement ; mais toute évaluation suppose, au moins du strict point de vue éthique, une restitution des résultats obtenus à la personne qui s'y est soumise, et plus encore lorsque la liste et l'inventaire des compétences se font dans le cadre d'une réflexion sur l'évolution stratégique de l'entreprise.

La troisième section de ce chapitre tentera de répondre à la question : que fait-on des évaluations de compétences ? Comment se fait la restitution individuelle des résultats ?

1. Faire la liste des compétences d'un poste ou d'un emploi

1.1. Identifier les compétences

L'identification des compétences requises représente une étape essentielle des bilans et des décisions fondées sur les compétences. Il faut dire que la tâche n'est pas aisée et ceci pour trois raisons :

- ▶ aucun poste n'a un contenu fixe dans le temps et il faut éviter de faire des descriptions qui sclérosent la nature des missions définissant un poste donné. Il est évident que ce souci de flexibilité est prioritaire dans le contexte économique et technologique actuel ;
- ▶ un même poste peut être occupé de manière différente par des individus différents. Et cela est d'autant plus vrai qu'on s'élève dans l'échelle hiérarchique. Il faut donc aussi éviter de réaliser des listes qui sous-estiment la nécessaire adaptabilité et les possibilités d'initiatives individuelles ;
- ▶ il faut se méfier des intitulés de poste : à une même dénomination, dans une même entreprise, peuvent correspondre des compétences différentes parce que la situation et l'environnement sont dissemblables. Ce n'est pas la même chose d'être chef du personnel au siège de l'entreprise ou d'avoir ces mêmes fonctions dans une filiale à l'étranger, ni d'être ingénieur commercial dans une ville industrielle ou de l'être dans une région en voie de développement.

À ces trois sources de difficulté s'ajoute une quatrième, liée à la complexité et à la diversité des missions qui composent un poste. De ce fait, il faudra non seulement choisir une méthode d'analyse, mais également décider à

quel niveau peut être fait l'inventaire des compétences. Pour le poste dans son entier ? Pour des segments de ce poste définis par l'objectif des missions qui le composent et concrétisés par des domaines de compétences ? Pour des tâches spécifiques correspondant chacune à une seule compétence ? Il est évident que la réponse à cette question dépend de la nature du poste et des missions, et que le niveau d'analyse devra être décidé en fonction des caractéristiques de chaque cas.

Ces difficultés imposent de choisir, pour chaque poste, la meilleure méthode destinée à réunir des informations et les traduire en liste de compétences. En particulier, il est nécessaire de bien préciser les objectifs de l'analyse de poste envisagée ainsi que les possibilités existantes de recueil d'informations, et d'élaborer un cahier des charges précisant la forme que doit prendre la liste de compétences. Il peut s'agir simplement d'une série de concepts, auxquels s'ajouteront éventuellement des définitions générales, des exemples précis ou encore des exemples calibrés, qui illustrent différents niveaux de compétences. Il faut également faire l'inventaire des ressources d'informations disponibles – sous la forme de documents écrits et surtout grâce à l'accès aux « experts » que sont les personnes ayant occupé ou occupant actuellement le poste analysé, à leurs hiérarchiques et, le cas échéant, aux formateurs.

1.2. Quelles méthodes ?

Les méthodes décrites ci-dessous ont été choisies en tenant compte des remarques qui précèdent et des choix qu'elles impliquent. Une large place est faite dans cette liste aux méthodes non structurées, parce qu'elles ne font pas appel à un instrument pré-établi ; deux méthodes structurées sont décrites ensuite parce que l'instrument qu'elles utilisent a été adapté et validé en français. Par ailleurs, chaque description est conclue par un commentaire concernant son apport à l'analyse des compétences. Notamment, il faut bien distinguer les méthodes dont l'objectif est de décrire les activités, les missions, les responsabilités inhérentes au poste décrit de celles qui permettent de préciser directement les compétences requises pour exercer correctement ces activités, remplir ces missions et assumer ces responsabilités.

Les principales méthodes *non structurées* sont l'observation, les journaux personnels, les entretiens, les incidents critiques et la « grille de Kelly ».

- ▶ *L'observation* est sans aucun doute la méthode la plus fréquemment utilisée lorsqu'il s'agit de faire l'analyse des compétences requises pour des postes relativement simples. Elle peut être plus ou moins rigoureuse, c'est-à-dire impliquer simplement l'observation de personnes en train d'exécuter les tâches qui composent leur poste, ou bien comporter un relevé de la fréquence et du temps consacré à chacune de ces tâches. Dans tous les cas, l'observation simple ne permet pas de recueillir des informations sur la difficulté ou sur l'importance de telle ou telle tâche. Toutefois, si elle est précédée d'une analyse des documents disponibles, destinée à faire la liste des comportements qui jouent un rôle central dans l'accomplissement de la tâche, et si elle est accompagnée par un entretien avec la personne observée, qui complète l'information, elle constitue une méthode facile à faire accepter et souvent fructueuse.

Mais l'observation reste une méthode d'usage et d'intérêt limités. Elle est peu applicable lorsqu'il s'agit de postes de haut niveau. Et, quelle que soit la fonction considérée, elle est forcément subjective : les résultats obtenus par deux observateurs peuvent différer sensiblement parce que ceux-ci ont une idée *a priori* de ce qui est important dans le poste qu'ils observent. Surtout, l'observation ne permet d'obtenir qu'une liste de comportements, même si on présente cette liste de manière plus sophistiquée, par regroupement en fonction des objectifs principaux du poste ou encore sous la forme de séquence temporelle. De toute manière, il restera à identifier les compétences requises pour chacun des segments de comportements observés. De ce point de vue, l'observation ne peut être qu'une première étape de l'analyse de poste. Et il ne faut pas, sous prétexte qu'il s'agit d'une méthode évidente pour obtenir des informations sur un poste, en négliger les phases préalables que sont la formation des observateurs et l'élaboration de procédés communs pour relever, noter et classer les informations recueillies.

- ▶ *L'auto-description* des activités par la ou les personnes qui occupent le poste à analyser est susceptible de remplacer ou de compléter l'observation. Elle peut prendre plusieurs formes : faire noter les activités successives chaque fois que celles-ci changent ; faire relever la nature de l'activité en cours, à intervalles déterminés à l'avance, par exemple toutes les heures ; ou encore demander de dresser une liste d'activités à la fin de la journée. Dans ces différentes modalités, l'auto-description a l'avantage de ne pas mobiliser en permanence

celui qui est chargé de l'analyse de poste et de permettre, sous réserve de la coopération de plusieurs occupants du poste analysé, une comparaison entre des auto-descriptions différentes. Elle est donc particulièrement utile lorsqu'il s'agit de postes dont les responsabilités excluent la présence d'un observateur et où le type de tâches effectuées – étudier un dossier, prendre une décision... – rend l'observation inefficace. Il n'en reste pas moins qu'il faudra, comme dans le cas de l'observation, procéder à une seconde étape dont le but sera de préciser les qualités requises par les différentes activités décrites.

- *L'entretien* peut être non structuré, c'est-à-dire sans liste de questions préparée à l'avance, ou structuré, de manière à aborder systématiquement le contenu des activités soit par ordre chronologique, soit en fonction des missions à accomplir, par exemple. Malgré son apparente simplicité, l'entretien exige une formation préalable qui enseigne à l'interviewer comment mettre l'interviewé à son aise, et comment recueillir toute l'information disponible. Cette méthode permet d'obtenir non seulement une description des activités, mais également des informations sur ce que la personne qui occupe le poste considère comme étant particulièrement important ou difficile, ou même sur les activités qui lui plaisent et sur celles qui sont des fardeaux. Toutefois, comme dans les deux cas précédents, les résultats obtenus sont subjectifs, en ce sens qu'ils dépendent à la fois de l'interviewer et de l'interviewé. De plus, l'entretien descriptif ne permet d'obtenir que des données sur les activités. Mais il peut être poussé plus loin, grâce à l'utilisation d'une des deux méthodes qui suivent, et aboutir alors à une liste de qualités requises – compétences, ainsi que les aptitudes et traits de personnalité qu'elles comportent.
- La *méthode des incidents critiques* a été inventée par Flanagan (1954) pendant la Seconde Guerre mondiale et est encore largement utilisée actuellement. Comme son nom l'indique, il s'agit de recueillir des incidents qui sont, aux yeux des experts interrogés, « critiques », c'est-à-dire très importants pour l'activité décrite. Ces incidents doivent avoir été réellement observés, être mis en situation, c'est-à-dire décrits en fonction d'un problème à résoudre, par rapport aux intentions et aux objectifs de la ou des personnes mises en jeu, et de manière à ce que les conséquences des différents comportements adoptés puissent être évalués ou au moins décrits avec précision.

Flanagan a décrit en détail la procédure à suivre et ses indications restent tout à fait d'actualité. Interviewés et interviewers doivent bien connaître le poste analysé, de manière à choisir des incidents caractéristiques. Par ailleurs, il faut faire décrire sans ambiguïté l'objectif de l'activité qui a donné lieu à « incident », qu'il s'agisse d'incidents qui ont permis ou qui n'ont pas permis d'atteindre l'objectif poursuivi. L'information sur l'incident doit être complète, et comporter une description concrète de ce que la personne a effectivement fait – ou n'a pas fait et aurait dû faire. Une bonne façon de présenter à l'interviewé ce qu'on lui demande consiste à lui demander, par exemple : « Pouvez-vous vous souvenir d'une occasion où vous avez fait quelque chose de particulièrement bien, où vous avez réussi à accomplir une mission précise, malgré les difficultés, ou, au contraire, où vous avez fait quelque chose d'inefficace, qui vous a empêché d'atteindre l'objectif que vous poursuiviez ? » Cette méthode est très riche en ce sens qu'elle permet d'obtenir des informations qui ne seraient pas explicitées dans un entretien classique. Elle requiert évidemment une analyse de contenu des incidents répertoriés. Le meilleur procédé consiste à faire la liste des comportements impliqués, et à les classer afin de présenter les résultats d'un ensemble d'incidents sous la forme d'une liste de comportements, en précisant leur fréquence et leur importance, évaluées en fonction des conséquences des incidents rapportés.

- ▶ Une variante de la méthode des incidents critiques a été proposée par Boyatzis (1982) sous l'intitulé d'« événements comportementaux ». Elle consiste à analyser avec plus de détails un moins grand nombre d'événements. Par exemple, l'interviewé devra citer les termes exacts utilisés par un cadre pour faire rectifier par un de ses subordonnés une procédure inefficace, alors que celui-ci n'est pas disposé à convenir de son erreur. Cette façon de faire convient probablement mieux à l'analyse des postes de cadre.

Quelle que soit la manière de l'utiliser, la méthode des incidents critiques n'est finalement qu'une forme d'entretien particulièrement structurée, qui a donc les avantages et les limites des entretiens eux-mêmes : flexibilité mais subjectivité de l'approche, nécessité de procéder à une analyse de contenu des incidents recueillis et, ensuite, de s'interroger sur les qualités mises en jeu dans les incidents favorables ou absentes dans ceux qui tournent mal.

1.3. La grille de Kelly

Kelly a élaboré une théorie des « construits » personnels qui constitue le fondement de sa méthode. Il part de l'idée que chacun d'entre nous perçoit le monde extérieur en utilisant un ensemble de concepts qui lui est personnel et qui détermine aussi bien son comportement que la manière dont il perçoit et explique le comportement des autres. La *grille de Kelly* permet d'obtenir une liste de ces concepts personnels et de définir leur signification. Dans le cas de l'analyse de poste, elle précise les concepts qui différencient les bons des mauvais comportements, ou les bons des médiocres employés et, par suite, les qualités requises pour assurer efficacement une fonction donnée.

Pour prendre un exemple concret, la grille de Kelly peut aider les experts à préciser les qualités que doit posséder un bon pilote d'avion et qui manquent à un pilote peu fiable, ou encore les qualités que doit posséder un bon chef de rayon dans une grande surface et qui manquent à un chef de rayon inefficace.

Un des atouts de la grille de Kelly est qu'elle permet d'aller jusqu'au bout de la procédure d'analyse de poste parce qu'elle fait directement indiquer par les experts les qualités requises pour le poste analysé (Lévy-Leboyer *et al.*, 1985). En outre, cette liste de qualités peut être envisagée par rapport à l'ensemble du poste, ou seulement à ses différentes fonctions, voire à chacune des tâches spécifiques qui le composent. Pour prendre les mêmes exemples, si on cherche à définir les qualités requises d'un pilote, il est possible de faire l'analyse au niveau de l'ensemble de ses responsabilités, ou de la faire pour une série d'objectifs précis, comme par exemple le contrôle de l'équipement, ou encore au niveau de tâches spécifiques, comme l'établissement du plan de vol. Dans le cas du chef de rayon, l'analyse peut concerner l'ensemble de ses responsabilités, ou seulement la tenue des inventaires, ou encore le comportement adéquat devant un client difficile. Ce qui signifie que, de toutes manières, la liste et la description des tâches, des missions et de la fonction doit être obtenue *avant* que la grille de Kelly elle-même soit mise en œuvre.

La première étape de la méthode consiste alors à faire créer une liste de concepts descriptifs des qualités requises (de « *construits* », pour utiliser le vocabulaire de Kelly). Ce qui requiert la présence d'experts qui connaissent bien le poste parce qu'ils en ont une expérience personnelle, ou parce qu'ils encadrent ceux qui l'occupent. Il est aussi néces-

saire de disposer d'une liste « *d'éléments* » – toujours pour utiliser le vocabulaire de Kelly. Ces éléments peuvent être des personnes qui occupent le poste, ou des missions qui définissent le poste analysé, ou encore des tâches spécifiques faisant partie de ces missions. La nature des éléments choisis dépend de la complexité du poste et de la diversité des missions et des tâches qui le composent : le choix devant être fait pour que la liste des éléments ne soit pas exagérément longue, sans toutefois laisser de côté des aspects essentiels du poste. Elle dépend aussi de la possibilité pour les experts de dresser une liste suffisante de personnes occupant actuellement – ou ayant occupé – le poste analysé et qu'ils ont eu l'occasion d'observer dans de bonnes conditions.

La liste de construits sera alors créée, par « *triangulation* » des éléments. Ce terme, proposé par Kelly, désigne la comparaison triangulaire entre les éléments pris trois par trois. Cette comparaison, qui semble ludique au premier abord, constitue en fait un procédé cognitif très utile pour faire expliciter leurs connaissances par les experts. Pour réaliser la triangulation, il faut préparer un jeu de cartons, chacun portant l'intitulé d'un élément : par exemple, les initiales des différentes personnes occupant le poste ou le nom des différentes missions qui le composent ou encore celui des tâches qui constituent les activités impliquées par les différentes missions. Quand les éléments sont des individus occupant le poste, les cartons sont répartis en deux paquets, les meilleurs et les moins bons. L'expert est alors invité à tirer au hasard deux cartons parmi les « bons » et un parmi les « moins bons » et à préciser ce qui différencie les deux premiers du troisième. Quand les « éléments » sont des missions ou des tâches, l'expert tire trois cartons du lot et est invité à dire quelles sont les qualités requises par deux d'entre elles mais pas par la troisième. Dans tous les cas, la triangulation ne s'arrête pas là. Le questionnement doit être poursuivi de manière à obtenir l'énonciation de qualités précises, et surtout ne pas s'arrêter lorsque l'expert propose des notions essentiellement descriptives.

Par exemple, si l'expert dit de deux bons vendeurs comparés à un moins bon que les premiers sont commerçants, il faudra lui demander comment se manifeste le fait d'être commerçant, et continuer ce questionnement (appelé « *laddering* » – escalade) jusqu'à ce qu'apparaissent des qualités qui sont réellement des prérequis du poste concerné.

Si deux tâches sont opposées à une troisième parce que les deux premières sont décrites comme exigeant de la volonté, il

faudra demander à l'expert de décrire des personnes qui ont de la volonté et de préciser ce qui les différencie de celles qui n'en ont pas.

De la même manière, si deux personnes sont décrites comme bien organisées, et pas la troisième, il faudra aller plus loin et demander ce que signifie concrètement le fait d'être bien organisé.

Cette manière d'approfondir les réponses et de les rendre plus détaillées est capitale – faute de quoi les concepts obtenus resteront vagues et généraux. La triangulation est répétée aussi longtemps qu'elle permet de faire préciser de nouvelles qualités requises.

La liste de qualités ainsi établie va servir à construire la grille. Celle-ci portera en abscisse les différentes qualités et en ordonnée les postes (ou les missions ou les tâches, selon le niveau de détail choisi). Plusieurs experts (de préférence différents de ceux qui ont fait la triangulation) devront alors noter l'importance de chaque qualité pour la réussite de chaque poste (ou mission ou tâche). L'analyse des grilles remplies peut être faite manuellement ou, plus souvent, exploitée statistiquement grâce à un logiciel informatique qui permet de regrouper les qualités (« construits ») utilisées de manière voisine et de grouper les postes (ou les missions ou les tâches) qui supposent des qualités très proches.

La description qui précède est brève et forcément abstraite. En fait, l'usage de la grille de Kelly suppose une formation à l'entretien de triangulation, d'abord, à l'interprétation des données apportées par la grille elle-même, ensuite. Mais les résultats obtenus justifient cet effort : la grille de Kelly présente beaucoup d'avantages :

- c'est une méthode souple, adaptable à des problèmes variés ;
- elle permet de faire expliciter des informations difficiles à obtenir par d'autres moyens ;
- elle complète de manière efficace les autres méthodes d'analyse de poste.

Ajoutons qu'il existe des logiciels permettant de procéder au traitement des données, fournies par un individu ou par un groupe, de manière à obtenir une description des dimensions sous-jacentes aux évaluations données dans la grille, ainsi qu'un tableau des relations entre construits, entre éléments et entre construits et éléments.

On a vu plus haut que les listes d'aptitudes et de traits de personnalité ne sont pas nées de l'analyse des comportements, mais qu'elles sont le résultat d'analyses factorielles répétées. Peut-on procéder de la même manière en ce qui concerne les compétences et les grouper en ensembles cohérents ? Cette possibilité a été abordée de deux façons différentes :

- la première consiste à regrouper logiquement les compétences issues des entretiens et autres méthodes d'analyse de poste, comme l'a fait Dulewicz ;
- il est également possible d'utiliser une analyse factorielle, de manière à fonder empiriquement le regroupement des compétences.

Cette deuxième méthode a été suivie et menée jusqu'à son terme par McCauley et *al.*, (1989). Ces chercheurs ont réalisé plusieurs enquêtes auprès de cadres moyens et supérieurs, afin de recueillir des descriptions de comportements mettant en œuvre des compétences et des qualités managériales. Ces comportements ont servi à créer un questionnaire permettant de décrire un cadre en notant chaque comportement sur une échelle en cinq points. Les notes obtenues sur un échantillon de 336 cadres appartenant à diverses grandes entreprises américaines ont été soumises à une analyse factorielle qui a dégagé trois facteurs principaux. Une seconde analyse factorielle portant sur chacun des groupes d'items faisant partie des trois facteurs définis par la première analyse a permis d'obtenir une structure hiérarchique (cf. « Repères », présenté en annexe de ce chapitre). Cette recherche, originale dans son principe mais classique dans sa forme, montre bien qu'on peut créer une liste de compétences génériques fondée sur l'analyse factorielle de cotations portant sur des comportements observables directement sur le terrain professionnel.

Reste un problème de vocabulaire. L'exemple de « Repères », ainsi que les analyses précédentes montrent bien que chaque compétence rassemble sous une même étiquette un ensemble de comportements homogènes. Le nom donné à cet ensemble comporte forcément une part d'arbitraire, comme c'est le cas de tous les noms attribués à des dimensions résultant d'analyses factorielles. De ce point de vue, un même nom donné à une compétence ici et là ne signifie pas forcément qu'il s'agisse du même contenu. Et, de manière symétrique, une compétence spécifique peut faire appel à des comportements différents selon les situations. Ainsi, la tolérance au stress ressenti devant des employés

récalcitrants est différente de la tolérance au stress devant des clients mécontents, ou de la même compétence quand il s'agit de s'adapter à une forte surcharge de travail... D'où le soin qu'il faut apporter aux commentaires donnant une définition circonstanciée de chaque compétence : c'est le cas pour les seize compétences de « Repères ».

Il est intéressant de constater que les méthodes décrites, qu'elles soient ou non utilisables en France, comportent presque toujours deux étapes – d'abord la description des activités et des missions composant un poste à analyser et, dans un second temps, l'identification des compétences, des aptitudes et des traits de personnalité requis pour la bonne exécution des tâches décrites, éventuellement par l'utilisation de données entrées en mémoire dans un ordinateur. La place des compétences est donc centrale dans ce schéma. Reste à savoir comment faire leur évaluation.

2. Évaluer les compétences individuelles

Le titre de cette section devrait être plus long et faire également mention des aptitudes et de la personnalité. Il est clair en effet – et tous ceux qui ont fait des analyses de poste en ont eu l'expérience – que les pré-requis d'un poste donné sont exprimés spontanément par les experts, aussi bien en termes de compétences qu'en termes d'aptitudes et de traits de personnalité.

La figure 2.1 montre que les aptitudes et les traits de personnalité permettent d'acquérir des compétences, mais que l'expérience représente, pour ce faire, un ingrédient indispensable. Passer de la description des activités, c'est-à-dire des missions qui constituent un poste donné, à une liste de qualités requises qui serait composée uniquement d'aptitudes et de traits de personnalité risque donc de décevoir, par le côté abstrait d'une telle description et surtout par ce qu'elle a de figé : c'est, en effet, impliquer *a priori* que les qualités requises existent ou pas chez un individu, sans se préoccuper de sa capacité à les acquérir pour satisfaire aux exigences du poste. Pourtant cette nécessaire flexibilité est inscrite dans l'évolution économique et technologique actuelle, dans la mesure où il n'est pas réaliste de concevoir une carrière qui ne mette en jeu que les compétences acquises en formation initiale ou en début d'activité. Inversement, dresser un inventaire uniquement composé de compétences

reviendrait à négliger le diagnostic des moyens utiles pour les acquérir et à ne pas accorder assez d'attention à l'aspect « développement » que doit comporter tout bilan de compétences. Parmi les questionnaires d'analyse de poste, seul le WPS (*work profiling system*) utilise les résultats pour proposer un plan de développement, impliquant ainsi ou bien que la compétence requise est présente, ou bien qu'elle peut être développée, à condition de s'en donner les moyens. Cette perspective, qui donne leur place aux aptitudes et à la personnalité dans le contexte des compétences mises en œuvre, est importante parce que les profils décrits par les hiérarchiques qui recrutent sont formulés principalement en termes de compétences. Ce qui n'a rien d'étonnant : ils ont en tête des missions à confier, et ces missions correspondent dans leurs représentations des individus, plus à des compétences intégrées qu'à des aptitudes ou à des traits de personnalité isolés.

Nous ne sommes pas démunis pour faire l'évaluation de ces trois catégories de caractéristiques individuelles que sont les aptitudes, les traits de personnalité et les compétences. C'est plutôt le nombre et la variété des méthodes existantes qui déroutent l'utilisateur. Pour les aider à s'y retrouver, on peut classer ces instruments (d'après Wernimont et Campbell, 1968 ; Smith et Robertson, 1992) en trois catégories : signes, échantillons et références.

- ▶ Les *signes* sont obtenus au moyen de « tests » abstraits qui correspondent à des dimensions psychologiques identifiées grâce à de nombreuses recherches et analyses factorielles, et qui permettent de mesurer des aptitudes et de décrire la personnalité. Ils peuvent être utilisés, d'une manière très générale, pour tout type de décision et de bilan individuels. Les activités mises en jeu dans ces tests, ou les questions qui y sont posées, sont souvent très différentes des activités et des conduites propres à la vie professionnelle. Leur qualité tient aux études métriques et méthodologiques qui garantissent leur signification et est attestée par les indices de fidélité et d'homogénéité qui les accompagnent (Lévy-Leboyer, 1990).
- ▶ Les *échantillons* sont des exercices aussi proches que possible de la réalité professionnelle. Ils sont construits de manière à pouvoir évaluer objectivement les compétences mises en œuvre face aux tâches qu'ils impliquent. Ils doivent être élaborés spécialement pour chaque poste ou groupe de postes. Ces échantillons peuvent aller du simple et classique essai professionnel à des méthodes beaucoup plus longues à

élaborer comme les « in-basket » et les situations de groupe. Tous partent d'une idée de bon sens – il faut juger le cuisinier à la manière dont il fait la soupe... Simplicité qui n'élimine pas la nécessité de respecter les contraintes d'objectivité dans la notation et d'exhaustivité de l'échantillonnage.

- Comme leur nom l'indique, les *références* sont des appels à témoin qui utilisent l'observation des comportements antérieurs dans des situations similaires ou, au moins, proches des situations professionnelles concernées et si possible avec une claire implication des compétences requises. Elles n'ont d'intérêt que dans la mesure où les personnes qui donnent des références sont eux-mêmes objectifs et bien informés.

2.1. Les signes

Ce n'est pas le lieu de faire ici la liste de tous les tests disponibles en France. Nous avons, dans un autre ouvrage (Lévy-Leboyer, 2006), détaillé les qualités métriques que doivent posséder ces outils et insisté sur la nécessité de les contrôler avant de les utiliser :

- les tests doivent être « fidèles » – c'est-à-dire que leurs résultats doivent être constants et indépendants de la personne qui les fait passer ;
- ils doivent être cohérents et accompagnés de documents qui définissent le concept mesuré et démontrent qu'ils le mesurent efficacement ;
- ils doivent être munis de normes concernant le type de population pour lequel on souhaite les employer, normes qui permettent de juger de leur capacité à différencier des individus entre eux ;
- et enfin, il est très souhaitable de disposer de preuves logiques aussi bien qu'empiriques de leur validité.

Des tests possédant toutes ces qualités sont utilisés depuis plus de soixante ans. En dépit des controverses théoriques qui peuvent encore exister à leur sujet, notamment en ce qui concerne l'identification d'aptitudes et de traits de personnalité indépendants entre eux, il est possible de les classer de manière opérationnelle.

- Les tests les plus utiles dans le contexte de la mesure des compétences sont certainement ceux qui mesurent l'intelligence générale, c'est-à-dire l'aptitude à identifier un problème, à l'analyser et à utiliser

cette analyse pour le résoudre efficacement. En effet, leur validité – c'est-à-dire leur capacité à prédire la réussite professionnelle ultérieure – est bien démontrée. Et ceci est vrai quel que soit le niveau scolaire et la profession des sujets, même si, comme on pouvait s'y attendre, le rôle de l'intelligence générale est d'autant plus fondamental qu'il s'agit de tâches complexes. Ce qui veut dire que les qualités intellectuelles sont de plus en plus importantes à mesure que le progrès technologique élimine les tâches simples et rend les autres plus ardues. En outre, toute activité professionnelle oblige à apprendre continuellement des données, des procédés, des compétences nouvelles. Et la capacité à apprendre, notamment à acquérir de nouvelles compétences, est fortement tributaire de l'intelligence. Il faut donc retenir que les tests d'intelligence générale mesurent une aptitude fondamentale liée directement à la fois à la performance, et à la capacité d'un individu à tirer parti des expériences qu'il traverse pour construire des compétences (Hunter et Hunter, 1984). En d'autres termes, plus un individu est doué d'intelligence et plus facilement il arrivera à enrichir son portefeuille de compétences au fil des expériences auxquelles il est confronté.

- Beaucoup d'autres tests mesurent des aptitudes plus pointues, notamment l'aptitude verbale, qui est largement tributaire du niveau scolaire, l'aptitude numérique (facilité à manier des nombres), le raisonnement spatial, et également des aptitudes motrices comme la dextérité des mouvements des doigts, la coordination bi-manuelle, etc. Ils ne doivent être utilisés que si l'analyse de poste a montré que ces aptitudes jouent un rôle clé dans l'activité professionnelle elle-même ou dans l'acquisition de compétences nécessaires à cette activité.
- La troisième catégorie de tests a pour objectif la description de la personnalité. Les études de validité qui les concernent ont longtemps donné des résultats décevants, probablement parce qu'on espérait trouver des profils types de personnalité correspondant à des postes ou à des groupes de postes spécifiques. Plus récemment, les progrès de l'analyse de poste ont permis de montrer que si un trait précis de personnalité est décrit comme essentiel à la réussite professionnelle, il est possible de l'évaluer en utilisant un questionnaire, et cette évaluation fournit des données valides, en ce sens qu'elles prédisent effectivement la réussite professionnelle. Ceci à condition que le questionnaire utilisé soit bien construit et notamment qu'il ne

comporte pas un nombre de questions trop faibles pour évaluer chaque dimension : dix items pour chaque score correspondant à un trait de personnalité indépendant représentent un minimum.

En outre, des recherches récentes, utilisant les résultats d'analyses factorielles portant sur des questionnaires bien construits ont montré que cinq facteurs principaux, indépendants les uns des autres, permettent de décrire la personnalité – l'extraversion, la stabilité émotionnelle, la sociabilité, l'ouverture intellectuelle, et une dernière dimension qui sous des noms divers associe la conscience morale et le contrôle de soi. Les synthèses récentes des travaux évaluant la validité de ces cinq dimensions fondamentales de la personnalité ont montré que la dernière dimension citée constitue un facteur général de réussite professionnelle qui a l'intérêt de s'ajouter à la capacité prédictive des autres instruments dont nous venons de parler (Barrick et Mount, 1991).

2.2. Les échantillons

Les tests que nous venons de citer sont essentiellement des « signes » fondés sur des activités ou des questions différentes de la réalité professionnelle et permettant de mesurer des aptitudes ou des traits de personnalité précis. En revanche, les « échantillons », souvent aussi appelés « tests de situation » sont – comme leur nom l'indique – des situations simplifiées, se déroulant dans une période de temps réduite, et qui sont proches des activités professionnelles clés – donc qui en constituent des échantillons. Ils ne résultent pas, comme c'est le cas des tests, de recherches théoriques pré-alables visant à définir les concepts qu'ils mesurent. Et ceci, bien qu'il soit possible de vérifier leurs qualités métriques, notamment leur fidélité et leur validité.

Les premières tentatives pour élaborer des tests de situation datent probablement de la Seconde Guerre mondiale. Les tests classiques existants ont paru, en effet, insuffisants pour sélectionner rapidement et efficacement de futurs officiers. Les psychologues de l'armée, notamment en Angleterre, ont donc développé des instruments susceptibles de diagnostiquer l'autorité, l'initiative dans les situations stressantes, et la capacité à établir des relations inter-personnelles satisfaisantes.

Depuis cette époque et devant le succès de ces « situations-tests », de très nombreux exercices de ce type ont été élaborés. On peut les classer en fonction de leur nature en six groupes différents, tous reposant sur le

principe de l'échantillonnage : des exercices de groupe, des exercices dits « *in-tray* » ou « *in-basket* », des jeux de rôle, des présentations orales, des présentations écrites et des entretiens « situationnels », également qualifiés de « petits cas ». En outre, les centres d'évaluation (*assessment centers*) utilisent dans un programme commun des tests classiques et des tests de situation. D'une manière générale, ces tests de situation sont de plus en plus utilisés et leur conception même les rend adaptés à la mesure des compétences, ce qui justifie de les décrire en détail.

- Une grande partie de la vie active se déroule en groupe, que ce soit dans des réunions ou à l'occasion de tâches exécutées en équipe. Il est donc souvent important de pouvoir évaluer la capacité d'un individu à se comporter dans des situations sociales – sa compétence sociale. D'où l'intérêt des « tests de groupe » (Lévy-Leboyer, 1963). Il s'agit, en général, de groupes sans leader assigné, constitués de personnes de niveau scolaire et de fonctions homogènes, et qui ne se connaissent pas avant le test. Ils sont chargés d'effectuer en commun un travail précis. Leur tâche est choisie de manière à ce qu'elle n'avantage aucun des membres du groupe, même si de ce fait elle n'a aucun rapport avec le poste envisagé. En effet, l'exercice de groupe a ici un seul objectif : évaluer la capacité individuelle à travailler en groupe et pas la capacité à résoudre le problème posé. Les tests de groupe permettent donc d'évaluer des compétences sociales (communication orale, capacité d'écoute, relations inter-personnelles, capacité à résoudre des conflits, autorité et influence) ainsi que la compétence à planifier et organiser un travail fait en commun. Sans que ces indications ne constituent de règle impérative, on peut dire que les groupes doivent comporter de six à huit personnes et être observés par deux à trois évaluateurs. Le travail de groupe dure de trente minutes à deux heures. Une variante de ces situations consiste à créer des conditions non égalitaires, dans le sens où chaque membre du groupe est en compétition avec les autres dans le cadre d'un travail à somme nulle où l'avantage de l'un ne peut être acquis qu'au détriment des autres.

De nombreuses recherches ont montré la stabilité des comportements individuels, lorsque la composition du groupe varie. En outre, il existe des méthodes de notation permettant de faire décrire objectivement, par des évaluateurs formés, les comportements de chaque membre du groupe. Dans les deux types de situation (égalitaire ou

non), l'accord entre les notateurs est élevé dès lors qu'ils ont été formés et que des consignes précises, ainsi que des fiches de notation leur sont données sur les comportements à observer.

- ▶ Beaucoup de postes, en particulier dans la catégorie des cadres, exigent une partie importante de travail écrit – notes à préparer, lettres à dicter, dossiers à étudier, etc. Les tests « *in-baskets* » ou « *in-tray* » constituent des échantillons de ces types de tâches. La trame situationnelle est toujours la même : on indique à chacun des sujets qu'un de leurs collègues a été obligé de s'absenter brutalement et on les charge de le remplacer au pied levé. Leur premier travail consiste à traiter tous les problèmes matérialisés par des documents (lettre, compte-rendus d'appel téléphonique, notes, etc.) qui se trouvent dans la corbeille à courrier (« *basket* » ou « *tray* » – d'où le nom de la situation-test).

Il ne faut pas croire que les *in-baskets* soient faciles et rapides à élaborer. Ils doivent être créés *de novo* pour chaque objectif, c'est-à-dire pour chaque poste ou ensemble de postes homogène. Et leur élaboration comporte les étapes suivantes : tout d'abord une enquête sur documents concernant le travail effectivement à la charge des personnes occupant le ou les postes concernés. Ensuite, le choix et l'élaboration des pièces (lettres, notes, compte-rendus de réunion, d'appels téléphoniques etc.) qui seront placées dans la corbeille à courrier. Ce choix ne doit pas être laissé au hasard : il doit être fait de manière à ce que chacune des compétences explicitées par l'analyse du travail puisse être effectivement évaluée. Pas question d'introduire un document par curiosité, pour voir comment les candidats vont réagir, sans savoir exactement quelle compétence on veut mettre en évidence. Il reste alors la partie la plus importante de la préparation, qui doit être faite en commun par l'ensemble des notateurs et être concrétisée par un document écrit – les principes et le système de notation du travail que vont effectuer les candidats au test *in-basket*. Ce qui impose de réfléchir à toutes les réactions et activités que peuvent susciter chacun des documents de la corbeille à courrier et de se mettre d'accord sur leur valeur et sur leur signification.

Les tests *in-baskets* permettent d'évaluer un grand nombre de compétences – notamment la communication écrite, la capacité à organiser son travail, l'initiative, l'esprit de décision, la capacité à déléguer et la flexibilité. Mais il faut souligner qu'ils sont coûteux pour

trois raisons : il faut les construire pour chaque cas ; une seule personne est observée à chaque passation ; et l'analyse des documents élaborés par le candidat est longue et minutieuse.

- ▶ Les *jeux de rôle* constituent des occasions d'observer le comportement dans une situation d'interaction sociale spécifique, voisine de celles qui caractérisent le poste concerné. Il peut s'agir, par exemple, d'une rencontre avec un client mécontent ou avec un subordonné à qui il faut faire des critiques. Avant le jeu de rôle, le candidat reçoit un dossier concernant le client ou le subordonné qu'il est supposé rencontrer. Il doit alors faire un plan d'entretien et le mener effectivement, en présence d'un observateur. Le rôle du client ou du subordonné est, en général, joué par un « complice » qui reçoit des consignes précises sur la manière de jouer ce rôle, ceci afin de créer des conditions aussi standardisées que possible. Ce qui signifie que le dossier et les consignes du « complice » doivent être préparés avec soin et exigent la collaboration d'experts qui connaissent le poste. Surtout, il est important de bien définir l'objectif du jeu de rôle – la ou les compétences qu'on souhaite mesurer. On peut retenir, à titre d'indication, que le jeu de rôle permet d'évaluer les compétences suivantes : analyse de problème, communication orale et relations interpersonnelles. C'est aussi une occasion de recueillir des informations sur la stabilité émotionnelle, qui peut être mesurée par ailleurs à l'aide d'un test de personnalité.
- ▶ Les *présentations orales* font partie des obligations professionnelles de beaucoup de postes, en particulier de cadres. Il est facile d'en faire un échantillon, avec trois éventualités possibles : le candidat choisit le thème de son exposé, ce thème lui est imposé, ou encore, il a le choix sur une liste de thèmes. Il peut être utile de lui donner, sous la forme d'une note, des indications sur l'audience, les circonstances et le type de présentation attendu. Comme pour tous les exercices précédents, il faut élaborer une fiche de notation avec les experts, en fonction des compétences qu'on souhaite mesurer. Les compétences le plus souvent concernées sont, à titre indicatif, la communication orale, l'organisation du travail et la stabilité émotionnelle.
- ▶ Les *présentations écrites* peuvent constituer un échantillon significatif du poste, surtout si les compétences à la communication écrite y sont importantes. Quand on fournit un dossier au candidat, le travail demandé peut excéder les limites de temps disponible. Une alternative intéressante consiste alors à lui demander de préparer en trois

pages une note décrivant son poste actuel, à l'intention de son successeur, en supposant que les contraintes de temps ne lui donneraient pas la possibilité de le rencontrer.

- ▶ Les « *petits cas* » font partie des entretiens structurés. Il s'agit de situations choisies à l'avance avec les experts et qui sont décrites par l'interviewer. Le candidat doit analyser la situation, préciser quel comportement il adopterait, pourquoi et ce qu'il en attend. Les mêmes remarques que précédemment peuvent être faites : le choix des « *petits cas* » doit être réaliste et pertinent, c'est-à-dire correspondre à une (ou des) compétence(s) précise(s). Les comportements éventuels doivent être analysés et appréciés par un groupe d'experts et une fiche de notation doit être élaborée en commun, de manière à ce que le résultat en soit aussi objectif que possible.

D'une manière générale, il faut retenir que les échantillons ne sont pas des jeux improvisés. Ils exigent la présence d'un groupe d'experts compétents en ce qui concerne le poste et capables de préparer les exercices ainsi que les fiches de notation. Les objectifs de chaque exercice-échantillon doivent toujours être clairement liés aux compétences que l'analyse de poste a permis de dégager comme essentielles. Par ailleurs, il est nécessaire de faire une répétition pour chaque exercice, c'est-à-dire de les faire passer « à blanc », de préférence par des personnes qui occupent d'une manière plus ou moins efficace le poste concerné. Enfin, les fiches de notation ne doivent pas être trop abstraites. Il est bon d'illustrer les échelles qui permettent de noter chacune des compétences par des « ancrages » sur des comportements précis, donnés à titre d'exemple. Ces exemples doivent faire l'objet d'une procédure statistique permettant à la fois de ne retenir que ceux sur lesquels les experts s'accordent et de fixer leur niveau sur les échelles de notation. Enfin, la formation des notateurs, aussi bien à l'observation qu'à l'utilisation de la fiche de notation, est, ici encore, essentielle.

2.3. Les références

Utiliser des références, c'est accepter l'idée d'une cohérence des comportements – toute information sur des comportements passés permettant alors de prédire les comportements à venir. Il est évident que cette idée doit être appliquée avec circonspection, ceci pour au moins quatre raisons :

- ▶ même si elles n'existaient pas dans le passé, de nouvelles compétences peuvent être acquises, dès lors que l'individu possède les qualités nécessaires et a accès aux expériences adéquates ;
- ▶ une compétence existante peut être restée inconnue de la hiérarchie, donc non sollicitée et réputée non présente ;
- ▶ tout comportement individuel est certes fonction de l'individu lui-même mais aussi du contexte. Il est donc toujours difficile de savoir si les comportements décrits par le biais des références seront généralisables à d'autres situations ;
- ▶ les précautions recommandées dans la construction et la notation des exercices-échantillons ont mis l'accent sur la subjectivité des évaluations. Ces précautions ne sont pas toujours prises en ce qui concerne les références. Notamment la signification précise du vocabulaire utilisé peut ne pas avoir fait l'objet d'une définition objective et unanime. Et les notations professionnelles sont souvent affectées par les effets de halo (tendance à noter tous les aspects au même niveau) et de moyenne (tendance à noter tout le monde près de la moyenne).

Un bon exemple de la diversité des perceptions et des évaluations que les autres élaborent sur un même individu est donné par l'instrument de gestion des carrières adapté en français sous le nom de « Repères¹ ». Le même questionnaire, qui permet d'évaluer seize compétences managériales, isolées par analyse factorielle, est utilisé par un cadre pour se décrire, par son supérieur pour le décrire, par trois de ses collègues et par trois de ses subordonnés – toujours pour décrire le même cadre. Les résultats obtenus sont alors forcément différents d'un cadre à un autre. Mais surtout, on observe des décalages significatifs entre les profils résultant de la description par soi et ceux donnés par les autres, et également des différences importantes entre les descriptions données par chacun des « autres », le supérieur, les collègues, les subordonnés. La pratique de cet instrument et des entretiens qui suivent la restitution des résultats montre que chacun a des informations différentes sur autrui, simplement parce que les circonstances dans lesquelles ils travaillent ensemble – donc les occasions d'être jugé – sont différentes. En outre, il est très

1. Voir en annexe de ce chapitre.

probable que « l'effet primaire », selon lequel la première impression est fortement prégnante, joue également un rôle. Au total, il y a de fortes chances que les références données par différents interlocuteurs soient dissemblables, et ceci pour des raisons spécifiques, difficiles à démêler dans chaque cas.

Trois variantes intéressantes peuvent cependant être mises en œuvre, si on persiste à penser que le passé de l'individu permet de recueillir des informations pertinentes sur ses compétences : les biodata, les comptes-rendus de réalisation et les entretiens.

- Les « *biodata* » évaluent les compétences grâce aux informations biographiques traitées systématiquement. L'idée de base est la suivante : un ensemble de données biographiques est traité par analyse factorielle, ce qui permet de regrouper les comportements, les choix d'activités de loisirs, la participation ou l'absence de participation à des groupes et associations, etc. afin de dégager les dimensions, donc les compétences, qui les justifient. Pour construire un biodata, il faut donc commencer par rassembler des informations sur la population en place, et sur son degré de réussite professionnelle. Il peut s'agir de données concernant les activités, les choix, les intérêts professionnels et extra-professionnels, comme par exemple les matières favorites en classe, les émissions suivies à la télévision, et d'autres plus factuelles sur les études, les options choisies, les sports, les autres activités de loisir, les voyages, etc. L'analyse de ces informations sert à classer les domaines et les réponses, à identifier les compétences, et à ne retenir que celles qui sont liées à la réussite professionnelle dans le poste concerné. Il est alors possible de construire un questionnaire fermé comportant des questions représentatives des différentes compétences liées à la réussite. Les biodata représentent une méthode séduisante pour traiter de manière systématique des informations biographiques. Malheureusement ils ne sont que rarement applicables. D'abord parce que leur construction est lourde et qu'elle suppose l'accès à une population de référence assez nombreuse. Ensuite, parce qu'un biodata différent doit être élaboré pour chaque cas. Également parce que les clés de dépouillement ne sont pas très stables, ce qui oblige à des contrôles et à des remaniements fréquents. Et surtout parce que le fait de poser de nombreuses questions sur leur vie extra-professionnelle peut choquer les candidats.

- ▶ Une autre manière d'aborder les activités antérieures a été proposée par Hough (1984) sous le nom de compte-rendus de réalisations (« *accomplishments records* ») avec des résultats encourageants. On fournit aux candidats une liste des compétences requises par le poste concerné, avec des définitions, et on leur demande de décrire, chaque fois que c'est possible, une de leurs réalisations passées qui prouve qu'ils possèdent la compétence considérée. Leurs réponses font ensuite l'objet d'une analyse de contenu et d'une cotation précise.
- ▶ La troisième éventualité concerne l'*entretien*. On sait que l'entretien libre, dont le plan reste imprécis et dont les conclusions sont essentiellement un jugement global sur le candidat, est peu valide. En revanche, lorsque l'entretien suit un plan précis, organisé de manière à évaluer des compétences spécifiques, lorsqu'il utilise des questions pré-établies sur le passé personnel et professionnel ainsi que des « petits cas » qui proposent aux candidats des situations professionnelles concrètes et leur demande quelle stratégie ils adopteraient pour les résoudre, la validité des évaluations qui en résultent est beaucoup plus élevée. De fait, l'entretien se rapproche alors beaucoup d'un test de situation.

2.4. Les centres d'évaluation

Les centres d'évaluation ne constituent pas réellement une méthode différente de celles qui ont été décrites précédemment, mais plutôt un programme d'évaluation des compétences, faisant toujours appel à une variété d'instruments – tests classiques, entretiens structurés et tests de situation. Rappelons-en les principales caractéristiques : comme leur nom l'indique, les centres d'évaluation sont destinés à évaluer le potentiel, les qualités, voire les capacités de développement individuel afin de prendre des décisions de recrutement interne ou externe, ou encore de gestion de carrière. Ils concernent surtout les cadres. Classiquement, six à huit cadres ou candidats sont réunis et évalués par un groupe de cadres supérieurs et de psychologues. Les méthodes utilisées pour l'évaluation sont variées : tests classiques, entretiens et « tests de situation ». Mais elles ne sont pas choisies au hasard. En effet, la partie fondamentale des centres d'évaluation consiste à définir les « dimensions » qui seront mesurées par le centre et qui doivent permettre de juger les qualités managériales des cadres examinés. Pour ce faire, l'organisateur du

centre d'évaluation réalise une analyse de poste dont l'objectif consiste à préciser les « dimensions » requises pour tenir efficacement le ou les postes considérés. L'expérience montre que ces dimensions sont ou bien des compétences ou bien des aptitudes ou encore des traits de personnalité. La variété des objectifs des centres d'évaluation explique la diversité des méthodes utilisées, méthodes qui appartiennent à toutes les catégories décrites jusqu'ici.

Les dimensions évaluées vont de sept à vingt – ou plus – et font l'objet de listes différentes selon les organisations, mais où on retrouve presque toujours, par exemple, la capacité à communiquer oralement, la tolérance au stress, l'esprit d'initiative et de décision, et souvent des compétences plus spécifiques comme le sens de la négociation, la capacité à déléguer... D'une manière générale, les centres d'évaluation ont un contenu flexible, adapté à l'organisation, au secteur et aux postes considérés.

Les centres comportent toujours des tests et des exercices, chacun mesurant plusieurs dimensions. Et le principe de construction des centres d'évaluation impose que chacune des dimensions (compétence, aptitude, personnalité) soit mesurée par plusieurs tests ou exercices. Les notateurs des centres d'évaluation semblent être tout à fait capables d'évaluer la réussite des candidats dans un exercice donné ; mais beaucoup plus difficilement de peser le rôle de compétences spécifiques dans cette réussite globale. En fait, cette difficulté met l'accent sur la nécessité de former les évaluateurs, notamment en ce qui concerne la définition des compétences et des autres paramètres à évaluer, le rôle de chacun de ces exercices dans l'évaluation, le fait qu'un exercice peut être réussi en mettant en œuvre des compétences différentes et que, ici, contrairement à ce qui se passe dans la vie active, ce n'est pas tant la réussite de l'exercice qui intéresse l'évaluateur que les compétences et aptitudes révélées par le comportement.

Ces réserves faites, la validité prédictive des centres d'évaluation est indiscutablement élevée et attestée non seulement par les chiffres cités dans les différentes recherches mais également par leur succès auprès des praticiens et des entreprises (Woodruffe, 1993). En revanche, leur « validité de construction » peut être faible, dans la mesure où les dimensions observées risquent d'être liées aux situations dans lesquelles elles sont mesurées. Alors que les tests d'aptitudes dont nous avons décrit plus haut la genèse ont une validité de construction toujours forte en ce

sens qu'elles sont bien des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches homogènes. On peut donc admettre que la validité prédictive des décisions prises en conclusion d'un centre d'évaluation tient à deux faits :

- ▶ d'une part, la qualité des simulations et des échantillons de travail professionnel qui permettent d'évaluer avec pertinence la manière dont les participants mettent en œuvre simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées ;
- ▶ d'autre part, la confrontation réalisée au cours de la réunion de synthèse qui regroupe les différents évaluateurs à la fin de la session, des évaluations obtenues à l'aide des différents instruments, tests de situation, entretiens, et tests classiques.

3. Les décisions fondées sur l'évaluation des compétences

Les deux démarches décrites ci-dessus (analyse de poste ; bilan des aptitudes, de la personnalité et des compétences) ont fourni deux séries d'informations, l'une sur les besoins du ou des postes, l'autre sur les ressources individuelles. Plusieurs utilisations, qu'il ne faut pas confondre, peuvent être faites de ces informations.

3.1. *Compétences et recrutement*

Elles peuvent servir, dans le cas le plus classique, à prendre une décision de recrutement, interne ou externe, dont l'objectif sera de bien associer les compétences, aptitudes et profil de personnalité requis avec les ressources individuelles. Certaines compétences, comme les compétences sociales ou celles qui concernent la présentation, écrite ou orale, d'un dossier par exemple, sont générales. D'autres peuvent être spécifiques d'une activité, d'un secteur, d'une entreprise donnée. Dans ce dernier cas, le rôle des expériences, elles aussi spécifiques, et celui des qualités qui permettent d'en tirer profit deviennent alors prédominants. Lorsque l'entreprise ne souhaite pas, pour des raisons économiques évidentes, chercher à l'extérieur des compétences essentielles ; ou lorsqu'elle souhaite, par exemple pour rétablir l'équilibre démographique de son

personnel, recruter des jeunes en début de carrière qui n'ont donc encore eu que peu d'occasions de construire des compétences, il lui faudra également juger non seulement des compétences acquises, mais également du potentiel d'acquisition propre à chaque individu. Ce qui signifie que, dans la quasi-totalité des cas de recrutement, le bilan de compétences doit intégrer les trois paramètres que sont les compétences, les aptitudes et les traits de personnalité – actuels aussi bien que potentiels.

Ceci est d'autant plus vrai que la notion d'une adéquation passive entre individu et emploi à pourvoir, qui a longtemps gouverné les manuels et les stratégies de gestion des ressources humaines, n'a plus beaucoup de sens à l'heure actuelle. On ne recrute plus pour un poste qui ne va pas changer. On n'embauche plus pour une fonction à pourvoir immédiatement sans souci de l'avenir. Et les individus, comme les organisations, se posent le problème du développement des compétences dans le cadre de la gestion des carrières individuelles. D'où l'importance accrue du bilan de compétences, envisagé à la fois du point de vue de l'organisation qui a besoin de faire l'inventaire de ses ressources en compétences – acquises ou acquérables – et du point de vue de l'individu qui gère lui-même sa carrière en tirant parti de ses talents et de ses capacités à développer de nouvelles compétences, précisément par le biais des expériences dont il peut éventuellement bénéficier.

3.2. Compétences et développement personnel

Dans cette perspective, les résultats des analyses de poste comme ceux des diagnostics de compétences, d'aptitudes, et de personnalité représentent des informations que l'individu doit être capable d'intégrer et d'utiliser. La restitution des informations qui ont été élaborées dans un examen d'embauche a toujours constitué une règle éthique. Ce travail est souvent frustrant pour le psychologue, dans la mesure où il est très difficile de faire changer l'image de soi, peut-être aussi parce que ces restitutions prennent souvent la forme d'une justification de la décision qui a conclu le diagnostic. De toute manière, la restitution d'informations ne constitue pas seulement une obligation morale, mais surtout une activité centrale de tout bilan de compétences qui implique une perspective de développement.

En d'autres termes, alors que les évaluations faites à l'occasion de décisions de recrutement ne doivent être restituées et commentées que pour des raisons d'ordre éthique, cette restitution devient centrale dans le bilan-développement – pour la bonne raison que le développement est une activité dans laquelle l'individu joue un rôle essentiel. Ceci explique l'importance de l'approche relationnelle, centrée sur une activité de relation entre le conseiller et le conseillé, activité qui est guidée par les quatre positions suivantes :

- ▶ la connaissance de soi, la prise de conscience de ses aptitudes sont des éléments importants du processus d'orientation et de la gestion du parcours professionnel ;
- ▶ les adultes sont, dans la plupart des cas, capables de résoudre eux-mêmes leurs problèmes professionnels. Il faut donc les aider à faire le point, mais en les rendant acteurs de leur devenir professionnel, en leur apprenant à élaborer eux-mêmes leur orientation, en les amenant à s'approprier leur devenir, pas en se substituant à eux pour prendre des décisions, et même pas en leur donnant des conseils. De ce point de vue, la démarche qui mène à l'élaboration d'un projet de développement devient plus importante que le projet lui-même ;
- ▶ l'intervention du conseiller s'inscrit dans le cadre d'une demande affective qui concerne souvent le besoin du sujet de savoir « ce qu'il vaut » et où se situent ses potentiels de développement. Rien de pathologique à ce besoin d'en savoir plus, au contraire. Mais il faut prendre en compte le fait que nous sommes tous exposés, dans notre vie active, à des retours d'informations données par des collègues, des subordonnés, des hiérarchiques, des membres de notre famille, des amis etc., informations qui ne coïncident pas forcément. L'exemple des résultats obtenus avec « Repères », que nous avons donné plus haut, le démontre clairement. Ce qui justifie le besoin de transcender ces informations contradictoires, souvent biaisées, toujours fondées sur des observations partielles et d'atteindre l'essentiel des réponses à ces « qui suis-je ? » et « qui puis-je être ? » lancinants ;
- ▶ la démarche privilégiée doit donc être non directive, « centrée sur le client ». Elle fait appel à l'empathie et est fondée sur l'idée que le rôle du conseiller consiste essentiellement à apporter « l'appui du regard de l'autre » et surtout pas à prendre la forme d'un avis d'expert. Citons J. Aubret et coll. (1990) : « C'est dans la confrontation avec autrui que l'individu prend conscience de soi »... « Les experts (...)

n'ont pas la prétention de vouloir substituer à la représentation que l'individu se fait de lui-même une autre représentation ayant une cohérence et une rationalité extérieure à la personne du consultant (...). Au-delà d'une prise de conscience d'informations nouvelles d'origine sociale, le bilan personnel et professionnel est une occasion parmi d'autres de contester sa propre image de soi... »

3.3. Comment favoriser le développement personnel ?

Quelles formes peuvent prendre des interventions de bilan fondées sur ces principes ? D'abord elles ne doivent pas exclure les méthodes, empruntées à la psychologie différentielle, qui ont été décrites précédemment. Mais elles doivent les accompagner, selon les cas et les besoins, d'entretiens, de certaines techniques de groupe et des aides à la démarche autobiographique.

- Les *entretiens* non directifs sont utilisés pour aider l'interviewé à comprendre lui-même ses problèmes, à analyser les réactions de son entourage, et à l'encourager à en parler librement. Ils sont donc particulièrement bien adaptés à cette approche puisque leur objectif est précisément de stimuler un processus de maturation psychologique, de construire et de revaloriser l'image de soi, à travers une reformulation des propos du sujet qui lui permet de mieux saisir ses attentes, ses priorités et ses problèmes (R. Mucchielli, 1967).
- Les *techniques de groupe* mettent les consultants en contact avec d'autres personnes ayant le même type de problème qu'eux, avec l'idée que le groupe va agir sur chacun de ses membres, et notamment, va faciliter son « déblocage », améliorer sa connaissance de soi en lui apportant des possibilités de comparaison avec d'autres, et contribuer ainsi à son développement personnel (Gauthier, 1982). Le groupe n'est pas seul ; un animateur y joue le rôle de facilitateur. Les techniques de groupe sont variées : les individus peuvent y jouer leur propre rôle, des rôles assignés ou encore être chargés d'une tâche précise à exécuter en commun (Lévy-Leboyer, 1963).
- La reconstitution des *autobiographies* peut concerner l'ensemble de la trajectoire personnelle ou se limiter à la vie active et aux formations qui y ont préparé. Dans les deux cas, l'idée sous-jacente est de faciliter à la fois une reconnaissance de son identité et une prise de conscience de ses compétences et de ses faiblesses, décrites à travers le récit de ses expériences professionnelles. Elle peut être aidée par l'utilisation d'ins-

truments divers, dont les « passeports » ou les « portfolio » professionnels constituent des exemples adaptés au bilan de compétences. Il s'agit de dossiers dont les rubriques font l'objet de fiches distinctes qui permettent de faire, avec l'aide d'un tuteur, le point précis de ses expériences et de ses acquis. En outre, cette démarche de bilan ne doit pas être ponctuelle ; elle doit être amorcée au moment du bilan et poursuivie dans l'avenir, éventuellement à l'aide du portefeuille, de telle sorte qu'une nouvelle attitude soit créée vis-à-vis des possibilités d'acquisition qui jalonnent la vie professionnelle.

En d'autres termes, l'utilisation d'outils de diagnostic précis et objectifs, correspondant à des concepts bien définis, reste essentielle. Mais le bilan de compétences doit être dynamique et, de ce point de vue, il ne peut se passer, pas plus d'ailleurs que toute évaluation, d'un contact individuel avec un expert chargé de préciser l'objet du bilan et ce que l'individu peut en espérer, de donner des informations sur les différentes possibilités qui lui sont offertes et, également, une fois tous les documents pertinents rassemblés, de faire une synthèse finale avec le consultant. Ceci par simple obligation déontologique, et également parce que les données apportées par le bilan, même si elles ont été demandées par le sujet lui-même, ainsi que les comparaisons avec d'autres qu'on va le pousser à faire, peuvent avoir un caractère perturbant, voire traumatisant. De ce fait, la présence d'un psychologue compétent est nécessaire au moment de la remise et de la discussion des résultats de synthèse. Il est tout à fait choquant, de ce point de vue, de voir se multiplier les propositions de mesure de QI ou de traits de personnalité sur Internet sans aucune présence de psychologue, et encore plus choquant que certains psychologues se prêtent à l'élaboration de ce type de tests et leur apportent une garantie professionnelle. Bref, l'entretien doit faire partie de tout processus d'évaluation, et particulièrement des bilans de compétences où la restitution et l'intégration des informations recueillies jouent un rôle essentiel.

Ce n'est pas tout. Toute demande d'intervention psychologique, qu'il s'agisse d'une demande de nature organisationnelle formulée par une entreprise qui souhaite améliorer la gestion de ses ressources humaines, ou d'une demande exprimée par un individu désireux de faire le point sur la gestion de sa propre carrière, comporte une part importante de non-dit et de non-explicité. L'individu lui-même n'est pas toujours capable de formuler la raison profonde qui le pousse à faire un bilan. Il

est donc important de démarrer ce type d'intervention par une écoute non directive qui permettra de mieux comprendre la demande réelle et de mieux faire comprendre à celui qui la formule la nature de sa recherche et de ses motivations.

Cette prise de conscience de ses problèmes et de son identité peut, en outre, être grandement facilitée par le contact avec un « autre », à la fois compétent, disponible et discret. Interlocuteurs difficiles à trouver dans la vie quotidienne actuelle où l'environnement social n'a pas reconstitué les rôles-clés que tenaient les « anciens » et les prêtres. De ce point de vue, le bilan comble un réel besoin.

Mais le rôle que doit jouer l'expert chargé de ce type d'entretien est difficile à tenir. Celui-ci doit avoir été formé à l'écoute et au dialogue particulier qu'implique l'entretien semi-directif. Il lui faut aussi savoir limiter son rôle. L'accompagnement du bilan ne doit pas dériver vers une interprétation guidée par des concepts psychanalytiques ; la médiation qu'il implique ne doit pas se transformer en une intervention thérapeutique brève et sans suivi réel. Le bilan n'est, en aucun cas, une analyse courte ou une psychothérapie rapide. De même, les entretiens de groupe qui ont le mérite d'apporter une possibilité « concentrée » de comparaison sociale ne doivent pas dériver vers des interventions (training group ou groupe de diagnostic) destinées à modifier durablement les attitudes et les comportements. Ce n'est pas le lieu ici de discuter de la valeur de ces méthodes en tant que telles, mais il faut rappeler que leurs objectifs diffèrent de ceux qui sont assignés au bilan de compétences : faire un point complet, bâtir un plan de développement sur ses résultats et en fonction des opportunités professionnelles et des demandes du marché de l'emploi.

Tous ces conseils sont faciles à donner, mais difficiles à suivre. Ils requièrent aussi bien une connaissance du monde professionnel qu'une réelle expérience de ce type de relation. Ils demandent aussi une maîtrise des connaissances psychologiques concernant les deux aspects clés du bilan : remise au point de l'image de soi et mise en route d'activités de développement.

Plus précisément, ces connaissances théoriques relèvent des deux groupes de questions suivantes :

- Quel effet a la communication d'informations qui le concernent sur l'individu ? De nouvelles informations suffisent-elles à changer l'image de soi ? Ce changement éventuel a-t-il de l'importance ?

Quel rôle joue-t-il sur les motivations et les conduites individuelles ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de savoir comment s'élabore l'image de soi, et notamment, quels processus cognitifs contribuent à la construction de l'identité individuelle. Le chapitre 3 sera consacré à l'ensemble de ces points.

- Comment gérer le développement individuel, afin qu'il se fasse de manière optimale ? Comment organiser, voire accompagner l'expérience pour qu'elle joue un rôle pédagogique ? Impossible de répondre à ces questions sans tenir compte des modèles psychologiques de l'acquisition et du développement. De fait, beaucoup de recherches ont été consacrées à ces thèmes dans les trente dernières années : le chapitre 4 tentera de résumer les aspects opérationnels de leurs résultats.

En résumé

- Les compétences sont le résultat d'expériences maîtrisées grâce aux aptitudes et aux traits de personnalité qui permettent d'en tirer parti.
- Toute évaluation de compétences doit donc être accompagnée d'une évaluation concernant les aptitudes et les traits de personnalité.
- Une étape essentielle précède l'évaluation proprement dite. Elle concerne l'analyse de poste entreprise avec l'objectif de dresser une liste précise et exhaustive des compétences, des aptitudes, des traits de personnalité requis.
- Les méthodes d'analyse de poste peuvent être non structurées, donc ne nécessitant pas l'emploi d'instruments pré-établis, ou structurées, donc fondées sur des outils spécifiques.
- Les méthodes d'évaluation peuvent être classées en quatre catégories : les tests classiques qui sont autant de signes indiquant que l'individu évalué possède ou pas une aptitude ou un trait de personnalité ; les références ; les échantillons qui sont des essais professionnels représentatifs et choisis de manière à permettre l'évaluation de compétences spécifiques de manière objective et précise ; et les centres d'évaluation qui associent plusieurs méthodes.

.../...

.../...

- La restitution des résultats obtenus dans un bilan de compétences doit se faire dans le cadre d'une approche relationnelle mettant l'accent sur la construction de l'image de soi, et sur l'élaboration par l'individu lui-même d'un plan de développement correspondant à ses possibilités et aux opportunités de sa situation professionnelle.

Annexe

Les seize compétences de Repères

1. **Être une personne pleine de ressources** : sait s'adapter à des circonstances changeantes et souvent ambiguës ; capable à la fois de penser stratégiquement et de prendre de bonnes décisions sous pression ; capable de mettre au point des systèmes de travail complexes et d'adopter des conduites flexibles de résolution de problèmes ; capable de travailler avec efficacité avec des cadres supérieurs pour traiter des problèmes de gestion complexes.
2. **Faire ce qu'il faut** : persévère et se concentre face aux obstacles ; assume, sait ce qui est nécessaire et va de l'avant ; est capable de travailler seul et d'apprendre des autres en cas de nécessité.
3. **Apprendre vite** : maîtrise rapidement de nouveaux savoirs techniques et commerciaux.
4. **Avoir de l'esprit de décision** : préfère agir rapidement et approximativement plutôt que lentement et avec précision dans de nombreuses situations de management.
5. **Diriger des subordonnés** : délègue efficacement à ses subordonnés, leur ménage de larges opportunités et fait preuve de justice à leur égard.
6. **Créer un climat propice au développement** : multiplie les challenges pour créer un climat qui favorise le développement de ses subordonnés.
7. **Fait face aux subordonnés à problèmes** : agit avec décision et équité quand il traite des subordonnés à problèmes.

8. **Être orienté vers le travail en équipe** : accomplit son travail en dirigeant le travail des autres.

9. **Recruter des collaborateurs de talent** : recrute des gens de talent pour son équipe.

10. **Construire ou rétablir de bonnes relations avec les autres** : sait comment construire et maintenir des relations de travail avec des collaborateurs et des groupes externes ; peut négocier et régler des problèmes de travail sans s'aliéner les gens ; comprend les autres et est capable d'obtenir leur coopération dans des relations non hiérarchiques.

11. **Être humain et sensible** : fait preuve d'un intérêt sincère pour les autres et de sensibilité à l'égard des besoins de ses subordonnés.

12. **Faire face avec sang-froid** : est ferme, se fie aux opinions fondées sur des faits, ne blâme pas les autres pour leurs erreurs, et est capable de se sortir de situations troublées.

13. **Équilibrer le travail et la vie personnelle** : équilibre les priorités du travail et celles de la vie personnelle pour que ni les uns ni les autres ne soient négligés.

14. **Se connaître** : a une vue exacte de ses forces et de ses faiblesses et est disposé à améliorer celles-ci.

15. **Mettre les gens à leur aise** : se montre chaleureux et fait preuve d'un bon sens de l'humour.

16. **Agir avec flexibilité** : peut adopter des comportements qui sont souvent considérés comme opposés, être à la fois dur et compatissant, diriger et laisser les autres diriger.

(McCauley et al., 1989)

Références

J. AUBRET, F. AUBRET, C. DIAMANI (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, INETOP, Paris.

M. R. BARRICK, M. K. MOUNT (1991), The big five personality dimensions and job performance, *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

R. BOYATZIS (1982), *The competent manager : A model for effective managers*, New York, Wiley.

J. C. FLANAGAN (1954), The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

L. M. HOUGH (1984), Development and evaluation of the accomplishments records method of selecting and promoting professionals, *Journal of applied psychology*, 69, 1, 135-146.

J. E. HUNTER et R. R. HUNTER (1984), Validity and utility of alternate predictors of job performance, *Psychological Bulletin*, 94, 72-98.

C. LÉVY-LEBOYER (1963), *Les tests de groupe*, Paris, Monographies du CNRS.

C. LÉVY-LEBOYER (2006), *L'évaluation du personnel, quelle méthode choisir ?*, Paris, Éditions d'Organisation.

C. LÉVY-LEBOYER, M. GOSSE, V. NATUREL (1985), Une nouvelle vieille méthode : la grille de Kelly, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 35, 4, 255-271.

C.D. MCCAULEY, M.M. LOMBARDO, C.J. USHER (1989), Diagnosing management development needs, *Journal of Management*, 15, 3, 389-403.

R. MUCCHIELLI (1967), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Éditions Sociales, Paris.

M. SMITH, I. ROBERTSON (1992), Assessing competencies, chapitre 4 in R. Boam et P. Sparrow, *Designing and achieving competencies*, Mc Graw Hill, Londres.

P. F. WERNIMONT, J. P. CAMPBELL (1968), Signs, samples and criteria, *Journal of applied psychology*, 52, 372-376.

Image de soi/estime de soi : approche cognitive

Qu'il s'agisse de décrire les compétences dans le cadre d'un « bilan de compétences » ou de le faire à la demande de l'entreprise afin d'étayer une décision de carrière, les résultats obtenus doivent être communiqués à la personne qui a demandé le bilan ou a accepté de s'y soumettre. Dans tous les cas, il s'agit de donner des informations sur eux à des adultes ayant une formation spécifique et une expérience personnelle acquise dans leur vie professionnelle aussi bien que dans des activités hors travail. Ils ont, bien évidemment, déjà élaboré une certaine idée de leurs compétences, de leurs atouts et de leurs handicaps, de leurs forces et de leurs faiblesses. Cette image de soi constitue un système cognitif structuré, étroitement lié à l'estime de soi, donc aux objectifs, aux projets, aux aspirations, en un mot, aux motivations propres à chaque individu. D'où son importance et par suite l'importance du rôle que peut jouer toute évaluation des compétences comme facteur d'évolution de l'image et de l'estime de soi.

Ceci dit, l'image de soi n'est pas forcément malléable et le fait de procéder à une évaluation des compétences, puis d'en communiquer les résultats à l'individu, ne modifie pas toujours l'image qu'il avait de lui-même. Ce qui justifie le double objet de ce chapitre : décrire la manière dont se construit et se modifie l'image de soi et le rôle de l'estime de soi en ce qui concerne la réceptivité des individus à des informations sur soi venant des autres ; et par ailleurs, montrer l'importance de ces paramètres comme déterminants des comportements professionnels.

À première vue, l'image de soi semble être une notion simple : à travers nos expériences, nos échecs et nos succès, les jugements d'autrui sur nos actes et les comportements des autres à notre égard, chacun d'entre nous « entre en mémoire » une collection d'informations sur soi. Ces descriptions sont classées, recoupées et évoquées chaque fois qu'une décision ponctuelle ou qu'un comportement à adopter les sollicite. En

outre, notre hiérarchie de valeurs intervient pour attribuer une importance particulière à chacune des compétences qui font partie de cette collection, de telle manière que l'ensemble donne lieu à un jugement global, souvent appelé estime de soi.

Les recherches développées dans le cadre de la psychologie cognitive ont fait progresser nos connaissances sur l'image de soi et ont permis de réaliser qu'il s'agit d'un concept plus complexe qu'il ne paraît au premier abord. Aussi, cet acte apparemment simple qui consiste à apporter des informations sur ses compétences à quelqu'un qui cherche à en avoir doit tenir compte de la diversité des déterminants de l'image de soi, de la structure foisonnante de l'image que chacun de nous construit et révisé constamment et, également, de la complexité des effets de l'image de soi sur nos comportements. Nous reviendrons dans le dernier chapitre sur les bénéfices que l'individu en cours de carrière et la gestion des ressources humaines peuvent tirer de bilans de compétences, et ceci même si les résultats individuels restent confidentiels. Mais il faut aussi réaliser que, faits de manière superficielle et inadaptée, ces bilans peuvent constituer une vaste entreprise de démoralisation et de démotivation.

L'analyse qui suit n'a donc pas été compliquée à dessein par un psychologue soucieux de prouver... ses compétences au lecteur. Mais la réalité est complexe et il faut en tenir compte. Afin de ne pas limiter cet exposé à un cours théorique sur l'image de soi, la portée pratique des analyses développées sera dégagée, chaque fois que faire se peut, et ces indications sont rassemblées dans un tableau en fin de chapitre.

L'image de soi est construite sur la base des expériences passées, de tous ordres. Cette élaboration ne s'interrompt jamais : l'adolescent se construit une image de soi ; l'adulte la modifie constamment et le troisième, voire le quatrième âge la voient encore évoluer. Mais c'est l'image actuelle qui détermine, à chaque instant, la manière dont de nouvelles expériences et de nouvelles informations sont intégrées dans le contexte des structures cognitives existantes ainsi que la manière dont ces structures, à leur tour, vont se modifier et se différencier pour absorber de nouvelles données. Ces processus cognitifs sont complexes parce que l'image de soi est multiple, que ses différents aspects ne sont pas toujours logiquement articulés et qu'ils comportent un niveau descriptif aussi bien qu'un niveau évaluatif.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre comment les données d'une évaluation des compétences peuvent être intégrées par l'individu, et quel rôle elles sont susceptibles de jouer – ceci de manière à préciser ensuite les conditions dans lesquelles ces bilans seront profitables à l'individu et comment ils peuvent être utiles à l'organisation où il travaille. D'où le plan adopté pour ce chapitre : en premier lieu, définir l'image de soi et ses différents aspects ; préciser ses principales caractéristiques ; ensuite rappeler comment l'image de soi se construit aux différentes étapes de la vie et comment s'élabore l'estime de soi ; puis montrer comment un individu qui possède déjà une image de soi structurée et une estime de soi précise reçoit et traite des informations nouvelles sur lui ; enfin, indiquer le rôle que jouent l'image de soi et la représentation de ses compétences dans l'élaboration, par chacun, d'objectifs spécifiques et surtout dans le développement des motivations individuelles.

Un des apports fondamentaux de la psychologie cognitive, dans la perspective qui nous intéresse ici, concerne la manière dont le système cognitif qui constitue le self-concept influence le traitement par l'individu des informations sur soi, comment l'identité est défendue, et comment cette résistance aux données nouvelles est compatible avec la malléabilité de l'image de soi. Sur le plan pratique, l'approche cognitive permet de préciser dans quelles conditions et dans quelle mesure le bilan de compétences peut apporter des informations qui auront un effet réel non seulement sur l'image de soi, mais aussi sur les projets et les comportements qu'elle influence et, d'une manière plus générale, sur la mise en œuvre des compétences et sur leur développement.

1. L'image de soi, qu'est-ce que c'est ?

L'image de soi a de multiples facettes et de multiples fonctions.

- ▶ Tout d'abord, elle donne à chacun une *identité* qu'il essaye de faire comprendre et accepter par les autres. Ce qui veut dire qu'au cours des interactions sociales, chacun utilise une variété de stratégies et de tactiques pour communiquer aux autres une certaine image de lui-même. Mais pas la même : nous essayons de montrer différentes identités dans des situations différentes – vis-à-vis de la famille, des camarades de sport, dans les relations avec ses subordonnés, les contacts avec ses collègues, etc. Cette diversité du self-concept est

plus ou moins forte selon les individus ; certains possèdent un registre étendu ; d'autres, une identité plus rigide. Et les résultats des recherches suggèrent que plus la structure du self-concept est riche et complexe, plus l'individu dispose de registres d'identités disponibles, plus il est protégé contre les chocs affectifs et plus il est équilibré – à condition que les différents aspects de son identité soient bien intégrés entre eux. Il faut donc retenir que les individus diffèrent dans leur capacité à élaborer une image de leurs compétences non seulement précise, mais également bien différenciée et correctement intégrée à la diversité des situations – et que le rôle du bilan peut être aussi de les aider à mieux différencier les compétences entre elles, et à bien intégrer les divers aspects de leur self-concept.

- Par ailleurs, et cela n'est pas contradictoire avec ce qui vient d'être dit, l'image de soi apporte à l'individu lui-même le sens de sa *continuité*, c'est-à-dire qu'elle lui permet de se percevoir comme ayant des comportements, des attitudes, des goûts... qui se manifestent de manière cohérente à travers la multitude des situations qu'il rencontre. De fait, chacun d'entre nous « se » construit un récit autobiographique qui réalise une synthèse aussi harmonieuse que possible de l'ensemble varié de ses expériences antérieures. Et cette autobiographie est fréquemment « révisée » de manière à intégrer les nouvelles informations apportées par l'expérience ou par les évaluations faites par d'autres.
- L'image de soi est donc dynamique et relativement malléable. Elle est aussi très *complexe* : il existe un self-concept accessible, nommé par les auteurs anglo-saxons « *working self-concept* » parce que c'est la part de notre perception de nous-mêmes qui est immédiatement accessible à la réflexion et qui détermine nos comportements.

Un exemple curieux le fera mieux comprendre : des sujets ont répondu à des questions concernant l'extraversion, ce trait psychologique caractérisé par l'ouverture au monde et aux autres ; ils se décrivent ensuite comme plus extravertis qu'un autre groupe de sujets qui ont répondu à un questionnaire sur l'introversion (propension à se tourner vers l'intérieur de soi-même, et à s'isoler du monde extérieur).

Comment expliquer que le simple fait d'être questionné modifie l'image de soi ? Parce que nous avons tous une image de nous-mêmes comme extravertis et, *également*, une image de nous-mêmes comme introvertis. Le fait de répondre à un questionnaire active les représentations de soi comme extraverti. De tels changements tem-

poraires modifient constamment l'image de soi accessible. Mais il faut les distinguer de changements plus profonds qui affectent la structure même de la représentation de soi, ou qui sont susceptibles de modifier la valeur attribuée par l'individu à son image.

- ▶ L'image de soi est *variée*, en ce sens qu'elle est composée d'une variété de représentations qui sont de natures différentes : cognitives ou affectives, concernant le moi passé, le moi actuel et le (ou plutôt les) moi futurs, et jugés possibles, et qu'elle est faite d'images visuelles ou de données verbales, voire sensori-motrices. À tout moment, un de ces aspects est activé et influence nos comportements et nos motivations. De ce point de vue, les informations apportées par un bilan de compétences peuvent avoir un rôle activateur et mettre en relief un aspect existant, mais négligé, de l'image de soi.
- ▶ La *dimension affective et évaluative* de la représentation de soi constitue le fondement de cet aspect important qu'est l'estime de soi. Une estime de soi élevée entraîne la satisfaction et le bien-être psychologique, ainsi qu'un sentiment général de compétence qui fait anticiper des succès à venir ; une estime de soi faible entraîne une insatisfaction générale et un manque de confiance en soi qui peut être démotivant.
- ▶ En outre, et qu'il s'agisse de ses aspects strictement cognitifs, ou affectifs et évaluatifs, l'image de soi est une *donnée relative*, parce que chacun s'apprécie par comparaison avec d'autres, ou encore par rapport à ce qu'il espérait être et réaliser. L'échelle de valeurs qui sert à apprécier l'importance relative des succès ou des difficultés rencontrés est également fortement liée à la culture et aux normes sociales, voire familiales. L'estime de soi est aussi le fruit des attentes et des soutiens sociaux et familiaux.

On a pu observer, par exemple, que les enfants qui développent une estime de soi élevée ont des parents tolérants, qui définissent clairement leurs exigences de comportement et qui apportent un soutien important à l'acquisition de compétences utiles pour atteindre les objectifs qu'ils valorisent.

Du fait de la complexité des facteurs déterminant l'estime de soi, il existe différents modes de dévalorisation de soi qui appellent des interventions adaptées :

- s'il s'agit d'incompétences spécifiques et identifiables, on peut y remédier à la fois par l'amélioration des compétences faibles et par le choix d'objectifs réalistes ;

- s'il s'agit de dévalorisation étroitement dépendante des valeurs particulières à un groupe social donné, il faut multiplier les expériences sociales de manière à faire entrer l'individu en contact avec d'autres systèmes de valeurs.

Concrètement, et du point de vue du bilan de compétences, on ne doit donc pas s'attendre à modifier l'estime de soi si les compétences sur lesquelles l'attention est attirée ne sont pas valorisées dans le contexte social et professionnel où vit et travaille la personne qui a demandé un bilan.

Enfin, il faut garder en mémoire une distinction importante entre une self-estime *générale*, et relativement chronique, qui constitue une satisfaction de soi à travers les situations, et des self-estimes *spécifiques*, relatives à certaines aptitudes, voire à des activités précises requérant un ensemble de qualités différentes. La première peut être assimilée à un trait de personnalité et entraîne la confiance en soi dans toutes les situations. La seconde est étroitement fondée sur l'expérience des résultats atteints auparavant dans des situations semblables.

La manière dont s'articulent la self-estime globale et les auto-évaluations d'efficacités spécifiques représente évidemment un point important. Par exemple, dans une situation d'évaluation ou de sélection, un échec ou une information négative peuvent être attribués par celui qui les reçoit à l'inadéquation de l'évaluation ou du processus de sélection de l'organisation – et ne pas entamer la self-estime. Ou bien, au contraire, cette même information peut être interprétée comme le témoin d'un manque d'efficacité et diminuer d'autant l'estime de soi. L'une ou l'autre de ces attitudes est liée à des traits de personnalité, et notamment au « locus de contrôle » : ceux qui ont un « locus de contrôle interne », c'est-à-dire qui ont tendance, de manière générale, à s'attribuer la responsabilité de leurs échecs et de leurs succès, vont mal défendre leur estime de soi ; alors que ceux qui ont un « locus de contrôle externe », c'est-à-dire qui ont tendance à attribuer à des causes extérieures les difficultés qu'ils ont rencontrées ont une image de soi mieux protégée.

Un dernier point permettra de compléter cette exploration théorique des phénomènes de l'image de soi : le fait que la capacité à conceptualiser les différentes expériences vécues et leurs résultats, et à prendre suffisamment de distance pour en développer une image cohérente, varie selon les individus, en particulier en fonction de leur âge, de leur niveau

d'intelligence, et probablement de leur niveau socio-professionnel. En effet, les informations sur nous-mêmes que nous apporte l'expérience quotidienne se composent d'éléments relativement discontinus. La capacité à les associer en « dimensions » significatives, et le nombre de dimensions indépendantes que chacun arrive à conceptualiser pour se décrire, devraient représenter un point de départ du bilan de compétences. L'auto-évaluation de ses compétences passe, en effet, par une capacité à se jauger sur des dimensions multiples et définies avec précision, à articuler ces dimensions entre elles, et surtout à savoir dans quelles circonstances chacune de ces compétences est utile et utilisable. En d'autres termes, il ne suffit pas de posséder des compétences, encore faut-il les identifier correctement, avoir construit une image claire de son efficacité, et enfin savoir quand et comment les mettre en œuvre. Le bilan de compétences devrait, aussi, et peut-être avant tout, avoir l'objectif de rendre les individus conscients de leur potentiel personnel et les organisations conscientes du potentiel de leur personnel – ceci, en développant les outils cognitifs qui servent à se décrire et à s'évaluer.

2. Comment se construit et s'affirme l'image de soi ?

2.1. Construction de l'image de soi

Les travaux, déjà anciens, de Wylie (1974) sur le développement de l'image de soi chez l'enfant montrent bien la diversification progressive des dimensions du self-concept, au cours d'étapes successives : construction de l'identité par identification et par différenciation face au milieu et aux réactions de l'environnement ; diversification de l'image grâce aux différents rôles qu'offrent l'école, les activités familiales et de loisir. Ensuite, pendant l'adolescence, la différenciation de soi est caractérisée par la recherche d'une identité à la fois plus originale et plus profonde. Du fait de leurs aptitudes cognitives limitées, les jeunes enfants ont des difficultés à traiter différentes sources d'information sur leurs capacités, à faire le tri des indicateurs pertinents et circonstanciels, et à établir une synthèse des différents *feed-backs* qui leur parviennent. Mais à mesure que se développe leur capacité à se juger, ils ont moins tendance à s'appuyer sur des événements très récents lorsqu'ils tentent d'évaluer ce qu'ils sont capables de faire. Et, parallèlement, ils sont de plus en plus à

même de se comparer avec d'autres enfants, d'apprécier les déterminants de leur performance et d'en tirer des informations pour juger leurs propres capacités. Sur le plan cognitif, les descriptions de soi deviennent de plus en plus abstraites : d'abord composées de simples comportements (comme je sais lire vite) puis de traits de personnalité (par exemple, je suis timide), elles évoluent ensuite vers des abstractions (j'ai l'esprit scientifique, je suis artiste). Et il existe en même temps une alternance de généralisation et de différenciation, l'adolescent se percevant d'abord comme bon élève, puis comme bon en math mais nul en histoire et capable de jouer dans une équipe sportive, etc.

L'acquisition d'une image de soi adulte est d'abord fondée sur des expériences sociales, puis, de plus en plus, sur des processus intérieurs et sur la perception de ses propres réalisations. Et l'image de soi ne cesse de se transformer : après la retraite, la cessation de la vie active diminue l'importance de l'identité professionnelle au profit d'autres rôles sociaux et d'images liées à la fragilité physique.

Cette rapide description des phases d'acquisition de l'image de soi met l'accent sur le rôle central du milieu social et sur celui des activités scolaires et professionnelles. Certes, chaque individu a une perception directe de lui-même, de son corps, de ses intérêts, de ses aptitudes, de sa personnalité, de ses comportements... On peut étudier cette perception de soi, et hiérarchiser l'importance de ces composantes, par exemple en analysant les réponses au questionnaire ouvert baptisé WAY (*Who Are You ?*), où l'individu se définit en complétant des phrases qui commencent simplement par « je suis... ». Mais les réactions des personnes significatives dans l'entourage de l'individu sont primordiales, ainsi que l'apprentissage des rôles sociaux. En particulier, notre image de soi est fortement influencée par les attentes que les autres expriment à notre égard, parce que nous percevons ces attentes comme impliquant que nous possédons les qualités nécessaires pour les satisfaire. Notons au passage que c'est là une des bases d'un management par objectif bien conduit : montrer à ses subordonnés l'estime qu'on a pour eux et pour leurs compétences parce qu'on leur fixe des objectifs réalistes mais exigeants, ce qui les motive, précisément en les amenant à réviser leur image de soi.

Le rôle primordial des premières activités de travail dans le développement, chez l'adolescent, du concept de soi a été clairement analysé par Super (1980) qui a montré comment se réalise une double exploration du monde professionnel, et de soi-même comme sujet jouant un rôle

précis dans la vie active. Grâce à une multiplicité de ces « essais de rôles », il se construit une « maturité vocationnelle » fondée autant sur la perception directe de ses intérêts pour certaines catégories d'activité que sur l'expérience de réussites et d'échecs scolaires et surtout du résultat des premiers essais d'activité professionnelle.

La description de Super a de l'intérêt ici parce qu'elle s'applique aussi bien au développement de la carrière qu'à ses débuts. Le développement professionnel se fait aussi à travers l'évolution d'une image de soi nourrie des très nombreuses évaluations qui font partie de l'activité professionnelle ainsi que des essais de rôles divers qui la jalonnent. On se perçoit soi-même à travers les comportements qu'on a adoptés, particulièrement lorsqu'il s'agit de situations qui font problème, stress ou conflit, par exemple, et à travers les résultats des comportements, surtout lorsque ceux-ci sont sanctionnés par des appréciations venant d'autrui – supérieurs, pairs ou subordonnés.

C'est ainsi que le jeune cadre, par exemple, se découvre des capacités relationnelles qu'il n'avait jamais eu l'occasion de mettre en œuvre ou, au contraire, réalise que ses capacités intellectuelles ne sont pas doublées par une dose d'empathie particulière.

Des recherches longitudinales sur l'importance des premières expériences offertes aux nouvelles recrues au moment de leur entrée dans une entreprise ont montré qu'il y a un double danger à mal évaluer leurs compétences. Si les tâches qui leur sont confiées sont trop exigeantes pour que leurs capacités et leurs qualités leur permettent de les assumer, ils vont au devant d'un échec qui va fortement dévaloriser une image de soi en train de se constituer. Inversement, ceux à qui on donne des fonctions trop simples et des responsabilités de trop faible niveau ne vont pas trouver dans des succès facilement acquis de quoi nourrir leur image de soi ni de quoi conforter cette estime de soi qui sert de fondement aux motivations professionnelles.

Le rôle central de la vie professionnelle dans l'élaboration de l'image de soi est confirmée par les recherches sur les effets psychologiques du chômage et notamment celles qu'on doit à l'équipe de Sheffield dirigée par P. Warr (1987). La perte de l'emploi a des conséquences sur ce que ces chercheurs ont nommé le « sentiment de compétence ». Les chômeurs ont des scores faibles sur les échelles leur permettant de décrire leur capacité générale à faire face aux situations de la vie quotidienne, même

lorsqu'il s'agit de difficultés qui n'ont rien à voir avec le travail. Ils signalent plus d'erreurs et de problèmes dans les activités quotidiennes, un plus grand nombre d'échecs concernant la solution de problèmes matériels simples, le sentiment de ne pas avoir d'autonomie personnelle et de ne pas être en mesure de s'affirmer. L'utilisation de plusieurs échelles de « compétence subjective » concernant des activités de travail ont permis de montrer que les chômeurs se perçoivent comme incapables de s'adapter à de nouvelles situations de travail, et ont tendance, de manière générale, à se dénigrer et à perdre leur estime de soi. Ce qui montre combien il est difficile pour un chômeur, et en particulier pour un chômeur de longue durée, de se réadapter à une activité professionnelle régulière, qui l'interpelle sur ses compétences, alors même que l'inaction à laquelle il a été soumis a miné sa confiance en lui et sa représentation de lui-même en tant que personne possédant des compétences spécifiques et utilisables.

À l'inverse, les succès professionnels entraînent une redéfinition de l'image de soi. Nous avons montré, dans une étude des autobiographies de cadres supérieurs, comment une fois passé le plaisir d'avoir réussi, chaque promotion conduit à une perception différente de soi-même, de ses possibilités de carrière et des chances que recèle son environnement professionnel, ce qui relance l'ambition (Lévy-Levoyeur, 1971). En d'autres termes, l'expérience du succès nourrit le désir d'un nouveau succès, par l'intermédiaire d'une self-estime accrue. C'est probablement ce que voulait dire Barenton, dans ses *Propos d'un confiseur*, en affirmant que la condition première pour réussir, c'est d'avoir déjà réussi (Detœuf, 1982).

2.2. Affirmation de l'estime de soi ?

L'image de soi est, en quelque sorte, factuelle – un portrait de soi tel qu'on se perçoit, alors que l'estime de soi implique un jugement de valeur. Jugement qui peut être général et établi par comparaison avec un soi idéal ; ou encore être spécifique et défini par rapport aux exigences de la tâche à laquelle on est confronté. À la limite, cela signifie que des personnes ayant des images de soi assez proches l'une de l'autre peuvent avoir des degrés différents d'estime de soi.

Comment se construit l'estime de soi ? Ses origines ne sont pas limitées au contexte professionnel. Tous les chercheurs qui ont étudié les antécédents de l'estime de soi s'accordent à dire qu'elle se développe tôt dans

la vie, même s'ils font référence à des schémas théoriques de la personnalité différents (Rosenberg et Pearlín, 1978). Les facteurs signalés le plus fréquemment comme jouant un rôle dans le développement de l'estime de soi chez les enfants sont liés au comportement maternel, à l'opinion de la mère sur l'intelligence et les qualités sociales de l'enfant, à une définition de principes éducatifs précis jointe à une tolérance vis-à-vis des règles, et à l'application de punitions non dévalorisantes. En bref, tout ce qui implique, de la part des parents, un climat qui met en valeur les possibilités pour l'enfant de percevoir ses compétences, et qui leur laisse un degré appréciable d'autonomie, favorise l'estime de soi.

Mais l'estime de soi n'est pas fixée, une fois pour toutes, à l'âge adulte. Et les expériences professionnelles jouent alors un rôle important et diversifié, au moins sur deux plans (Tharenou, 1979).

- ▶ En premier lieu, les caractéristiques mêmes du poste occupé ont un lien avec l'estime de soi : notamment, plus le travail est varié, plus il implique des compétences de haut niveau, plus il permet d'être autonome, de participer aux décisions, de se perfectionner en acquérant de nouvelles compétences, plus il est générateur d'estime de soi. En second lieu, le contexte du travail – le salaire par exemple – mais également les relations avec les collègues, les subordonnés et la hiérarchie, favorisent l'estime de soi. Toutefois, le contenu du travail est plus nettement générateur d'estime de soi que son contexte : les résultats expérimentaux sur les relations entre contexte du travail et estime de soi sont moins unanimes et moins concluants que ceux relatifs au contenu des postes.
- ▶ En outre, la vie professionnelle est une occasion de recevoir des évaluations plus ou moins formelles. Dans la plupart des entreprises, le personnel est noté, c'est-à-dire qu'il reçoit, en général une fois par an, une évaluation écrite ou orale de son travail. Pour l'organisation, la raison d'être de ces procédures est double : d'une part, justifier les promotions, augmentations de salaire et autres décisions de gestion de carrière. D'autre part, donner à chacun des informations qui lui permettent de savoir quels sont les comportements efficaces et de corriger ceux qui ne le sont pas. En même temps, et même si cela ne correspond pas aux objectifs des notations professionnelles, elles sont susceptibles d'influencer l'estime de soi. Et cette influence est d'autant plus nette que les personnes notées ont une opinion positive de ceux qui les notent, que les évaluations sont personnalisées

de manière à ce que la personne notée ait le sentiment qu'on s'occupe d'elle de manière attentive. Et elle est fonction de la présentation des appréciations critiques qui doivent s'appuyer sur des comportements précis et pas sur des traits de personnalité abstraits.

- Enfin, la vie active offre encore une autre occasion de construire l'estime de soi. Le fait de jouer un rôle professionnel implique des comportements spécifiques, souvent relationnels. Plus ce rôle suppose qu'on se conduise d'une manière qui implique une self-estime élevée, parce qu'on possède une compétence que les autres n'ont pas, ou parce qu'on est investi d'un pouvoir de décision, plus ce « jeu de rôle » accroît l'estime de soi (Kohn et Schooler, 1983). D'où l'importance, pour un cadre, de faire faire à ses subordonnés ce qu'ils font bien, et ce pourquoi ils peuvent juger clairement de leur contribution aux résultats, de manière à fortifier leur estime de soi.

En résumé, il est évident qu'on ne naît ni avec une image de soi toute faite, ni avec une estime de soi déjà précisée. Et les premières expériences sociales, le milieu dans lequel on vit, les attitudes des autres à son égard contribuent à construire l'image de soi et à déterminer la valeur qu'on s'attribue. La prégnance des premières expériences ne peut pas être niée ; ce qui n'empêche pas que image et estime de soi soient susceptibles de se modifier au fil des jours et des événements.

3. Comment s'actualisent l'image et l'estime de soi ?

Image et estime de soi ne sont pas facilement malléables et ouvertes aux nouvelles expériences et aux informations inédites. Les analyses cognitives ont contribué à mieux définir les sources d'information et à mieux connaître les mécanismes qui nous permettent de développer et d'actualiser l'image de nos compétences.

3.1. Les sources d'information

Il existe quatre sources principales d'information sur soi : la perception directe des résultats de son comportement ; l'apprentissage médiatisé par l'observation des résultats du comportement des autres ; l'influence

sociale qui, soit par la communication verbale, soit par les attentes implicites des autres, donne une idée de la manière dont ceux-ci se représentent nos compétences ; et les informations proprioceptives tirées de nos réactions physiologiques (Bandura, 1987).

- ▶ La *perception directe* de nos succès et de nos échecs est la source la plus importante pour construire une image de ses compétences. Il est évident que les succès accroissent l'estime de soi et la conviction d'être efficace. Alors que des échecs répétés minent notre confiance en nous, surtout s'ils surviennent au début d'une période où nous nous sommes trouvés dans une situation nouvelle, et si nous avons le sentiment que ces difficultés ne sont pas le fruit de circonstances hors de notre contrôle. Mais il faut savoir que l'impact d'un succès ou d'un échec est fonction de l'image, déjà élaborée, de nos compétences. En effet, un échec qui survient à la suite d'une série de succès sera plus facilement interprété comme une exception à la règle, explicable par des facteurs liés à la situation, par un effort insuffisant ou par des erreurs de stratégie, mais pas attribuable à l'insuffisance de nos compétences. Bien plus, si d'autres stratégies, ou un effort plus intense, corrigent l'échec précédent, le sentiment d'efficacité personnelle s'en trouve fortement renforcé. En outre, l'image de compétences spécifiques, lorsqu'elle est confirmée par ce type d'expérience, tend à se généraliser à des situations similaires.
- ▶ L'expérience directe n'est pas la seule source d'information utilisée pour construire l'image de soi. L'*observation* du comportement des autres (par exemple les voir réussir) déclenche une comparaison entre soi et les autres, et l'idée qu'on serait, ou pas, capable de faire la même chose.

La vie quotidienne le montre de façon pittoresque : observez cet enfant effrayé par les vagues et par le bruit de la mer et qui se tient prudemment loin de l'eau. Les exhortations de ses parents ne font qu'accroître son appréhension. Mais il suffit que d'autres enfants, du même âge, mais déjà plus hardis, entrent dans l'eau pour qu'il s'approche, qu'il les observe et qu'il tente, prudemment d'abord, de les imiter, pour enfin, participer à leurs jeux.

L'activité professionnelle offre bien des situations de ce genre. Et à l'opposé, le fait de voir d'autres personnes échouer, alors qu'on estime avoir le même type et le même niveau de compétences qu'elles, nous rend sceptiques sur nos capacités à faire face à une

situation de même ordre. La vulnérabilité de notre image de soi à l'observation des autres est d'autant plus forte que nous ne sommes pas sûrs de nos capacités, ce qui est le cas, par exemple, quand nous n'avons que peu d'expériences directes pour asseoir notre image de nous-mêmes, ou quand nos expériences préalables ont été couronnées par des résultats hétérogènes, c'est-à-dire une alternance d'échecs et de succès. En outre, l'observation des autres peut nous rendre optimistes sur nous-mêmes parce qu'ils constituent des modèles qui nous montrent comment des stratégies adaptées nous permettraient d'employer plus efficacement des compétences que nous possédons mais que nous ne savons pas utiliser. En revanche, si nous ne pensons pas avoir les qualités que d'autres prouvent, l'altération de l'image de soi qui en résulte peut avoir des conséquences lourdes, dans la mesure où se constitue un cercle vicieux : convaincus de notre inefficacité, nous relâchons notre effort, ce qui entraîne des échecs qui, à leur tour, renforceront notre sentiment d'inefficacité. C'est dans ce type de circonstances qu'un bilan de compétences argumenté peut amener l'individu à la fois à se réévaluer et à se remotiver.

- Lorsqu'on veut pousser quelqu'un d'autre à faire un effort ou à entreprendre une tâche, on tente de le persuader qu'il est capable d'arriver à un bon résultat. C'est l'idée que veulent exprimer ces appréciations de carnet scolaire où l'enseignant dit de l'élève qu'il « pourrait faire mieux ». Mais cette forme de *persuasion verbale* n'a d'influence réelle que si elle est précise et réaliste, et si l'effort induit aboutit effectivement. Dans le cas contraire, l'auteur de cette tentative de persuasion perd durablement sa crédibilité. En fait, il est plus difficile de promouvoir le sentiment de compétence que de le fragiliser. Parce que ceux qu'on a persuadés à tort qu'ils possédaient une compétence donnée vont vite se rendre compte que ce n'est pas le cas. Alors que ceux dont on a réduit l'image de compétence vont perdre courage, diminuer leurs efforts, échouer et, de ce fait, confirmer la dévalorisation dont ils ont été l'objet.
- Il existe encore une source de l'image de soi qu'il ne faut pas négliger : les informations qui viennent de notre état somatique sont déchiffrées comme étant des *signes de force ou de vulnérabilité*. Le sentiment d'être tendu, le cœur qui bat trop vite, les signes physiologiques du trac, sont perçus comme autant de preuves d'un manque de contrôle sur soi, et d'une incapacité à faire face à la situation. De

ce fait, les sujets émotifs, c'est-à-dire ceux qui ont des réactions physiologiques fortes et difficiles à maîtriser dans les situations nouvelles ou stressantes, ont une tendance marquée à se dévaloriser.

Au total, il faut retenir que les informations sur nous-mêmes viennent de sources diverses et sont l'objet d'un traitement cognitif. Pour comprendre les processus psychologiques que met en jeu l'apport d'informations nouvelles qui vont confirmer, ou infirmer, une image de soi précédemment élaborée, il importe de savoir comment s'opère ce traitement cognitif.

3.2. *Élaboration cognitive de l'image de soi*

L'information reçue en provenance des quatre sources que nous venons de décrire n'est ni traitée, ni acceptée passivement. Elle est l'objet d'un processus cognitif qui consiste à sélectionner l'information, à la pondérer, et à l'intégrer dans le schéma personnel de compétences. Et de nombreux facteurs peuvent jouer un rôle pour bloquer ou sous-estimer de nouvelles informations. Si on ne comprend pas ces mécanismes et si on ne cherche pas à les contrôler lorsqu'on mène un bilan de compétences, l'information apportée reste lettre morte, et le temps et l'argent sont dépensés en pure perte.

Chacune des sources d'information que nous venons de décrire obéit à des règles cognitives différentes, bien décrites par Bandura (1986) dont nous résumerons l'analyse.

Les résultats de notre comportement – succès ou échec – ne modifient pas automatiquement l'image de soi. Les facteurs qui modulent l'effet de cette catégorie d'informations sont nombreux : difficulté de la tâche réalisée, effort impliqué, aide externe reçue, et répartition dans le temps d'une éventuelle séquence d'échecs et de succès. En effet, réussir dans une tâche facile ne modifie pas le self-concept alors que réussir une activité jugée difficile va jouer un rôle. De même, si l'action a été soutenue par une aide externe appréciable, le succès qui la couronne aura d'autant moins d'effet sur l'image que nous nous faisons de nos compétences. Et, parallèlement, un échec dans des conditions où les aides essentielles nous ont manqué apporte peu de modification de l'image de soi : c'est le cas proverbial du mauvais ouvrier qui accuse ses mauvais outils.

La dose relative d'effort consacré à la tâche joue également un rôle important. En fait, nous avons tendance à percevoir nos efforts comme inversement liés à nos compétences. C'est-à-dire que *plus* nous nous

donnons de mal pour arriver à un résultat, *moins* nous avons le sentiment d'être doués. Cela est vrai de nous-mêmes et aussi de la perception que nous avons des autres. Un élève qui réussit brillamment sans beaucoup travailler est perçu comme possédant des qualités exceptionnelles puisqu'il n'a pas « besoin » de travailler pour réussir. Cela conduit à des comportements paradoxaux.

Dans les classes de concours où la compétition est forte, certains jeunes gens se cachent pour travailler, affichant ainsi une prétendue supériorité puisqu'ils disent faire en peu de temps ce qui prend aux autres des heures de labeur acharné.

Inversement, un échec qui survient alors que nous nous sommes donné peu de mal est attribué au manque d'effort et pas à l'absence des capacités adéquates. Le schéma temporel intervient également ; c'est une chose différente que d'avoir des échecs réguliers, mais marqués par une amélioration progressive, et de répéter les mêmes résultats désastreux. Tout progrès rend optimiste sur ses possibilités à le poursuivre.

L'ensemble de ces considérations utilise, en fait, un concept psychologique important, celui « *d'attribution* » (Frieze, 1976). Qu'entend-on par là ? Nous attribuons des causes aux faits que nous observons, et, en particulier, aux comportements et aux attitudes d'autrui. Ainsi, l'impact d'une performance, d'un succès ou d'un échec, sur l'image de soi est fonction de la manière dont nous attribuons ce résultat, et, notamment, au fait que nous l'attribuons à nous-mêmes ou à des causes externes. Et la boucle se noue là. En effet, c'est l'estime de soi qui détermine le type d'attribution choisi. Les personnes qui ont une bonne opinion d'elles-mêmes tendent à s'attribuer le mérite des bons résultats obtenus, alors que celles qui se jugent peu compétentes attribuent leurs résultats à des causes externes. D'où un cercle vicieux puisque ceux qui se jugent peu compétents considéreront d'éventuels succès comme dus à des facteurs étrangers à leurs capacités et ne modifieront pas leur image d'eux-mêmes. Et l'inverse est vrai : les causes d'un éventuel échec sont beaucoup plus souvent attribuées à leurs déficiences par les personnes qui démarrent avec une image d'incompétence, alors que les sujets à forte estime de soi attribueront ces échecs à des causes indépendantes de leurs possibilités d'intervention. Bien plus, lorsqu'on étudie la mémorisation des succès et des échecs dans la vie professionnelle, on s'aperçoit que les individus qui ont une image de faible compétence se souviennent beaucoup plus de leurs échecs, alors que ceux qui ont une bonne

image d'eux-mêmes mémorisent, et citent volontiers leurs succès. L'information sur les compétences atteindra son but si elle réussit à briser ce cercle vicieux en faisant prendre conscience du poids réel des différentes causes des succès et des échecs rencontrés, ainsi que des possibilités existantes pour s'améliorer.

Modifier son image de soi à travers les informations fondées sur l'observation du comportement des autres, et du résultat de leurs comportements, nous rappelle que cette image est le produit d'une comparaison sociale. Et cette comparaison ne peut se faire que si elle concerne des personnes dont les capacités ne sont pas trop éloignées des nôtres, ni très inférieures ni très supérieures à notre niveau. De nombreuses recherches ont montré l'effet très dévalorisant du spectacle d'un échec rencontré par quelqu'un que nous jugeons posséder des compétences proches des nôtres.

Cette dernière remarque constitue un paradoxe souligné par Goethals et Darley (1977) : nous utilisons une image de soi préexistante pour décider si nos capacités sont comparables à celles des autres et parallèlement, nous utilisons cette comparaison pour modifier notre image de soi. Dans la réalité, il n'y a pas de paradoxe parce que les situations et le contenu des activités qui servent à bâtir l'image préexistante, d'une part, et le contenu des activités que nous observons, d'autre part, ne varient que jusqu'à un certain point. L'observateur du comportement des autres est constamment en train d'extrapoler à partir d'une image de lui-même fondée sur des expériences un peu différentes de celles qu'il observe. En outre, nous avons toute une série d'idées préconçues sur les compétences des autres, idées bâties sur leur appartenance à des catégories correspondant à l'âge, au sexe, à la formation, à l'origine sociale, etc. Et, comme le souligne bien Bandura, ces idées préconçues résultent de l'agrégation complexe de stéréotypes sociaux et d'expériences personnelles. Ainsi, une performance physique faite par une femme est attribuée à des qualités musculaires qu'on n'attribuera pas à un homme obtenant les mêmes résultats.

Comme on pouvait le penser, l'observation de plusieurs personnes a plus d'effet que l'observation d'une seule. Lorsque nous constatons que des personnes différentes arrivent toutes à accomplir une certaine tâche, nous avons plus de raison de penser que nous serons capables d'en faire autant – et donc de nous attribuer les compétences correspondantes. Il faut ajouter que l'observation des autres a aussi valeur d'apprentissage :

nous pouvons voir comment ils résolvent les difficultés qu'ils rencontrent sur leur chemin et quelles sont les stratégies qu'ils utilisent. Et constater ainsi que la persévérance est une des bases de la réussite. Surtout, grâce à l'observation des liens existant entre certains comportements mis en œuvre par d'autres et leurs résultats, nous percevons ces résultats comme prévisibles, ce qui réduit le stress associé à l'incertain et à l'inconnu.

L'évaluation de ses capacités dépend souvent du jugement exprimé par les autres. Il est vrai qu'on ne croit pas toujours ce qui nous est dit, qu'on se méfie des flatteries aussi bien que des critiques inspirées par la jalousie. En d'autres termes, l'influence des opinions des autres est fonction de la confiance qu'on a dans celui qui formule ces opinions. On croit plus facilement les évaluations qui viennent de personnes elles-mêmes compétentes et expérimentées. Dans la vie professionnelle, une des utilisations des opinions des autres pour réévaluer l'image de soi et relancer les motivations passe par des *feed-backs* périodiques sur les résultats, à condition qu'ils soient donnés par des personnes compétentes et jugées telles. Plus ces *feed-backs* sont présentés de manière encourageante, en soulignant les progrès et les possibilités à venir, plus ils incitent à une réévaluation de l'image de soi. C'est là que le bilan de compétences peut avoir un effet positif, s'il est réalisé par un interlocuteur averti, désintéressé et objectif.

L'effet des informations proprioceptives, celles qui viennent de nos réactions physiologiques aux situations stressantes ou nouvelles, obéit à des règles similaires à celles que nous venons de voir pour les autres sources d'informations. Par exemple, le conférencier qui attribue sa transpiration excessive à la chaleur de l'amphithéâtre modifiera son image de lui-même différemment de celui qui l'attribue au trac et à l'absence de contrôle de soi. Bandura soulève sur ces points un grand nombre de questions intéressantes : comment les enfants en viennent-ils à interpréter les signes physiologiques de leurs émotions ? Comment associons-nous ces signes physiologiques à un dysfonctionnement ? Le rôle des interprétations sociales est évidemment important, de même que l'expérience personnelle de l'effet des états affectifs au niveau physiologique, et l'appréciation du niveau optimal de stimulation nécessaire pour avoir le sentiment d'être capable de faire face à des situations difficiles.

4. Résistance et malléabilité de l'image de soi et de l'estime de soi

4.1. Image de soi

Quelle que soit la source des informations reçues sur soi, l'individu cherche à préserver son identité en procédant à un traitement cognitif qui protège son sens de la continuité et vise à maintenir une certaine cohérence entre les divers aspects de l'opinion qu'il a sur lui-même. Ce traitement cognitif a fait l'objet de recherches récentes dont on peut trouver une synthèse dans la revue de questions sur la dynamique du self-concept présentée par Markus et Wurf (1987). Les processus cognitifs impliquant le traitement d'informations sur soi peuvent être décrits des quatre points de vue suivants :

- ▶ nous sommes particulièrement sensibles à toutes les informations qui nous concernent, et ceci se manifeste aussi bien au niveau d'informations relativement sophistiquées qu'au niveau de données simples entrant dans notre champ perceptif, comme par exemple notre nom ou même des lettres de notre nom (Nuttin, 1985). On peut ajouter que non seulement notre attention est éveillée dès que les informations offertes par l'environnement nous concernent, mais également que nous sommes enclins à chercher des informations sur nous, et ceci d'autant plus activement que nous nous trouvons dans une situation nouvelle où nous souhaitons savoir comment nous sommes évalués par les autres, et quelle est la qualité de notre performance. Bref, et cela est important pour le développement des bilans de compétences, nous sommes demandeurs d'information sur nous-mêmes, et attentifs à toutes les informations portées par notre environnement. De ce point de vue, on peut penser que l'offre d'un bilan de compétences devrait rencontrer un accueil favorable ;
- ▶ les informations qui vont dans le sens de nos attitudes ou de nos opinions, ou encore de nos représentations de nous-mêmes sont traitées plus vite et avec moins de sens critique que les informations contraires ou différentes. C'est une manière abstraite de dire que nous intérons plus vite et plus volontiers les informations qui confirment ce que nous pensons être que les informations contradictoires ;
- ▶ les informations qui nous concernent, qu'il s'agisse de comportements passés ou d'événements où nous avons joué un rôle, sont mieux mémorisées que les informations concernant les autres ou

concernant des événements qui se sont déroulés hors d'un contexte social. Ce fait est connu depuis longtemps et a été bien démontré. Il implique non seulement que nous sommes capables de mieux identifier des informations qui nous concernent mais aussi de les évoquer plus facilement lorsque le besoin s'en fait sentir ;

- nous résistons aux informations qui sont contradictoires à l'image de nous-mêmes que nous avons déjà élaborée. Cela se manifeste de diverses manières : rejet d'informations précises mais qui diffèrent de ce que nous pouvions attendre ; attribution à notre comportement de causes qui sont cohérentes avec l'image de soi et qui conduisent à expliquer les informations contradictoires de manière à pouvoir les intégrer sans modifier le self-concept existant.

Ce dernier point est très important du point de vue de la mise en œuvre de bilans de compétences : comprendre comment et pourquoi nous nous défendons contre des informations et des données qui sont contradictoires par rapport à notre image de soi est essentiel si nous voulons éviter que les efforts faits pour modifier ou pour compléter cette image ne soient inutiles.

En fait, il faut considérer séparément deux possibilités différentes. Tout d'abord, lorsque l'individu reçoit des informations qui contredisent ce qu'il pense de lui, par exemple qui impliquent qu'il est moins intelligent ou qu'il a moins d'autorité qu'il ne le croit, il se sent menacé dans son identité et dans son estime de soi. Il réagit alors de diverses manières, soit en utilisant le stock d'informations et de souvenirs précis qu'il possède sur lui afin de confirmer son opinion, soit en cherchant le soutien d'autres qui partagent cette opinion. En d'autres termes, la stabilité de l'image de soi n'est pas obtenue par un refus de prendre en considération des informations contradictoires mais par un effort actif pour intégrer les nouvelles informations sans modifier l'image antérieure.

En même temps, nous essayons d'améliorer notre image de nous-mêmes. C'est-à-dire que les informations qui sont positives et flatteuses sont recherchées et mieux acceptées, même si elles ne coïncident pas avec l'image moins valorisante que nous avons de nous-mêmes. Bien plus, nous cherchons activement, à travers notre choix d'activités et de contacts sociaux, des occasions de recueillir des évaluations positives, et de nous comparer à d'autres auxquels nous pensons être supérieurs. Il existe une foule de recherches qui montrent l'ingéniosité que nous mettons à choisir des comparaisons sociales qui

nous fortifient dans les bonnes opinions que nous avons de nous-mêmes. Par exemple, nous préférons juger les autres sur des dimensions de la personnalité qui nous sont favorables ; nous choisissons volontiers de nous comparer à d'autres qui nous sont effectivement inférieurs ou que nous sous-évaluons. Une autre manière d'améliorer notre image de soi consiste à nous rappeler plus nos succès que nos échecs ou nos difficultés, et à inventer activement des excuses et des justifications qui permettent d'attribuer à des causes extérieures celles de nos performances qui sont peu flatteuses, ou encore à chercher des compensations du type : « Je suis maladroit, mais je suis très intelligent ». Ce biais positif envers nos expériences passées affecte aussi nos attentes pour l'avenir. Notre optimisme pour le futur est souvent irréaliste et s'il est démenti par les faits, nous mettons en route tous les processus décrits plus haut pour le justifier.

Il faut préciser que les processus cognitifs que nous venons de décrire sont caractéristiques de personnes équilibrées, et surtout d'événements « normaux » de la vie quotidienne. Nous avons évoqué plus haut le cas des chômeurs et la manière dont leur image de soi évolue sous l'influence de difficultés stressantes. Dans un autre ordre de problème, les dépressifs sont caractérisés par le sentiment de leur insuffisance, par la poursuite d'objectifs impossibles à atteindre et par une sous-évaluation constante de leurs résultats. De nombreuses recherches ont comparé les réactions de dépressifs et de non-dépressifs ayant obtenu des résultats identiques à des tâches spécifiques (voir par exemple, Rehm, 1982). Les dépressifs s'évaluent moins favorablement et tirent moins de satisfaction de leur succès que les non-dépressifs, et ils ont tendance à se reprocher beaucoup plus leurs erreurs et leurs échecs.

4.2. *Estime de soi*

Qu'en est-il de l'estime de soi ? Le fait qu'elle comporte un jugement de valeur la rend-elle plus « résistante » ou au contraire plus « malléable » que l'image de soi ? En fait, il n'y a pas de réponse générale à cette question parce que la plasticité de l'estime de soi dépend précisément du niveau d'estime que l'on a pour soi : ceux dont l'estime de soi est faible sont beaucoup plus disposés à modifier l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes que ceux qui en ont construit une opinion très favorable (Brockner, 1988). Pourquoi cela ? Pour trois raisons différentes. Tout d'abord, et logiquement, le fait d'avoir une estime de soi faible entraîne

un manque de confiance dans ses opinions, ce qui rend plus ouvert à ce que les autres affirment. Ensuite parce qu'une estime de soi faible est une autre manière de dire qu'on ne s'aime pas, et d'exprimer un fort besoin d'être approuvé et d'être rassuré ; c'est donc être prêt à se conformer aux comportements des autres et à accepter leurs jugements, dans l'espoir de recevoir des évaluations positives. Enfin, les personnes à faible estime de soi ont une identité moins solide et sont donc plus disposés à accepter ce que les autres disent d'eux.

Cette analyse trouve sa confirmation dans de nombreuses recherches de terrain. Ainsi, les adolescents ayant une faible estime d'eux-mêmes ont tendance à faire des choix professionnels déterminés par des facteurs externes (le marché de l'emploi, les opportunités locales...) plus que par l'idée qu'ils se font de leurs capacités (Korman, 1969).

Plus récemment, l'observation des situations stressantes créées par les conditions actuelles du marché de l'emploi confirme le rôle modérateur de l'estime de soi. Les « survivants » de campagnes de licenciements et de mises à la retraite anticipées réagissent de trois manières possibles : ils peuvent éprouver un sentiment d'insécurité, et en même temps de culpabilité, en se demandant ce qui explique que d'autres, et pas eux, ont été victimes des réductions d'effectif. Leur comportement professionnel peut être marqué par leur anxiété, de manière variée – la relation entre niveau d'anxiété et performance ayant la forme d'un U renversé. Une anxiété modérée donne du zèle et relance la motivation, donc la performance – parce qu'on cherche à se protéger contre la prochaine vague de départs. Alors qu'une anxiété forte, surtout si elle est accompagnée de colère parce que les licenciements ne sont pas vus comme vraiment nécessaires se traduit par une démotivation et une diminution de la performance. Or le niveau d'anxiété est lui-même déterminé par des variables situationnelles qui dépendent de l'estime de soi. Quelles sont ces variables ? La nature du travail : les « survivants » se sentent moins menacés si leurs tâches ne relèvent pas du domaine de ceux qui sont partis. L'aide apportée par l'organisation à ceux qui partent. Les chances objectives de retrouver un emploi. Et les survivants se sentent d'autant plus menacés qu'ils appartiennent à une des grandes organisations qui affirmaient ne jamais licencier et se trouvent brutalement obligés de déroger à leur culture. Or ces facteurs ont beaucoup plus d'effets sur ceux qui ont un self-estime bas, parce qu'ils se sentent plus fragiles dans une situation marquée par l'insécurité de l'emploi. Plus

subtilement, le fait de ne pas s'estimer mais de constater qu'on n'a pas été victime d'un licenciement entraîne un sentiment d'in-équité, qui pousse à travailler plus et mieux (Brockner, Davy et *al.*, 1985).

5. L'image de soi : luxe pour personnes portées à l'introspection ou déterminant capital du comportement ?

Pourquoi se donner tant de mal pour comprendre comment fonctionnent les processus cognitifs qui génèrent l'image de soi, et comment les résultats du bilan de compétences seront intégrés ou, au contraire, repoussés, par les individus à qui on donnera ce type d'information ? Après tout, on peut penser qu'il suffit de *posséder* des aptitudes et des compétences, et d'avoir acquis les connaissances ainsi que le savoir-faire nécessaire pour les mettre en œuvre là où il faut et comme il faut. Et qu'il n'est pas nécessaire de s'attarder à ce que *pensent* les gens, à leurs représentations d'eux-mêmes ni à leur évaluation de leurs capacités. Ce qui compte, n'est-ce pas l'évaluation objective des capacités, celle qui est attestée par les résultats ? Et l'image de soi n'est-elle pas un problème strictement privé, qui ne regarde que l'individu lui-même ?

Les commentaires faits à l'appui de l'idée même de bilan de compétences, et les intentions explicitées pour justifier cette nouvelle obligation légale, soulignent comme un des objectifs principaux « la réappropriation personnelle de données d'évaluations objectives » (Aubret, 1991). On passe donc d'un modèle où le conseiller, seul compétent, choisissait une orientation et tentait ensuite de convaincre celui qu'il conseillait, à un modèle où le conseiller aide celui qu'il conseille à prendre conscience de ses possibilités, de ses valeurs, et des réalités professionnelles, et à élaborer lui-même un projet personnel dans lequel il se reconnaît.

La dimension éthique, la valeur attachée à la liberté individuelle qu'apporte l'autonomie de décision suffiraient à justifier cette évolution d'un conseillé-objet à un conseillé-responsabilisé. Mais la mise en jeu de l'image de soi dans le processus d'élaboration de carrière, à travers les bilans de compétences, a d'autres effets importants, notamment au niveau du déterminisme des comportements et de la dynamique des motivations.

5.1. *L'image de soi, déterminant des comportements sociaux*

Tout d'abord, les interactions sociales, qui constituent la trame de beaucoup de nos activités, professionnelles ou non, mettent en jeu le self-concept et ceci de deux manières, d'une part parce que l'image de soi constitue un cadre de références par rapport auquel chacun d'entre nous évalue ses expériences sociales et également parce que l'image de soi sert de régulateur de notre participation à ces expériences sociales. Plus précisément, les relations interpersonnelles sont déterminées par l'image de soi sous trois aspects : elle influence notre jugement sur les autres ; elle nous guide dans le choix de nos interactions sociales et dans les stratégies que nous utilisons au cours de ces interactions ; et elle détermine la manière dont nous réagissons à des informations données par d'autres sur nous (Markus et Wurf, 1987).

Non seulement la structure de notre image de nous-mêmes influence la manière dont nous intégrons de nouvelles informations qui nous concernent, mais elle détermine aussi la manière dont nous jugeons les autres (Markus et *al.*, 1985). En effet, nous avons tendance à juger les autres sur des dimensions qui sont importantes pour nous ; en outre, lorsque nous évaluons ces aspects importants, et pour lesquels nous disposons de schémas bien rodés, nous traitons mieux l'information et nous avons plus confiance dans les jugements que nous élaborons. En fait, nous utilisons notre image de nous-mêmes comme point de référence chaque fois que nous avons une opinion précise sur nous-mêmes et que nous cherchons à nous construire une opinion sur les autres. Et nous procédons à l'opération inverse lorsque nous avons besoin de nous comparer avec les autres pour développer notre conception de nous-mêmes.

La personnalité joue un rôle dans cette dynamique qui tisse des liens entre image de soi et conduites sociales. Sans vouloir entrer ici dans le détail des modèles de la personnalité, il faut rappeler qu'un débat toujours ouvert oppose deux conceptions. Selon la première, notre personnalité influence nos comportements, de telle manière que leur cohérence reflète les traits caractéristiques de notre personnalité. Selon la seconde, nos comportements sont fortement influencés par la nature des situations, de telle sorte qu'ils reflètent surtout leur variété.

Les deux conceptions sont probablement toutes les deux partiellement vraies, en ce sens que nous avons tendance à rechercher des situations plutôt conformes à notre image de nous-mêmes. Notam-

ment les personnes qui attachent beaucoup d'importance au fait d'avoir des comportements obéissant à l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes, c'est-à-dire qui ont une personnalité relativement rigide, recherchent des situations bien structurées, qui laissent peu de place à l'initiative, et des partenaires choisis par rapport à elles ; alors que celles qui ont en tête un registre de comportements correspondant à des situations différentes vont choisir des interlocuteurs ou des partenaires qu'elles jugent adaptés à la situation. De ce point de vue, la richesse, la flexibilité et la pluralité de l'image de soi constituent un atout pour l'efficacité du travail en groupe. Dans la mesure où les compétences-clés des organisations (qui seront abordées dans la conclusion) impliquent l'intégration des compétences individuelles au sein d'équipes multi-fonctionnelles, la richesse et la flexibilité de l'image de soi devraient constituer un atout important. Et l'améliorer devrait faciliter ce type de travail en équipe.

Autre point sur lequel l'image de soi joue un rôle dans la vie sociale : la manière dont nous tentons de donner aux autres une certaine image de nous-mêmes (Markus et Wurf, 1987). L'identité est l'image de nous-mêmes que nous essayons de faire accepter par une audience spécifique ; elle est donc à la fois fonction de notre image, fonction des caractéristiques de l'audience et, surtout, fonction de la relation interpersonnelle que nous souhaitons établir avec nos interlocuteurs : approbation, influence, autorité... Ces mécanismes sociaux sont implicites et les stratégies utilisées pour arriver à ces différents objectifs ne sont pas toujours l'objet d'un choix délibéré, mais ils n'en sont pas moins importants.

Dans une situation sociale, nous recevons deux types de *feed-back* : les réactions des autres et nos réactions à notre propre comportement. Ces *feed-backs* peuvent être, ou pas, cohérents avec l'image que nous souhaitons donner de nous-mêmes. Aussi cherchons-nous par l'usage des biais cognitifs décrits plus haut à privilégier les informations qui vont dans le sens de notre image de nous-mêmes et de celle que nous désirons imposer aux autres. Ces différents biais mettent en jeu l'attention, la mémoire ainsi que l'interprétation des informations. Et leur utilisation dépend de facteurs nombreux et complexes que nous commençons seulement à recenser : notre confiance dans notre image de nous-mêmes, le statut social des personnes qui entrent en interaction avec nous, la possibilité et le coût des différentes réactions possibles (Markus et Wurf, 1987).

5.2. *L'image de soi, déterminant de la motivation*

L'intérêt pour le rôle des processus cognitifs comme déterminants de la motivation, et, plus spécifiquement l'analyse du rôle de l'image de soi dans l'élaboration des objectifs individuels, dans l'effort consacré au travail ainsi que dans la persévérance de cet effort, prennent une place de plus en plus importante dans la gestion des ressources humaines.

Les recherches sur les déterminants cognitifs de la motivation ont permis de mieux comprendre le rôle de l'image de soi. Pour les décrire, il faut rappeler que le résultat d'une activité, quelle qu'elle soit, est fonction de deux catégories de facteurs :

- les compétences, les qualifications, les aptitudes de celui qui exécute cette activité ;
- sa motivation, c'est-à-dire l'effort qu'il est prêt à consacrer à son travail.

Chacun de ces deux groupes de facteurs est essentiel : sans la qualification et les compétences adéquates, la tâche ne sera jamais bien exécutée ; sans motivation, les aptitudes et les compétences les meilleures resteront lettre morte.

Par ailleurs, il faut réaliser que toute action, qu'elle se situe dans la vie professionnelle ou dans la vie privée, suppose une séquence qu'on peut décrire de la manière suivante : le premier pas est la définition d'un objectif, d'un but. Même si ce but n'est pas explicité de façon claire, il nous permet de définir l'action, le comportement mis en œuvre, et détermine l'effort consenti. L'image de soi intervient aux deux étapes de ce processus, c'est-à-dire au niveau de l'élaboration des plans et des intentions, et à celui de l'orientation de l'effort et de la persévérance de la motivation.

D'une manière générale, il est évident que nous ne sommes pas disposés à faire des efforts si nous avons la conviction qu'ils seront stériles. Et cette conviction est ancrée sur l'image de soi : si nous ne pensons pas avoir les qualités nécessaires pour réussir une tâche ou parvenir au terme d'un projet, nous n'avons aucune motivation pour l'entreprendre. En d'autres termes, ce qui détermine nos motivations, c'est avant tout notre opinion sur ce que seront les résultats de nos efforts. En fait, les processus psychologiques mis en cause sont conformes à la description rapide qui vient d'être faite, mais ils sont plus complexes parce qu'ils mettent en jeu différentes images de soi : ce que nous pensons être, ce

que nous souhaitons être, ce que nous croyons pouvoir être. Et parce que le fait même de définir un objectif représente le résultat d'une interaction entre ses performances et ses réalisations passées, l'image de soi que nous « renvoient » les autres, et celle que des expériences antérieures nous ont permis de nous forger.

Aussi les données cognitives qui servent de base au choix d'un but sont de deux ordres : la capacité à se représenter les résultats et les conséquences futures de nos actions à venir, d'une part ; l'aptitude à évaluer nos propres comportements, d'autre part. En d'autres termes, nous créons une auto-motivation au fur et à mesure de nos activités, en évaluant ce que nous faisons par rapport à des objectifs que nous nous sommes fixés à la fois parce qu'ils nous semblent être réalistes, du point de vue de notre image de soi, et parce que les atteindre possède une valeur à nos yeux.

De ce point de vue, les buts que nous assignons à nos activités, buts qui nous mettent en mouvement et qui nous font persévérer, représentent un élément pivot de la relation entre motivation et self-concept. En effet, d'une part, les objectifs jouent un rôle motivationnel ; d'autre part, ils contribuent au développement de l'image de soi. Les buts, même les plus exigeants, constituent un cadre par rapport auquel il nous est possible d'évaluer de manière répétée nos résultats. On sait d'ailleurs (Locke et Latham, 1990) que les buts ne constituent une source de motivation qu'à trois conditions : ils doivent être précis, faute de quoi ils ne pourront pas servir de base à une comparaison cognitive utile ; ils doivent être acceptés, sinon ils ne donneront pas lieu à une comparaison avec la réalité des performances ; enfin, l'activité doit faire l'objet d'évaluations répétées qui se traduisent par des retours d'informations, une fois encore parce que la comparaison entre les objectifs et la réalité représente un aspect central du processus motivant.

En outre, les buts contribuent à faire évoluer l'image de soi. Parce qu'ils apportent un cadre par rapport auquel confirmer, diminuer ou élever l'image de ses compétences, et parce que la satisfaction tirée du fait d'atteindre le but qu'on s'était fixé fortifie l'image de soi, et, de ce fait, relance l'effort. En réalité, si nous sommes prêts à accepter des buts élevés et si ces buts élevés nous motivent, c'est précisément parce que nous valorisons le succès quand il vient couronner des entreprises difficiles et parce que l'anticipation de la satisfaction tirée du but atteint est d'autant plus forte et d'autant plus motivante qu'il s'agit d'objectifs

difficiles. C'est ce mécanisme qui explique que nous soyons prêts à accepter des objectifs difficiles et que le management par objectif puisse apporter une forte contribution au développement de la motivation, à condition, toutefois, qu'il se fasse dans le cadre d'un réel dialogue et qu'il soit accompagné par des *feed-backs* précis et réguliers. En outre, il faut réaliser, comme un psychologue japonais, Matsui (1983), l'a bien montré, que le fait même de se voir attribuer par la hiérarchie des buts exigeants contribue au développement de l'estime de soi, dans la mesure où cela signifie que nous sommes perçus par d'autres comme capables d'atteindre ces objectifs et comme dignes d'exercer les responsabilités qui nous sont confiées.

Tout cela est bien abstrait. En fait, nous en avons tous les jours des exemples sous les yeux.

Les athlètes de haut niveau, dont les compétences et les aptitudes sont très élevées, et qui sont fortement motivés à gagner les compétitions qu'ils affrontent, doivent avoir une forte confiance en eux pour donner leur maximum, parce qu'ils ont tous des capacités proches les uns des autres et qu'une très petite différence au niveau de l'effort se traduit par une très grande différence au niveau des résultats. Et cette confiance est fragile : une préparation « mentale » à la compétition, pour renforcer la confiance en soi, est couramment utilisée et a prouvé son efficacité. Bandura (1986) fait remarquer qu'il existe des seuils qu'aucun athlète n'arrive à franchir pendant de longues périodes de temps. Personne, par exemple, ne descendait en dessous de dix secondes pour courir les 100 mètres. Mais lorsqu'un premier athlète y est parvenu, beaucoup d'autres suivaient rapidement. Tout se passe comme s'il avait suffi de prouver que la performance était réalisable pour que plusieurs athlètes de haut niveau aient la motivation nécessaire et fassent aussi bien : l'observation des autres modifie l'image de soi et l'image de soi modifiée nourrit et justifie la motivation.

Dans la vie professionnelle, le rôle de l'image de soi est particulièrement clair au moment où il faut faire des choix importants. C'est le cas du choix d'une orientation, au moment de l'entrée dans la vie active, et, ensuite, des choix à faire à tous les carrefours d'une carrière. Il faut souligner, de ce point de vue, l'importance des informations reçues pendant la période scolaire, de l'enfance à l'adolescence. Si des résultats scolaires, l'attitude d'un enseignant, la comparaison avec les résultats d'autres

élèves ou étudiants, construisent une image de non-efficacité dans une discipline donnée, les aspirations professionnelles et les choix d'orientation vont s'en trouver profondément affectés. En d'autres termes, ce ne sont pas les seuls résultats qui comptent, c'est l'image construite sur la base des comparaisons possibles et des informations reçues.

Par exemple, à une époque et dans un pays où le rôle des mathématiques dans l'orientation scolaire et professionnelle est très important, un adolescent amené à se juger peu doué pour cette discipline adaptera ses choix, voire ses intérêts, pour qu'ils cadrent avec son image de soi influencée par les résultats scolaires et les attitudes des enseignants à son égard.

De nombreuses recherches ont montré également le rôle des valeurs culturelles en ce qui concerne les différentes images de compétence liées au sexe et, par conséquent, leur rôle dans la construction de choix professionnels différents pour les filles et pour les garçons : la culture fait accepter très tôt par les filles une image d'elles-mêmes qui intègre des caractéristiques liées à leur sexe et à ce qui est vu comme leurs rôles traditionnels, qui sont alors imputés à des compétences ou à des limites spécifiques.

Dans le contexte très compétitif de la vie professionnelle, surtout lorsqu'il s'agit de carrières qui se déroulent à l'intérieur de grandes organisations du secteur public ou du secteur privé, le rôle régulateur d'une image de soi que chacun cherche à défendre tout en étant constamment prêt à la remettre en question est capital. Il est évident qu'un succès relance l'ambition, parce qu'il amène à réévaluer ses compétences et à considérer d'un œil nouveau le champ de ses possibilités. Le lien entre l'ambition renouvelée et le succès ressenti a deux caractéristiques : d'une part, il est fondé sur le self-concept et il exige donc que le succès rencontré soit bien perçu comme étant dû à ses capacités et pas à des facteurs extérieurs, au hasard et aux circonstances ; d'autre part, il doit se faire dans un cadre social adéquat, permettant de développer des comparaisons avec d'autres, qui sont significatives pour soi.

Le bilan de compétences peut sans aucun doute avoir sa place dans le développement de ces comparaisons et leur traitement cognitif, afin de renforcer et de rendre pertinente l'attribution des performances réussies aux qualités de son auteur. Il peut également jouer un rôle capital. La vie professionnelle la plus brillante n'est pas faite

que de succès. Tout échec, tout recul, est susceptible d'entraîner une démoralisation qui passe par le sentiment de son incompétence et la dévalorisation de son image de soi. L'important n'est pas cette phase négative, ni cette période normale de doute sur soi-même, c'est le degré et la rapidité de la récupération, l'élasticité et la capacité de *rebondissement* de l'image de soi. Un des objectifs du bilan de compétences devrait être la défense de cet élément central de la motivation qu'est l'image de soi, par l'apport d'informations non seulement pertinentes mais également susceptibles d'être traitées cognitivement par les individus parce qu'accompagnées des bases sociales de comparaison nécessaires.

Un dernier point doit être souligné : c'est l'image de soi qui est source de motivation, donc de comportement et de performance – pas l'estime de soi. De fait, les recherches sur le lien entre estime de soi et résultats professionnels fournissent des résultats décevants et même contradictoires : dans certains cas, on obtient même des relations négatives entre estime de soi et performance (Brockner et Guare, 1983). La condition essentielle de la motivation, c'est bien ce que Bandura (1986) nomme « *self-efficacy* », conviction de pouvoir être efficace, mais pas efficace pour tout et partout. En d'autres termes, la motivation est fonction de la certitude de posséder les compétences précises nécessaires à la tâche entreprise, pas d'une self-estime générale. Tout bilan de compétences devrait donc respecter cette exigence de précision et ne donner des informations que sur des compétences clairement définies et nettement reliées à des activités professionnelles spécifiques.

En résumé

- L'image de soi est *variée* et *complexe*. Le bilan de compétences peut enseigner comment faire appel à différents niveaux de l'image de soi et à les interpréter.
- L'image de soi est le résultat de *processus cognitifs*. Le bilan de compétences peut développer les outils cognitifs qui permettent à l'individu de faire son auto-évaluation, et lui fournir des listes de compétences représentant des référentiels précis.
- L'image de soi est fondée sur des *comparaisons sociales*. La multiplication de ces comparaisons l'enrichit et la précise.

- L'image de soi utilise des informations venant de quatre sources différentes (perception de ses résultats, observation des autres, influence sociale, proprioception de ses réactions somatiques).
- L'image de soi détermine nos comportements sociaux parce qu'elle :
 - influence notre évaluation des autres ;
 - détermine les stratégies sociales ;
 - détermine la manière dont nous réagissons aux informations sur nous-mêmes données par autrui ;
 - détermine les objectifs que l'individu se fixe et l'effort qu'il consacre à leur réalisation, donc sa motivation.
- L'estime de soi module les attitudes et les comportements mais pas forcément les performances.

Références

- J. AUBRET, Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, 20, 1, 89-97.
- A. BANDURA (1986), *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- J. BROCKNER (1988), The effects of work layoff on survivors : research, theory and practice, in B. M. Staw et L. L. Cummings, *Research in organizational behavior*, Vol. 10, pp. 213-255, Greenwich, JAI Press.
- J. BROCKNER, J. DAVY, C. CARTER, (1985), Layoffs, self-esteem, and survivor guilt : motivational, affective, and attitudinal consequences, *Organizational behavior and human decisions processes*, 36, 229-244.
- J. BROCKNER, J. GUARE (1983), Improving the performance of low self-esteem individuals : an attributional approach, *Academy of management Journal*, 26, 642-656.
- J.-P. CODOL (1984), La perception de la similitude interpersonnelle, *Année Psychologique*, 43-56.

A. DETCEUF (1982), *Propos de O. L. Barenton, confiseur*, Éditions d'Organisation, Paris.

I. FRIEZE (1976), The Role of Information Processing in Making Causal Attribution for Success and Failure, in J. S. Carroll, J. W. Payne, ed., *Cognition and Social Behaviour*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

G. R. GOETHALS, J. M. DARLEY (1977), Social Comparison Theory : Attributional Approach in J. M. Suis et R. L. Miller, éd. *Social Comparison Processes : Theoretical and Empirical Perspectives*, Hémisphère, Washington, D.C.

F. H. KANTER, *Self management, and Behaviour Change : from Theory to Practice*, Pergamon, New York.

M. KOHN, C. SCHOOLER (1983), *Work and personality, an inquiry into the impact of social stratification*, Norwood, N. J., Ablex.

A. K. KORMAN (1969), Self-esteem as a moderator in vocational choice, *Journal of applied Psychology*, 51, 65-67.

C. LÉVY-LEBOYER (1971), *L'ambition professionnelle et la mobilité sociale*, PUF, Paris.

E. A. LOCKE, G. P. LATHAM (1990). *A theory of Goal Setting and Task Performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

H. MARKUS, E. WURF (1987), The dynamic self-concept, a social psychological perspective, *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

H. MARKUS, Z. KUNDA (1986), Stability and malleability of the self-concept, *Journal of Personality and social Psychology*, 51, 543-565.

H. MARKUS, J. SMITH, R. L. MORELAND (1985), Rôle of the self-concept in the perception of other, *Journal of Personality and social Psychology*, 49, 1494-1512.

T. MATSUI, A. OKADA, O. INOSHITA (1983), Mechanism of feed-back affecting task performance, *Organizational Behaviour and human Performance*, 31, 114-122.

J.-M. MONTEIL, D. MARTINOT (1991), Le soi et ses propriétés, analyse critique, *Psychologie Française*, 36, 55-66.

J. NUTTIN (1984), *Motivation, Planning and Action : a Relational Theory of Behaviour Dynamics*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

L. P. REHM (1982), Self-management in Depression, in P. Karoly,

M. ROSENBERG, L. I. PEARLIN (1978), Social class and self-esteem, among children and adults, *American Journal of Sociology*, 84, 53-77.

D. SUPER (1980), A life span-life space approach to career development, *Journal of Vocational Behaviour*, 26, 282-298.

P. THARENOU (1979), Employee self-esteem : a review of the literature, *Journal of vocational behavior*, 15, 316-346.

P. WARR (1987), *Work, Unemployment and Mental Health*, Clarendon Press, Oxford.

R. C. WYLIE (1974), *The Self concept*, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska.

Développer les compétences

Quels que soient leur niveau de départ, leur emploi actuel et leur qualification initiale, les employés, les cadres comme les techniciens, sont obligés d'apprendre constamment des « choses » nouvelles. Il peut s'agir, par exemple, d'une tâche à accomplir qui requiert la maîtrise de procédures originales, ou d'un travail qui doit être organisé différemment, ou encore d'un nouvel environnement culturel et professionnel qui oblige à avoir des relations interpersonnelles inédites. Le développement des compétences est donc – ou devrait être – une préoccupation majeure pour les entreprises, dans tous les secteurs de l'économie. Ceci d'autant plus que la définition même des compétences souligne le fait qu'elles résultent d'expériences maîtrisées, donc que la gestion des carrières peut être, en elle-même, grâce à une mobilité bien gérée, génératrice de compétences nouvelles.

Le développement individuel des compétences doit donc faire partie de la gestion des ressources humaines. Ce qui soulève quatre questions.

- ▶ La première concerne la place du développement des compétences dans l'ensemble des activités de formation. L'importance de la formation dans un monde du travail caractérisé par un progrès technologique rapide et une réorganisation profonde des systèmes économiques est évidente. Mais la formation suit, dans la plupart des entreprises, un modèle unique qui consiste essentiellement à enseigner aux membres du personnel des connaissances, des savoir-faire, voire des conduites, liés aux objectifs de l'organisation. D'où la première question : le développement des compétences fait-il partie des activités traditionnelles de formation ? Si non, en quoi est-il différent ? Ces différences ont-elles un impact sur la manière dont les compétences peuvent être développées ? Même s'il est reconnu partout comme une exigence prioritaire, le développement des compétences pose-t-il des problèmes particuliers dans certaines cultures d'entreprise, notamment parce que la formation traditionnelle, initiale et continue, obéit à des principes différents ?

- Deuxième question : en quoi l'expérience est-elle une source de compétences ? En d'autres termes, quels sont les processus psychologiques que l'expérience met en jeu ? Ces processus diffèrent-ils de ce qui caractérise les pédagogies traditionnelles ? Peut-on stimuler ces processus et « apprendre à apprendre » en tirant le meilleur parti des expériences traversées ?
- Troisième question : les responsables de formation, au sens traditionnel du mot, ont la charge de définir des objectifs liés à la stratégie de l'organisation et de chercher ensuite les méthodes les plus efficaces pour les atteindre. Comment se fait la mise en œuvre du développement des compétences ? De la même manière que les formations traditionnelles ? Plus précisément, comment savoir quelles expériences ont un contenu pédagogique, et comment faire correspondre des expériences précises avec des objectifs, donc des compétences à acquérir, qui sont également spécifiques ?
- Quatrième question : nous savons qu'une même méthode pédagogique a des effets différents sur des individus différents. En est-il de même en ce qui concerne le développement des compétences par le biais de l'expérience ? Ou bien est-on capable d'identifier des caractéristiques individuelles qui aident à prévoir ce que chacun tirera des expériences qui lui sont proposées ? En d'autres termes, la politique de développement des compétences peut-elle être générale ou doit-elle être individualisée ?

1. Développement et formation

Il suffit presque de poser la première question pour y répondre : développement des compétences et formation traditionnelle ne relèvent pas du même esprit, et ceci particulièrement dans notre pays, où l'orientation scolaire et professionnelle se fait par le biais de sélections successives, sélections fondées sur la réussite dans des disciplines abstraites, les mathématiques en particulier. Il se constitue ainsi des élites et l'appartenance à ces élites représente une garantie de carrière qui donne probablement moins de poids à l'acquisition ultérieure de compétences, y compris des compétences relationnelles qui ont, par ailleurs, joué peu de rôle dans les sélections antérieures. En outre, à l'autre extrémité de l'échelle des qualifications, l'enseignement professionnel se fait presque

entièrement par une formation initiale de type scolaire et il est difficile ensuite aux jeunes ainsi formés de trouver un emploi sans avoir eu l'occasion de faire leurs preuves sur le terrain. On peut opposer ce système à la formation professionnelle en Allemagne où 1 500 écoles professionnelles fonctionnent avec une organisation double, alternant la formation scolaire et l'expérience directe. Certes, la formation continue ou formation des adultes joue un rôle important en France, mais toujours dans le même esprit qui consiste à satisfaire les besoins immédiats de l'emploi, et pas à se placer dans une perspective de développement des compétences individuelles.

Par opposition, et même si leur objectif général – rendre les individus aptes à remplir les missions de l'entreprise –, semble être identique dans les deux cas, le développement des compétences est un concept différent. Et ceci pour quatre raisons (Wood, 1994) :

1) Le développement des compétences n'est pas une nouvelle technique pédagogique qui serait, comme c'est le cas dans la plupart des activités de formation traditionnelle, imposée par la hiérarchie en vue de faire acquérir des qualifications utiles. En d'autres termes, il ne suppose pas une relation d'autorité entre ceux qui savent et ceux qui apprennent, encore moins entre ceux qui définissent les besoins de formation et ceux qui s'y soumettent. C'est une *attitude* que doit adopter avant tout celui qui veut développer ses compétences, attitude qui doit être partagée et reconnue comme telle par la hiérarchie de l'entreprise.

De ce point de vue, le développement des compétences ne peut pas faire l'objet de manuels pédagogiques et n'est pas une activité de formation placée sous l'autorité d'un responsable. C'est la volonté de chercher soi-même à préciser ses possibilités de développement, et de tenter, soi-même, de trouver les moyens qui favoriseront ce développement – même si cet effort doit se faire en contact avec les responsables de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. En outre, besoins et moyens varient selon les organisations ; de ce fait, les objectifs et les expériences formatrices varieront également et il ne peut pas y avoir de plan de développement « omnibus ».

Il faut souligner que la nouvelle orientation impliquée par le développement des compétences correspond bien à l'évolution actuelle des entreprises dans la mesure où elles sont contraintes à des changements plus rapides et plus profonds que par le passé. L'initiative laissée à

chacun pour organiser son développement personnel coïncide également avec la manière dont les individus cherchent actuellement à gérer eux-mêmes leurs carrières – même s'ils doivent le faire en tenant compte des besoins et des évolutions prévisibles du marché. Ceux-ci acceptent beaucoup moins facilement la présence d'une autorité tutélaire qui décide de ce qu'ils doivent apprendre, sans leur laisser d'autonomie. De ce point de vue, le développement des compétences fait partie des initiatives qui visent l'accroissement de la participation individuelle aux décisions collectives, comme, par exemple, la constitution de groupes autonomes et la création de cercles de qualité.

2) Les relations entre activités de travail et de production d'une part et développement des compétences d'autre part, ne sont pas celles qui existent entre travail et formation traditionnelle. On peut dire que le développement des compétences représente une nouvelle étape dans l'histoire de la formation (Wood, 1994). Une première étape a vu la formation se séparer des activités de production et de service. Il s'agissait alors, essentiellement, d'une formation initiale, qu'elle soit faite avant l'entrée dans l'entreprise ou qu'elle représente un élément clé de l'intégration des nouveaux embauchés qui devaient apprendre, une fois pour toutes, les produits et les services, les structures, les méthodes, la culture de l'entreprise. En d'autres termes, la formation précédait le travail proprement dit.

Cette perspective relativement statique s'est révélée inadaptée lorsque la productivité est devenue un problème central du fait de la rapidité du progrès technique, du coût de l'emploi et des difficultés économiques. La deuxième étape a ceci d'original que la formation y est destinée non plus aux personnes à intégrer dans l'entreprise, mais à celles qui sont déjà en place, avec l'objectif de les rendre plus efficaces. D'où la conception d'une formation qui consiste à acquérir les compétences que n'avaient conféré ni la formation initiale ni la formation donnée par l'organisation en début de carrière. En d'autres termes, la formation ne précède plus le travail, elle *l'accompagne*.

Plus récemment, face à une crise économique plus dure et à la concurrence de pays en voie de développement rapide, le recrutement s'est ralenti, les licenciements se sont multipliés et les ressources en compétences, celles que l'organisation possède déjà ou qu'elle est susceptible de développer au sein de son personnel en place ont pris une importance accrue. D'où l'effort actuel des entreprises pour connaître avec

précision leurs ressources potentielles en compétences, et pour mieux comprendre comment ces compétences peuvent être développées. D'où aussi le souci non seulement de former mais, plus fondamentalement, de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences. Le développement des compétences se fait en réponse à ces nouvelles préoccupations dans la mesure où il s'agit à la fois de déceler les compétences existantes et d'en développer d'autres à la faveur des expériences spécifiques à l'organisation. Acquérir de nouvelles compétences n'est donc plus une activité antérieure au travail ou qui se déroule à côté du travail. Elle se réalise *au cours même du travail* et par son intermédiaire.

Les compétences ne sont donc pas des qualités innées que l'expérience ne fait que développer. Elles ne s'enseignent pas non plus au sens où il y aurait simple passage de savoirs du maître à l'élève. Elles sont le fruit d'une expérience recherchée et exploitée activement par celui qui y participe, expérience qui permet l'intégration réussie des connaissances et des savoir-faire afin de construire des compétences inédites.

3) Dans ces conditions, un *plan de développement* ne peut donc pas être organisé de manière systématique, comme c'est le cas pour la formation traditionnelle où l'analyse des besoins précède la recherche des méthodes propres à les satisfaire. Le développement des compétences et la gestion des parcours de carrière ne sont qu'une même activité, dans la mesure où les décisions de mobilité ne sont plus prises uniquement en fonction des capacités de l'individu à remplir de nouvelles fonctions, mais également pour lui ménager de nouvelles expériences qui lui permettront de développer des compétences utiles. Ce développement actif des compétences permet à chacun d'en contrôler l'acquisition, et de gagner ainsi la confiance en soi qui résulte de l'expérience directe des compétences mises en œuvre.

La substitution du terme « développement » au terme « formation » n'est donc pas de pure forme. La gestion des compétences ne peut pas passer par la création de plans généraux de formation. Et elle s'appuie sur une idée fondamentale : c'est la mobilité en cours de carrière qui apporte des occasions de développement individuel en ménageant des occasions d'apprendre. De ce point de vue, introduire le concept et les actions de développement des compétences dans une entreprise suppose donc un renouvellement des attitudes vis-à-vis du rôle, des modalités et des moyens de la formation.

4) Cette attitude active et participante qui fait l'originalité du développement des compétences se concrétise par la priorité donnée au fait « *d'apprendre à apprendre* » (Baldwin et Pagett, 1994). De quoi s'agit-il ? Les fonctions qualifiées de « *knowledge work* », expression qu'on peut traduire par « travail exigeant une compétence » sont de plus en plus nombreuses dans le monde du travail actuel. D'où l'importance d'une méta-compétence, qu'Argyris (1991) nomme « apprentissage à double boucle ». Il s'agit essentiellement de savoir tirer parti de ses expériences en adoptant une attitude critique par rapport à la manière dont on perçoit et résout les problèmes, en étant capable d'analyser son propre comportement, d'identifier les sources de problèmes éventuels et, enfin, de savoir profiter activement de ces observations.

La liste des méta-compétences n'est pas close. Notamment, Schein (1989) souligne l'importance des compétences de coordination, et Morgan (1988), de la capacité à gérer les situations ambiguës. D'une manière plus systématique, Kolb et *al.* (1985) décrivent les changements qui affectent actuellement les organisations. Les structures hiérarchiques caractérisées par des chaînes de commande strictes et une autorité formelle associée à chaque niveau de responsabilité disparaissent et font place à des réseaux caractérisés par la flexibilité et l'interdépendance des équipes. D'où l'importance de quatre méta-compétences, au niveau comportemental (prendre des initiatives dans des conditions de risque et d'incertitude) ; au niveau perceptif (être capable de rassembler et de traiter systématiquement des informations), au niveau affectif (se mettre à la place des autres et résoudre les conflits inter-personnels), au niveau symbolique (conceptualiser l'organisation en tant que système). Qui plus est, l'autorité est remplacée par l'influence, influence qui s'exerce aussi bien au niveau des subordonnés que des collègues et des supérieurs.

Si on veut résumer ces différentes analyses, il faut retenir que l'évolution actuelle des organisations, sans rendre obsolètes les compétences traditionnelles, impose l'acquisition de nouvelles compétences – d'où l'importance, à tous les niveaux, de la capacité à apprendre, à le faire en permanence et de manière autonome, y compris en cherchant à mieux se connaître soi-même.

2. Quelles expériences ?

Quelles expériences pour quelles compétences ? L'idéal serait, bien évidemment, de posséder une liste de compétences et, en regard, une liste des expériences qui permettent de les développer. Ce que nous savons actuellement sur ce sujet vient des études américaines qui ont essentiellement consisté à demander à ceux qui se sont effectivement développés par le biais d'expériences profitables ce qui les a améliorés, et, plus précisément, quelles expériences ont été les plus fructueuses et ce que chacune d'entre elles leur a appris.

Le classement des compétences qui résulte de ces enquêtes ainsi que le tableau de leurs relations avec les expériences montrent que la correspondance entre expériences et compétences est loin d'être simple. D'abord parce que toute expérience enseigne plusieurs compétences et que toute compétence peut être développée par des expériences variées. Ensuite parce que certaines expériences sont, d'une manière générale, plus « formatrice » que d'autres. C'est le cas, en particulier, des situations difficiles (problèmes nouveaux à gérer, missions délicates, voire conflictuelles, qui exigent de l'initiative, de l'imagination, du contrôle de soi et des qualités de réflexion et de méthode) : faire face à des subordonnés incompetents ou indociles, ou sur un registre différent, établir des relations de travail avec des personnes qu'on ne connaît pas, ou encore être obligé de prendre rapidement une décision importante, sans avoir toutes les informations nécessaires.

À quoi tient la valeur pédagogique de la difficulté et de l'inconnu ? Le fait d'être confronté à des défis ou à des missions nouvelles donne le sentiment d'un décalage entre ce qu'on a déjà fait et ce qui est attendu ; ce qui pousse à développer les compétences nécessaires pour faire face. La conscience de ce décalage, la nécessité de l'affronter et d'élaborer les conduites requises, motivent l'individu à faire le bilan de son activité, à l'analyser et à en tirer parti pour apprendre ce qui lui a été nécessaire afin de maîtriser la situation – donc à bâtir des compétences qu'il pourra réutiliser dans des situations similaires. En outre, le fait même de prendre conscience des difficultés rencontrées et des conduites mises en œuvre pour les résoudre augmente la confiance en soi, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on se confronte à des problèmes déjà connus. Il est donc évident qu'on n'acquiert pas de nouvelles compétences dans des tâches de routine ni dans les activités

qu'on maîtrise bien ou dans les situations sans problème. À la limite, on peut dire qu'un échec face à de lourdes difficultés peut être plus profitable qu'un succès facile.

Les résultats des recherches récentes (notamment, celles menées par le Center for Creative Leadership : McCauley et Hughes, 1991 ; Pearson et McCauley, 1991 ; McCauley et *al.*, 1989 ; McCall et *al.*, 1988) précisent la nature des expériences citées par les personnes interrogées dans les différentes enquêtes comme étant des sources de développement personnel. Leurs résultats coïncident suffisamment pour qu'on puisse grouper les réponses en trois catégories : les changements de fonction et de manière plus générale, les carrières à rotation rapide, les postes impliquant des responsabilités difficiles, les épreuves et l'adversité.

- *Les changements de fonction* sont des expériences productives lorsque le passage d'un poste à un autre représente un changement important –par exemple, lorsqu'il s'agit de la première responsabilité d'encadrement direct, ou lorsque la mobilité implique un changement de service, voire un mouvement vers une unité située dans une ville ou dans un pays différent. La fréquence de rotation des postes représente donc une chance de se trouver confronté à une diversité d'expériences et donc d'acquérir constamment de nouvelles compétences. C'est également la possibilité d'avoir une vue plus large du fonctionnement de l'entreprise, des stratégies qu'elle développe et de se créer des réseaux de relations à l'intérieur de l'organisation. Le rythme des rotations ne doit pourtant pas être trop rapide. Gabarro (1987), étudiant les phases d'adaptation de cadres nommés à un nouveau poste distingue cinq étapes : l'inventaire, l'immersion, l'adaptation, la consolidation et le perfectionnement. Selon cet auteur, c'est seulement lorsque le cadre atteint la phase d'adaptation qu'il peut consolider les compétences nouvelles qu'il a commencé à développer dans les deux étapes précédentes. Après la consolidation, le développement personnel devient donc négligeable et il y a peu à gagner à rester dans le même poste plus longtemps. On peut considérer que la troisième phase est achevée au bout de trois années. Une rotation plus rapide ne serait pas profitable ; une rotation trop lente non plus. Il faut noter également que le fait d'avoir un poste opérationnel après plusieurs étapes dans un poste fonctionnel, ou l'inverse, représente des transitions auxquelles il faut faire face, à nouveau, en construisant des compétences utiles.

- ▶ Des *fonctions exigeantes* constituent des expériences de premier ordre pour acquérir des compétences nouvelles. McCauley et *al.* (1989) distinguent, de ce point de vue, quatre situations possibles, qui sont caractérisées par des enjeux importants, ou par la nécessité d'opérer des changements radicaux, ou par le fait d'avoir à prendre des décisions malgré un large degré d'incertitude, ou enfin par la forte pression qu'exercent les supérieurs hiérarchiques. Ces contraintes appellent des réponses variées, comme chercher plus d'information, essayer des gammes de comportements nouveaux, ou établir des relations inter-personnelles qui n'existaient pas. Toutes ces activités sont profitables à condition que la personne qui se trouve confrontée à ces difficultés reçoive une évaluation sur la qualité de ses initiatives. C'est là un rôle important de la hiérarchie dans le développement des compétences. L'apprentissage est facilité lorsque les « bons » comportements sont renforcés ; ce qui ne veut pas dire que l'initiative et l'autonomie doivent être freinées.
- ▶ McCauley et ses collaborateurs (McCauley et Hughes, 1991 Pearson et McCauley, 1991) ont poursuivi leurs recherches sur les défis profitables au développement personnel dans des secteurs spécifiques comme les organisations à but non lucratif, ou les départements de recherche et développement. La leçon qu'on peut en tirer, c'est qu'il existe des difficultés à surmonter qui sont spécifiques de chaque secteur et de chaque département.

Par exemple, les chercheurs ont plus de difficultés que les autres à évaluer, eux-mêmes, le résultat de leur travail, parce qu'il peut s'écouler un long laps de temps entre l'achèvement d'une recherche et sa validation. D'où le fait que l'absence de soutien de leur supérieur immédiat constitue, pour les chercheurs, des conditions plus stressantes que dans les autres services.

La spécificité des défis rencontrés, jointe au profit que chacun peut tirer de l'expérience, renforce l'intérêt de la mobilité. En application de cette idée, certaines entreprises, américaines pour la plupart, pratiquent un mécénat actif en mettant à la disposition des organismes caritatifs un de leurs cadres pendant une période déterminée – ce qui a le double avantage de soutenir l'association et de fournir au cadre concerné une occasion d'acquérir des compétences inédites.

D'autres expériences sont signalées comme étant sources de développement : le *Center for Creative Leadership* qui a mis au point le premier instrument de développement permettant de faire un bilan de ses

compétences – adapté en français sous le nom de Repères –, accompagne les résultats de Repères d'un guide de développement qui fournit un tableau précisant quelles expériences enseignent quelles compétences.

La liste des expériences fructueuses a été établie à partir des événements clés signalés par un ensemble de cadres comme étant des occasions d'acquérir de nouvelles compétences. Elles sont classées en cinq grandes catégories :

- ▶ un *projet nouveau* à mettre en œuvre : il peut s'agir du développement d'une filiale à l'étranger, d'une usine, d'un service, ou encore d'une ligne de produit, qui sont mis en route – bref d'occasions de montrer ses capacités d'initiatives et d'organisation sur un terrain vierge et avec une certaine autonomie ;
- ▶ une *opération qui pose problème* et qu'il faut soit remettre en état, soit profondément réorganiser, dans des conditions souvent rendues difficiles par la présence d'obstacles comme une crédibilité à renforcer, des problèmes d'autorité, ou encore la nécessité de défaire ce qui ne marche pas, tout en construisant quelque chose de nouveau ;
- ▶ la *responsabilité entière* d'une activité importante, qui peut être une mission spécifique, la mise en œuvre d'une nouvelle collaboration, une acquisition, des négociations avec les syndicats ;
- ▶ le *passage d'un poste opérationnel à un poste fonctionnel* ou vice-versa, ce qui fait appel à de nouvelles façons de travailler, donne l'occasion d'avoir des contacts avec de nouvelles catégories de personnel, et fait dépendre d'un cadre hiérarchique différent ;
- ▶ un *accroissement de responsabilité* dans ses fonctions actuelles, du fait du développement d'un produit ou d'un marché, de la multiplication des problèmes posés par sa position actuelle – évolution qui peut se traduire par une augmentation du budget, du nombre des subordonnés, ou de services à gérer.

D'autres expériences qui constituent des défis fructueux ont été proposées comme présentant un potentiel de développement. Notamment, Temporal et Bumett (1990) signalent l'importance des missions internationales et de la responsabilité qui consiste à développer une activité ou à ouvrir un marché dans un pays étranger, dont la culture, le système juridique, le contexte commercial sont différents. Peut-être faudrait-il également étendre cette liste à des positions qui ne se situent pas forcément dans des grandes organisations et souligner le fait que développer une petite entreprise en cherchant de nouveaux produits, ou en tentant

de l'ouvrir à de nouveaux marchés, représente également un défi dont la valeur pédagogique est d'autant plus forte que celui qui se confronte à ce type de challenge doit en assumer tous les aspects.

D'une manière plus générale, McCall et *al.* (1988) mettent l'accent sur la fonction développementale des épreuves et des expériences d'adversité. Ces auteurs citent cinq types d'épreuves qui concernent :

- des erreurs de comportement dans les relations avec les autres ;
- des promotions manquées ou des postes sans intérêt ou même des reculs dans la hiérarchie ;
- des changements forcés d'orientation ;
- des subordonnés dont les performances sont insuffisantes ;
- des difficultés personnelles (maladie, accidents, problèmes familiaux).

Les leçons tirées de ces difficultés se situent au niveau de la juste perception de ses possibilités et de ses limites, et de ses capacités à faire face à des situations sur lesquelles on a peu de contrôle personnel. C'est également une occasion de réfléchir à ses possibilités, aux relations qu'on sait ou qu'on saurait développer avec les autres, donc à ses priorités et à sa hiérarchie de valeurs. Ici encore, prendre du recul, malgré le poids émotionnel des difficultés qu'il a fallu affronter, représente une qualité fondamentale pour que des expériences pénibles apportent, en définitive, des occasions de mieux se connaître, et aussi de progresser.

Mais tout le monde n'est pas capable de tirer parti des épreuves traversées, et des difficultés qu'elles impliquent. Cela suppose, en effet, d'accepter la responsabilité de ses erreurs et d'être ouvert aux évaluations que font les autres, sans tenter de se justifier ou de reporter sur des causes externes l'origine de ses problèmes. Comme le font remarquer Kaplan et *al.* (1987), les organisations peuvent créer des conditions favorables à ce développement en étant tolérantes, et en accordant une valeur importante au développement ainsi qu'au fait d'apprendre à partir de ses erreurs. Plus encore (Lombardo et McCauley, 1988), les organisations sont susceptibles d'aider leurs cadres à réaliser les « transitions mentales » nécessaires pour comprendre que les qualités, qui leur avaient servi à un stade antérieur de leurs carrières, peuvent devenir des handicaps. Ainsi, le fait de ne pas déléguer et de vérifier avec soin le travail de ses subordonnés peut être un atout de prix à un certain niveau, mais une cause de graves difficultés lorsque le volume des responsabilités augmente.

3. Comment l'expérience est-elle formatrice ?

L'expérience améliore progressivement la qualité des activités professionnelles grâce à différents processus d'apprentissage décrits par Hacker (1986) et par Frese (1994).

- Le premier concerne la perception et le développement progressif d'une sensibilité perceptive accrue.

C'est le cas, par exemple, du radiologue qui apprend à lire un cliché et devient capable de déceler très rapidement et avec beaucoup de sûreté d'éventuelles anomalies qui échapperaient à l'œil inexpérimenté.

Cet aspect est forcément surtout lié aux activités mettant en jeu le domaine sensoriel et moteur. Rien n'interdit de penser que cette finesse de perception concerne également les compétences sociales, dans la mesure où l'expérience accroît la capacité à interpréter les comportements d'autrui.

- Le second concerne l'automatisation des comportements. Hacker souligne le fait que cette automatisation, acquise par la pratique, permet d'éviter des mouvements inutiles et d'économiser le recours à une planification raisonnée des activités. En outre, l'automatisation des opérations cognitives requiert moins d'effort et d'attention, ce qui rend disponible pour effectuer simultanément d'autres activités.

On peut le constater en observant un conducteur novice. Il ne parle pas en conduisant et mobilise son attention sur l'environnement et sur les opérations que celui-ci requiert de sa part. Alors qu'un conducteur expérimenté parle en conduisant, sans que les manœuvres qu'exige la conduite automobile ne soient perturbées.

En d'autres termes, l'acquisition de compétences motrices et mentales se fait de deux manières, par une régulation cognitive plus efficace des mouvements et par une intégration plus fonctionnelle du mental et du psychomoteur.

Dans ces deux cas – apprentissage perceptif et automatisation – c'est la permanence de l'environnement et des opérations qu'il requiert, qui entraîne une routinisation des comportements. Cette routinisation constitue effectivement une économie de ressources psychologiques mais elle peut devenir dangereuse si un changement important de la situation obligeait à rompre la routine acquise. Il peut donc être néces-

saire de prévenir une routinisation trop précoce en évitant des conditions trop uniformes. Un exemple intéressant, fourni par Semmel et Frese (1985), concerne la formation au leadership. Pour que les différentes formes de leadership soient effectivement utilisées, il est nécessaire d'alterner la formation théorique et la pratique – faute de quoi seules les conduites qui ont fait l'objet d'une routinisation dans une situation réelle seront effectivement utilisées et, qui plus est, elles seront de plus en plus difficiles à modifier.

Les leçons de l'expérience mobilisent également le fonctionnement verbal et intellectuel. La verbalisation facilite l'apprentissage en ce sens qu'elle permet l'intériorisation des procédures de travail. À mesure que ces procédures deviennent familières, la verbalisation se contracte de telle manière que les commandes verbales extérieures ou formulées par l'acteur lui-même deviennent intérieures et résumées. Verbalisation et fonctionnement intellectuel permettent aussi de mieux comprendre la tâche et les opérations qu'elle implique. Plus l'individu est capable de mettre en œuvre ces processus intellectuels pour tirer parti de l'expérience et meilleure sera la compétence qu'il va construire, parce qu'il devient capable d'estimer le temps nécessaire à chaque activité, d'anticiper les conséquences de ses actes, les problèmes qui peuvent surgir, et les implications de son comportement.

D'une manière générale, une image opératoire efficace permet de développer des stratégies adaptées. C'est cette image opératoire qui évite les dangers d'une routinisation trop mécanique et conduit à utiliser son expérience non pas pour réagir mécaniquement mais pour poser les bonnes questions au sujet de la situation présente, pour développer des hypothèses et les tester, pour choisir des priorités et diriger son action en fonction d'objectifs clairement formulés (Frese, 1994). Dans le même esprit, l'expérience donne du recul dans l'analyse de la situation présente, apprend à structurer les informations, à faire des plans à long terme, toutes choses qui rendent plus efficace.

Dans cette perspective, il est évident que l'expérience ne sera formatrice que pour ceux qui peuvent et qui veulent adopter une attitude active vis-à-vis des environnements et des situations auxquels ils sont confrontés. Ce qui signifie que toute expérience doit permettre d'une part de mener des actions orientées vers un objectif clair, et d'autre part, qu'elle doit fournir des retours d'information qui serviront à boucler le cycle formateur, en d'autres termes à construire des compétences à travers

essais et erreurs. Apprendre à apprendre consiste donc essentiellement à être capable d'une part de prévoir et d'organiser ce cycle à l'avance, et d'autre part, de donner du relief à l'expérience elle-même, en analysant les étapes et les résultats.

4. Qui tire parti de l'expérience ?

L'organisation peut jouer un rôle important pour créer des conditions favorables au développement personnel de l'ensemble des individus qui constituent ses ressources humaines. Nous avons mentionné, chemin faisant, l'importance de la rotation des postes, de la tolérance pour les erreurs, des *feedbacks* constructifs, et de la variété des expériences ouvertes aux membres du personnel. On peut ajouter la disponibilité de méthodes et d'instruments permettant à chacun, quand et où il le désire, de faire le point des compétences acquises, des compétences souhaitées, et aussi des expériences qui auraient pu être fructueuses mais ne l'ont pas été.

4.1. Apprendre à apprendre

L'expérience est, en effet, une condition *sine qua non* de l'acquisition des compétences mais elle n'est pas toujours utile. En d'autres termes, tous les individus ne profitent pas de la même manière des possibilités qui leur sont offertes. Acquérir des compétences peut sembler une activité spontanée ; elle requiert en fait une attitude favorable. Avant la nouvelle expérience, en se préparant à la considérer à la fois comme un challenge et comme une occasion de se développer. Après l'expérience, en prenant le temps de réfléchir à ce qui s'est passé et d'en tirer les conclusions nécessaires.

C'est de ce point de vue qu'apprendre à apprendre est important. Mais on n'apprend pas à apprendre en écoutant les leçons d'un maître. On le fait en réfléchissant, soi-même ou avec l'aide d'un interlocuteur compétent, aux occasions où on a acquis des compétences, à ce qu'on a appris, et à la manière dont on l'a appris. Et aux occasions manquées, où on aurait dû apprendre des compétences ainsi qu'aux raisons qui ont rendu ces expériences improductives.

Chaque fois que cela est possible, comparer son analyse des expériences traversées, et le profit qu'on en a tiré, avec celle de collègues ayant eu les mêmes opportunités, permet de mieux percevoir sa manière personnelle d'apprendre et de dégager éventuellement les raisons qui ont empêché de tirer parti d'expériences précises. C'est aussi une occasion de réaliser combien le profit d'une même expérience diffère selon les individus. Certains sont très bons dans l'étape où il faut faire front, d'autres particulièrement capables, et motivés, lorsqu'il s'agit de faire un retour en arrière et d'analyser ce qu'ils ont fait. D'autres cherchent à constituer un répertoire de pratiques qu'ils pourront appliquer directement ; ou encore, à se construire une philosophie et des principes (Wood, 1994).

4.2. Les styles cognitifs

En fait, chacun a un style d'apprentissage préféré. Ces « styles cognitifs » sont essentiellement des manières de traiter l'information disponible, y compris les retours d'information – donc de donner une signification au monde extérieur. Styles qui ne sont pas sans rapport avec la personnalité dans la mesure où ils agissent sur la manière dont nous développons un mode personnel de relations inter-individuelles.

Les styles cognitifs semblent bien être des traits individuels durables qui déterminent la manière dont chacun d'entre nous traite l'information, organise de nouvelles données et, de ce fait, construit de nouvelles compétences. Ils sont déterminés à la fois par les caractéristiques intellectuelles et par les processus cognitifs propres à chacun. Mais il faut distinguer style et aptitude : les aptitudes correspondent aux possibilités maximum de chaque individu ; les styles, à la manière personnelle de traiter l'information. Ce qui explique que les styles se présentent, chez les différents théoriciens qui ont développé des modèles, sous la forme de traits bipolaires, alors que les aptitudes intellectuelles sont concrétisées par des scores sur une échelle, à la manière de notes représentant le degré auquel on possède l'aptitude considérée.

Pourquoi s'intéresser aux styles cognitifs ? Parce que chacun apprend d'autant mieux que l'activité pédagogique correspond à son propre style d'apprentissage. D'où l'intérêt de connaître son style personnel afin de pouvoir gérer ses expériences d'une manière efficace. Il existe de nombreuses classifications de styles d'apprentissage (Jonassen et Grabowski, 1993). La plus adaptée à l'acquisition de compétences professionnelles,

fondée sur les expériences de terrain, semble être celle proposée par Kolb (1984), parce qu'elle concerne directement la manière dont chacun perçoit et traite les informations.

À partir des quatre étapes du cycle d'apprentissage – planifier une expérience, avoir cette expérience, en examiner les résultats, et en tirer des conclusions – Kolb définit deux dimensions indépendantes caractérisant chacune deux modes opposés de traitement de l'information :

- la première dimension concerne la perception de l'environnement et oppose l'intérêt pour les expériences concrètes à la préférence pour des concepts abstraits ;
- la seconde concerne le traitement de l'information et oppose l'observation réfléchie à une préférence pour l'expérimentation active.

Chacune de ces modalités correspond à des patterns spécifiques :

- traiter l'information de manière symbolique et conceptuelle ou, à l'opposé, s'appuyer sur les qualités tangibles de l'expérience immédiate ;
- prolonger la perception de l'environnement par une manipulation active ou, à l'opposé, par une réflexion personnelle.

En combinant ces quatre dimensions, Kolb distingue quatre styles d'apprentissage. Un questionnaire, plusieurs fois remanié et considéré comme fiable par Veres et *al.* (1991), permet de diagnostiquer le style d'apprentissage. En outre, chacun de ces styles correspond à un type d'apprentissage qui est à la fois le préféré et le plus efficace pour l'individu concerné.

- Les « *divergents* » associent une perception concrète des expériences et une préférence pour les transformer par la réflexion. Ils sont capables d'assimiler des observations disparates et de les intégrer dans un cadre conceptuel cohérent ; ils apprécient la possibilité de disposer de suffisamment de temps pour rassembler des informations et y réfléchir.
- Les « *assimilateurs* » approchent la réalité de manière abstraite et la traitent par la réflexion. Ils apprennent bien quand ils disposent d'un système ou d'un modèle abstrait leur permettant de mettre les faits en perspective. Ils apprécient de pouvoir rassembler des informations et prendre ensuite le temps nécessaire pour y réfléchir. Mais ils tirent moins bien parti d'expériences où il leur faut aller vite, sans avoir le temps de faire des plans.

- ▶ Les « *convergers* » combinent compréhension abstraite et expérimentation active. Ils ont besoin d'un lien évident entre les problèmes qui se posent pour eux dans leur travail et le thème sur lequel ils construisent une compétence. Aussi apprécient-ils les expériences qui sont susceptibles d'être appliquées immédiatement.
- ▶ Les « *accommodateurs* » sont caractérisés par l'approche concrète et l'élaboration active. Ils tirent surtout profit des missions courtes, orientées vers l'action et où il faut faire front tout de suite mais n'apprécient ni les conférences ni les lectures, situations où ils jouent forcément un rôle passif.

Même si des recherches sont encore nécessaires pour valider cette typologie et pour repérer avec plus de fiabilité les styles d'apprentissage propres à chacun, le fait de traiter l'acquisition de compétences à partir d'expériences concrètes, comme un processus, permet de bien distinguer la partie qui consiste à rassembler des informations et celle qui consiste à les traiter. Ce qui aide à comprendre pourquoi l'expérience elle-même ne suffit pas pour construire des compétences, et à justifier le rôle des conditions organisationnelles et des différences individuelles.

En résumé

- Seules les expériences de terrain permettent de construire des compétences. Mais les compétences ne sont pas des qualités innées que l'expérience fortifie et développe.
- Le développement des compétences ne se fait ni avant l'entrée dans le monde du travail, ni parallèlement à l'exercice d'une activité professionnelle, mais directement par cette activité elle-même.
- Pour que les expériences soient fructueuses, il faut :
 - qu'elles comportent des difficultés, des changements de responsabilité, des défis ;
 - qu'elles soient mises activement à profit, notamment par une analyse des situations, des comportements adoptés et de leurs résultats. Développer cette capacité à prendre du recul permet d'apprendre à apprendre ;
 - que la nature des expériences et des situations convienne au style cognitif propre à chacun.

Références

- C. ARGYRIS (1991), Teaching smart people how to learn, *Harvard Business Review*, 69, 3, 99-109.
- T. T. BALDWIN, M. Y. PADGETT (1994), Management development, a review and commentary, chapter 8 in C. L. COOPER, I. T. ROBERTSON, *Key reviews in managerial psychology*, Wiley, Chichester.
- M. FRESE, D. ZAPF (1994), Action as the core of work psychology : a German approach, chapitre 6 in M. Dunnette, L. Hough et H. Triandis, *Handbook of industrial and organizational psychology*, volume 4, deuxième édition, Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- A. FURNHAM, H. STEELE, D. PENDLETON (1993), A psychometric assessment of the Belbin team-role self perception inventory, *Jal of occ. and org. Psychol*, 66, 3, 245-257.
- J. GABARRO (1987), *The dynamics of taking change*, Boston, Harvard Business School Press.
- W. HACKER (1986), *Arbeitspsychologie*, Huber, Berne.
- D. H. JONASSEN, B. L. GRABOWSKI (1993), *Handbook of individual differences, learning and instruction*, Hillsdale, Erlbaum.
- R. E. KAPLAN, J. R. KOFODIMOS, W. H. DRATH (1987), Development at the top : a review and a prospect, in W. Pasmore et R. W. Woodman, ed., *Research on organizational change and development*, Greenwich, JAI Press.
- D. A. KOLB (1984), *Experiential learning : experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- D. KOLB, S. LUBLIN, J. SPOTH, R. BAKER (1985), Strategie management development : using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies, *Journal of Management Development*, 5, 3, 13-24.
- M. W. ME CALL, M. M. LOMBARDO, A. M. MORRISON (1988), *The lessons of experience*, Lexington, Lexington Books.
- C. D. MCCAULEY, M. W. HUGHES (1991), Leadership challenges for human service administrators, *Non profit management and leadership*, 1, 267-281.

C. D. ME CAULEY, P. J. OHLOTT, M. N. RUDERMAN (1989), On-the-job development : a conceptual model and preliminary investigation, *Jal of managerial issues*, 1, 2, 142-158.

G. MORGAN (1988), *Riding the waves of change : developing managerial competencies for a turbulent world*, San Francisco, Jossey Bass.

A. W. PEARSON, C. D. MCCAULEY (1991), Job demands and managerial learning in the research and development function, *Human resource development quarterly*, 2, 263-275.

E. H. SCHEIN (1989), Reassessing the « divine right » of managers, *Sloan Management Review*, 30, 2, 63-68.

N. SEMMER, M. FRESE (1985), Action theory in clinical psychology, pp. 296-310 in M. Frese, et J. Sabini, ed., *Goal directed behaviour : the concept of action in psychology*, Hillsdale, Erlbaum.

P. TEMPORAL, K. BURNETT (1990), Strategie corporate assignments and international management development, *Jal of Management Development*, 9, 58-64.

S. WOOD, (1994), *Continuous development*, Institute of Personnel and Development, Londres.

Des compétences individuelles aux compétences organisationnelles

Toute compétence reste virtuelle si elle n'est pas actualisée, ce qui suppose l'exercice d'une activité professionnelle, le plus souvent dans le cadre d'une entreprise ou d'une organisation – entreprises et organisations qui ont également des compétences, du fait de leurs spécificités, des objectifs et des stratégies qui assurent leur compétitivité. On ne peut donc éviter de se demander :

- en quoi et pourquoi les compétences individuelles sont importantes pour l'organisation ;
- sur quels points la prise en compte des compétences modifie la gestion des carrières ;
- comment l'organisation peut tirer parti de la diversité des compétences individuelles et doit faire régulièrement l'inventaire de son stock de compétences, de celles que les retraites vont lui faire perdre et des nouvelles compétences nécessaires à sa stratégie.

1. Le rôle des compétences dans les stratégies organisationnelles

Compétences individuelles et compétences-clés de l'organisation ont évidemment des rapports étroits : les compétences organisationnelles sont constituées avant tout par l'intégration et la coordination des compétences individuelles ; de même, mais à une autre échelle, que les compétences individuelles représentent une intégration et une coordination de savoir-faire, de connaissances et de qualités individuelles. D'où l'importance, pour l'organisation, de bien gérer son « stock » de compétences individuelles, aussi bien actuelles que potentielles. En d'autres termes, si ses compétences représentent un atout capital pour l'individu,

il en va de même pour l'organisation. C'est là un fait souligné avec force par les spécialistes de gestion et de stratégie qui s'étonnent du peu d'attention portée à ce problème. Comme le remarquent Prahalad et Hamel (1990), « ... il est ironique de constater que les cadres dirigeants consacrent tant d'efforts aux problèmes posés par la répartition des ressources financières, et n'ont pas de processus comparable pour affecter les qualités individuelles qui constituent les compétences-clés de l'organisation. »

Ce n'est pas là un problème trivial. Les analyses récentes de la compétitivité des entreprises ont mis l'accent sur le rôle des compétences-clés dans une économie globalisée et marquée par la rapidité des progrès techniques. Citons encore Prahalad et Hamel : « Dans les années 90 (...) les cadres dirigeants seront jugés sur leur aptitude à identifier, à cultiver et à exploiter les compétences-clés qui rendent la croissance possible... ». Compétences-clés qui sont constituées par « l'acquis collectif de l'organisation, et qui concernent en particulier la coordination de diverses capacités de production et l'intégration de lignes de technologie ». Et ces auteurs précisent qu'une compétence organisationnelle doit posséder trois caractéristiques :

- permettre un accès potentiel à une large variété de marchés ;
- représenter une contribution significative pour le consommateur ;
- être difficile à imiter parce qu'elle « représente une harmonisation complexe de technologies individuelles et de capacités de production ».

Il faut ajouter que ces priorités sont à la fois très difficiles à respecter et très importantes dans une période où une crise économique particulièrement longue et une compétitivité accrue ont entraîné des réductions d'effectif et des restructurations profondes. Ces changements, qui affectent les ressources humaines, sont motivés par la volonté de réduire les coûts, mais ils ne prennent fermement en considération ni les pertes en compétences, ni leurs conséquences. Ce qui explique, au moins en partie, pourquoi les réductions d'effectif n'ont pas toujours eu les effets positifs escomptés sur la productivité et sur la rentabilité des entreprises.

En d'autres termes, la gestion des compétences ne se joue pas seulement sur un plan individuel. D'abord parce que les compétences organisationnelles représentent la combinaison stratégique de plusieurs éléments : les compétences individuelles, les facteurs organisationnels

« hard » que sont les équipements, et ces atouts organisationnels non tangibles (« soft ») que sont la culture de l'entreprise et sa structure. On peut ajouter que les conditions économiques et technologiques actuelles donnent de plus en plus d'importance aux facteurs « soft », ainsi qu'aux compétences individuelles, ceci aux dépens des facteurs « hard ». Ce qui signifie que les stratégies organisationnelles seront d'autant plus efficaces qu'elles pourront s'appuyer sur une forte cohésion entre trois aspects clés : les compétences individuelles, le savoir technique de l'organisation et la culture managériale (Reed et *al.*, 1990 ; Klein et *al.*, 1991, Sparrow, 1994).

Les compétences stratégiques de l'organisation sont différentes des compétences individuelles, dans la mesure où, nous l'avons vu, elles intègrent d'autres paramètres. Mais il existe une étroite correspondance entre les deux. Ainsi, les compétences individuelles peuvent être décrites à travers les répertoires de comportements mis en œuvre dans le cadre des activités professionnelles ; les compétences organisationnelles sont représentées par la liste des ressources et des capacités de l'organisation susceptibles de se traduire par des performances commerciales. Les compétences individuelles sont identifiées grâce à des analyses de comportements ; les compétences organisationnelles, en utilisant des méthodes d'analyse de marché et l'évaluation des projets d'entreprise. Les diagnostics de compétence individuelle permettent de savoir ce que chaque individu apporte à l'exercice d'une mission dont il est chargé, afin de la réaliser au mieux ; le point sur les compétences organisationnelles permet de définir les créneaux sur lesquels l'organisation est compétitive à court et à long terme. Les compétences individuelles sont la propriété de l'individu ; les compétences organisationnelles sont développées en commun par les individus mais appartiennent à l'organisation.

Il n'en reste pas moins que la gestion des compétences individuelles représente un aspect clé de la gestion des ressources humaines – elles-mêmes étant un aspect prioritaire de la gestion des organisations. Comme l'affirment clairement Herriot et Pemberton, « la survie des organisations dépend de leur capacité à créer des connaissances et à les utiliser, ce qui ne peut être fait que grâce aux individus. Parce que seuls les individus sont capables de prévoir l'avenir et de le créer. Une organisation ne gère pas ses ressources humaines ; elle est ce que sont ses ressources humaines. »

2. Compétences et gestion des carrières

Envisager le rôle novateur que joue le concept de compétence sur la gestion des ressources humaines, c'est donc tenter de répondre aux questions suivantes : en quoi le fait de ne pas se limiter aux connaissances, aux aptitudes et aux dimensions de la personnalité, et d'ajouter à ces caractéristiques individuelles les aspects plus complexes, mais plus près du terrain, que sont les compétences, modifie-t-il la gestion des ressources humaines ? Comment cet impact des compétences se traduit-il aux différentes étapes de la gestion des carrières ?

La prise en compte de ces ressources stratégiques que sont les compétences a certainement fait évoluer la gestion des ressources humaines. Il faut, d'ailleurs, souligner que ce n'est pas l'arrivée du concept de compétence qui a amorcé ce changement, mais plutôt la présence de problèmes nouveaux qui a entraîné le développement de structures d'emploi différentes et donné, de ce fait, plus d'importance à la notion de compétence.

Cinq tendances doivent particulièrement être prises en considération parce qu'elles se généralisent et qu'elles obligent à penser la gestion des ressources humaines en termes de compétences (Herriot, 1995) :

- la réduction du nombre de niveaux hiérarchiques, en particulier en ce qui concerne l'encadrement ;
- la réduction des effectifs, notamment des cadres moyens et des professionnels, ce qui oblige les organisations à avoir plus souvent recours à des professionnels et à des consultants externes ;
- les fusions et les rachats d'entreprises qui entraînent des restructurations importantes ;
- l'accroissement du nombre de petites entreprises plus résistantes aux fluctuations économiques et plus créatrices d'emplois ;
- le remplacement fréquent dans les grandes organisations de services fonctionnels à hiérarchie rigide par des équipes pluridisciplinaires et finalisées, dont la durée de vie est fonction des missions à assurer.

Dans ce nouvel environnement de travail, les responsables des ressources humaines doivent, comme le dit Sparrow (1994), « considérer que les compétences possédées par l'ensemble des réserves de l'organisation en capital humain représentent la ressource qui garantit la compétitivité ».

Ce qui renouvelle le fonctionnement du marché interne de l'emploi. En effet, de ce point de vue, il est important que le comportement de chaque individu soit analysé par rapport aux stratégies de l'organisation, par rapport aux compétences qu'elles exigent et à celles qui vont devenir capitales dans un avenir proche. Tendances qui entraînent, à leur tour, un nouveau « contrat psychologique » (Rousseau et Sparks, 1993), selon lequel, d'une part, l'organisation s'attend à ce que chaque individu soit flexible et disponible pour des apprentissages renouvelés et, d'autre part, l'individu accepte cette contrainte parce qu'elle garantit son employabilité.

Nous avons souligné dans le chapitre 2 que ces nouvelles perspectives ont poussé les entreprises à élaborer des référentiels de compétences qui les aident à connaître leurs ressources actuelles et potentielles. En outre, elles entraînent des différences concrètes dans la manière dont sont prises les décisions et dont sont gérées les carrières. Ces différences concernent essentiellement les procédures de recrutement et les notations professionnelles (cf. tableau 1). Elles conduisent à poser dans des termes nouveaux le rôle des informations qui étayent les décisions de recrutement, ainsi que la signification des notations professionnelles.

Les décisions de *recrutement*, qu'il soit externe ou interne, sont fondées sur des informations dont le choix peut être justifié de deux manières – leur valeur générale et leur valeur spécifique ou situationnelle. En premier lieu, des recherches récentes sur la validité prédictive des instruments de sélection ont montré l'utilité quasi-universelle des instruments permettant de mesurer le fonctionnement cognitif, les aptitudes perceptives et les aptitudes psychomotrices. En d'autres termes, on peut affirmer que ces aptitudes fondamentales jouent un rôle dans toute réussite professionnelle, notamment par le biais de l'acquisition de connaissances nouvelles et ceci, indépendamment du poste, de la fonction, du secteur ou encore de l'entreprise.

Il est vrai qu'il faut relativiser cette constatation ; d'une part parce que les exigences des tâches modulent la valeur des instruments qui mesurent ces aptitudes ; d'autre part, parce que le fonctionnement cognitif joue un rôle sensiblement moins important aux niveaux élevés de la hiérarchie, lorsqu'il s'agit de différencier les cadres entre eux. D'où la seconde proposition, qui ne s'oppose pas franchement à la première mais la complète plutôt, puisqu'elle consiste à mettre l'accent sur les compétences spécifiques à chaque situation et correspondant aux

stratégies de l'organisation. Ce qui signifie également de ne pas se limiter aux compétences exigées par le poste à pourvoir dans l'immédiat, et de prendre en compte l'évolution prévisible des compétences nécessaires. Et encore de privilégier l'adaptabilité et la flexibilité, la créativité, la souplesse par rapport aux habitudes acquises, même si ce ne sont pas des pré-requis essentiels à court terme, et plutôt parce que ce sont des qualités centrales pour assurer les changements à venir. D'une façon plus générale on peut s'opposer, avec Pedler et *al.* (1991), au fait de fonder les décisions de recrutement surtout sur des qualités individuelles qui permettent essentiellement à l'organisation de continuer à faire ce qu'elle est déjà en train de faire. Alors qu'il est nécessaire d'adopter une attitude plus orientée vers l'avenir et de privilégier les compétences dont on prévoit qu'elles vont être importantes, ou qu'elles vont devenir plus importantes. Pour citer encore une fois Sparrow (1995), « les organisations ne peuvent pas continuer à se diriger en se contentant de regarder le rétroviseur et en se limitant à se comparer à leurs meilleurs concurrents. »

L'autre aspect sur lequel la notion de compétences permet de faire progresser la réflexion et l'action concerne les *notations professionnelles*. La majorité des entreprises et des organisations, du secteur public comme du secteur privé, sont mécontentes de leur système de notation professionnelle. De fait, les études qui évaluent les différentes méthodes de notations soulignent leurs nombreuses insuffisances. En particulier, les évaluations recueillies ne sont pas cohérentes dans le temps, en ce sens qu'on obtient des corrélations faibles entre les appréciations données à la même personne, avec la même fiche de notation, par des hiérarchiques successifs. Par ailleurs, on observe presque toujours un fort « effet de halo », c'est-à-dire que les notateurs sont capables d'élaborer une impression globale sur un de leurs subordonnés, mais pas de discriminer les différentes dimensions qu'on leur demande d'apprécier. Ces difficultés expliquent les corrélations parfois inattendues qu'on observe entre les notations et les résultats obtenus à des tests psychologiques. Ainsi Robertson et *al.* (1993) obtiennent des corrélations significatives entre la dimension « optimisme » de l'*occupational personality questionnaire* et toutes les notations d'une fiche en treize points, y compris des relations difficiles à analyser avec le jugement et la capacité à résoudre des problèmes. Ce qui s'explique si on admet que les notateurs concernés ont un *a priori* généralement favorable pour tous les subordonnés faciles à vivre et faisant preuve de bonne humeur. En outre, l'intitulé des

dimensions peut prêter à confusion, dans la mesure où un même mot peut correspondre à des comportements très différents. C'est ainsi que nous avons obtenu une corrélation de .77 entre la dimension « sociabilité » et la dimension « ponctualité » utilisées par des chefs d'atelier pour noter des ouvriers qualifiés. Explication des hiérarchiques : lorsqu'un agent est en retard, ses collègues sont obligés de faire son travail, il n'est pas bon camarade, donc pas sociable...

Tableau 1 – Compétences et carrières

<p>1. Recrutement et mobilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des exigences des postes et des fonctions en termes de compétences • Élaboration de dossiers de candidatures mieux finalisés, permettant un premier tri efficace • Définition des méta-compétences nécessaires pour acquérir de nouvelles compétences • Diagnostic des potentiels de développement • Élimination des paramètres inutiles dans la prise de décision • Description plus fiable et plus réaliste des postes à pourvoir, pour l'information des candidats • Élaboration d'entretiens situationnels et de tests de situation pertinents • Planification de la mobilité avec prise en compte des besoins de développement et des expériences formatrices
<p>2. Notations professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définition des objectifs du système de notation par référence aux compétences • Développement de fiches de notation en termes de compétences et avec des niveaux illustrés par des exemples de comportements • Prise en compte dans les entretiens d'évaluation des compétences mises en jeu, et pas seulement des objectifs atteints • Orientation des entretiens d'évaluation vers les priorités concernant le développement des compétences • Part importante laissée à l'auto-évaluation et à la gestion de ses propres compétences • Gestion de la motivation par l'image de soi

Source : adapté de Sparrow, 1994.

Rien d'étonnant donc si E. Deming, le père de la « qualité totale » (1986), cite les notations professionnelles comme une des sept maladies mortelles du management. Il accuse un autre aspect, le fait que les notations professionnelles, par leur existence même, font considérer les variations de performance et de rentabilité comme entièrement attribuables aux individus, alors qu'elles sont aussi attribuables à des facteurs externes.

Sans remettre en cause l'importance des différences entre les individus, il faut constater que les tentatives pour améliorer les fiches de notation ou pour former les notateurs n'ont pas été réellement couronnées de succès, d'où la nécessité de préciser à nouveau ce qu'on attend des notations (Fletcher, 1995), dans un environnement qui a changé. Le fait qu'il y ait moins de promotions et plus de mobilité latérale, à cause de la diminution des niveaux hiérarchiques, crée un manque d'information sur la qualité de ce que chacun a accompli. En outre, tous les individus se posent des questions sur leur avenir professionnel dans un contexte plus fragile que par le passé et recherchent donc plus qu'avant des évaluations qui, précisément, sont plus difficiles à obtenir puisque les promotions qui les sanctionnaient sont plus rares.

Cet ensemble de circonstances donne une importance nouvelle aux notations professionnelles et un attrait renforcé au fait de les fonder sur des compétences, au lieu de le faire sur des aptitudes ou des traits de personnalité. Alors que l'objectif des notations traditionnelles était essentiellement de comparer les individus les uns aux autres, la notation sur les compétences a, avant tout, deux objectifs : la réalisation et le développement du potentiel individuel, c'est-à-dire un diagnostic sur la manière dont le potentiel de l'individu coïncide avec les activités et les projets de l'entreprise et un pronostic sur les domaines dans lesquels la personne notée pourrait faire des progrès dans l'avenir. Dans la mesure où les compétences sont fondées sur des comportements précis et rattachés à des missions concrètes, les notations qui les concernent sont mieux comprises et mieux acceptées, et elles peuvent plus facilement se traduire en plan de développement – de nouvelles expériences apportant la maîtrise des comportements qui constituent les compétences à améliorer.

Ces nouveaux rôles des notations professionnelles devraient s'accompagner d'instruments inédits qui permettent aux individus eux-mêmes de faire leur auto-évaluation. Un exemple en est donné par le questionnaire

de Schein (« *career anchor scale* »), fait pour que celui qui y répond puisse le dépouiller lui-même et dont les résultats sont accompagnés par des conseils d'interprétation.

Mais, comme le note bien Herriot (1995), il ne s'agit pas seulement de fabriquer de nouveaux outils. Ce sont les postulats fondamentaux de la psychologie appliquée aux problèmes du travail qui doivent évoluer. Et intégrer l'idée que les adultes peuvent changer, qu'ils sont capables d'acquérir de nouvelles compétences, que les fonctions et les postes changent de contenu, même s'ils ne changent pas de nom, enfin que l'image de soi et l'identité professionnelle que chacun développe représentent des déterminants importants des comportements professionnels. Dans ces conditions, la relation entre l'individu et l'organisation prend de plus en plus la forme d'un contrat en négociation constante, ce qui implique un plus fort besoin d'informations des deux côtés, plutôt que la recherche d'instruments capables de prédire des comportements inamovibles, de plus en plus rares dans un monde économique et technique qui n'est plus aussi stable qu'auparavant.

3. Pour lutter contre l'incompétence, deux atouts majeurs : diversité et flexibilité

Donner un rôle central aux compétences dans la gestion des ressources humaines, c'est reconnaître implicitement que la perte de compétence condamne les hommes et les entreprises qui les emploient : « *incompétence* » signifie que le savoir-faire acquis par l'expérience n'a plus de valeur marchande du fait des progrès technologiques ou de la compétition mondiale. Reconnaître qu'une telle situation est possible, se préparer à y faire face, au niveau individuel comme au niveau organisationnel, est devenu impératif. Et c'est en termes de compétences, donc de missions à accomplir, qu'il faut raisonner, pas en termes de micro-tâches dont la maîtrise peut être rapidement acquise mais qui ne rendent pas plus pertinente la compétence devenue obsolète. À la flexibilité des compétences individuelles doit donc s'ajouter leur diversité, le souci, pour l'organisation, de décliner sa stratégie en termes de compétences nécessaires, d'en faire le recensement et d'en assurer le développement au niveau individuel.

Limiter les compétences organisationnelles à n'être que la somme des compétences individuelles de l'organisation, c'est, en fait, revenir à un schéma taylorien selon lequel il existerait, dans chaque situation, « un » seul comportement compétent (« *one best way* ») qui devrait donc être simplement reproduit et multiplié pour assurer la productivité et la compétitivité. En outre, pour pouvoir anticiper les évolutions et développer des visées d'avenir, créer des solutions originales, et constamment être en mesure de développer des compétences adaptées, aucune entreprise ne peut se reposer sur « un matelas » de compétences existantes.

C'est sur ces créneaux que le concept de compétence démontre son utilité, et cela pour deux raisons. Parce que les compétences se complètent de manière beaucoup plus opérationnelle que les aptitudes et les traits de personnalité. Par exemple, faire travailler ensemble quelqu'un qui a de l'autorité et quelqu'un qui n'en a pas peut être une bonne décision. Mettre dans la même équipe quelqu'un qui sait ramener le groupe au problème posé et quelqu'un qui prend soin d'aller jusqu'au bout des dossiers et des problèmes, c'est beaucoup plus efficace. Et d'autre part, parce que les compétences sont, par définition, plus flexibles que les aptitudes et les traits de personnalité. Certes, on peut gagner de la confiance en soi, ou encore développer ses qualités d'expression orale. Mais il peut être plus important pour la vie quotidienne de l'organisation d'acquérir, par exemple, la compétence nécessaire pour gérer son temps efficacement ou celle qui permet de négocier avec succès un contrat international.

En d'autres termes, diversité et flexibilité des compétences représentent une force pour les entreprises et les organisations. Mais à la condition que celles-ci possèdent également le savoir-faire nécessaire pour tirer parti de cette diversité, et pour faire en sorte que des individus différents joignent efficacement leurs ressources personnelles dans le cadre des équipes et des réseaux qui forment le tissu des organisations actuelles. De ce point de vue, la prise en compte prioritaire de l'ensemble des compétences individuelles, de même que l'importance, soulignée à plusieurs reprises, à donner aux actions qui visent le développement de ces compétences ainsi que leur mise en relation avec les stratégies de l'organisation, n'épuisent pas la nature et le rôle des compétences organisationnelles.

Pourtant, la tendance spontanée des organisations consiste plus à limiter qu'à rechercher la diversité. Il est vrai qu'il est plus facile de travailler avec des collègues et des collaborateurs dont on partage la culture, les

opinions et les points de vue. Ce qui explique que les organisations recherchent des candidats qui non seulement partagent leurs valeurs et leur manière de voir les problèmes, mais également qui viennent du même groupe social, voire des mêmes écoles, qu'elles tentent d'acculturer les rares minoritaires qui ont réussi à dépasser les barrages de l'entrée, et qu'elles font tout pour faire partir ceux qui résistent.

Il faut dire que le modèle psychotechnique traditionnel qui consiste à définir les exigences d'un poste par le truchement d'une analyse rigoureuse de l'emploi, faite en collaboration avec la hiérarchie, et à chercher ensuite à réaliser la meilleure adéquation possible entre l'individu et la fonction entraîne – même si ce n'est pas de manière délibérée – le recrutement et l'affectation d'individus dont les profils de compétences, d'aptitudes et de personnalité seront proches de ce qui existait et voisines les unes des autres. D'ailleurs, la notion même de culture organisationnelle évoque bien l'idée d'une norme régissant les priorités dans le travail et poussant à couler les comportements dans un moule unique.

Enfin, ce qui n'arrange rien, la diversité des individus est souvent vue uniquement sous l'angle de l'injustice sociale contre laquelle il faut lutter pour respecter l'égalité des chances. Quand on soulève le problème de la diversité des individus dans une organisation, c'est bien cette diversité « subie » qui est évoquée en premier lieu. Il faut donc distinguer deux aspects de la diversité : d'une part, la diversité « naturelle », imposée par la composition actuelle de la population active et par son évolution récente. D'autre part une diversité qui peut être recherchée dans certaines conditions et pour des raisons qu'il faut préciser.

Il faut reconnaître que la diversité des ressources humaines s'est accrue au cours des dernières années, de multiples manières. Le pourcentage des femmes actives, souvent des jeunes mères qui, il y a peu encore, cessaient de travailler durant la période dite « maternelle » a augmenté rapidement dans tous les pays industrialisés. Par ailleurs, les travailleurs sans qualification précise sont de moins en moins facilement insérés sur le marché du travail, alors que le besoin en personnel hautement spécialisé s'accroît. D'autres bouleversements sont prévisibles : la mobilité va se jouer sur une échelle européenne et le monde du travail sera, de plus en plus, composé d'une mosaïque de cultures différentes. La fin du *baby boom*, le poids financier des retraites, vont forcément entraîner à terme une diminution du nombre des jeunes entrant dans la vie active, et par conséquent un recul de l'âge de la retraite, et donc un vieillissement de

la population active. Tous ces groupes ont et auront vraisemblablement des besoins différents, d'autres rapports à l'organisation qui les emploie et surtout des expériences, donc des compétences, plus diversifiées.

Ce n'est pas tout. Des modes de travail nouveaux créent des équilibres différents entre vie active et vie privée. Le nombre de personnes travaillant en temps partiel, selon des horaires très variés, se multiplie. Le télé-travail passe du statut de gadget à la création de systèmes qui imposent d'innover en matière de relations interpersonnelles. Les structures organisationnelles en réseau créent des fonctions provisoires liées à des missions précises et qui se réorganisent lorsque les objectifs sont atteints. Bref, une diversité croissante est inscrite dans la prospective du monde du travail. Faut-il la respecter et en tirer parti ? Ou tenter d'intégrer les différences dans un moule commun ?

Une autre manière de traiter la diversité consiste à se dire qu'elle représente un atout pour la compétitivité de l'entreprise et ce pour deux raisons : d'une part parce que c'est une condition sine qua non de l'innovation, d'autre part parce que la complexité des technologies et des contextes économiques rend le travail en équipe indispensable et que les équipes sont d'autant plus performantes qu'elles ont une composition diversifiée qui permet l'émergence et la confrontation d'idées originales.

De fait, les groupes deviennent des composantes de plus en plus importantes dans les structures organisationnelles – qu'il s'agisse d'équipes chargées de monter un projet spécifique, de groupes assurant leur propre gestion de manière autonome, de cercles de qualité, d'équipes de direction... Mais mettre ensemble des individus en leur assignant un objectif commun ne suffit pas à assurer la productivité et surtout la capacité d'innovation des groupes et des équipes. La diversité interne des équipes est une condition essentielle de leur efficacité. Les recherches de Belbin (1981) ont montré que les équipes de cadres les plus productives sont celles qui comprennent des individus différents, prêts à jouer des rôles complémentaires, de telle manière que toutes les fonctions nécessaires à la marche de l'équipe soient assurées. Un groupe trop homogène ou encore un groupe où des rôles clés restent sans titulaire sont fortement handicapés. Il est notamment essentiel que au moins un membre du groupe soit capable d'assurer chacun des rôles suivants : évaluer les suggestions, veiller à finir complètement ce qui est entrepris, innover en apportant des solutions intelligentes et surtout, diriger l'ensemble en

donnant à chacun la tâche pour laquelle il est le mieux fait. De même, Kanter (1983) a décrit les qualités des entreprises les plus productives et les plus innovantes : ce sont celles qui ont su construire des équipes hétérogènes parce que la diversité des idées et la multiplicité des points de vue apportés dans la discussion a permis d'examiner les situations sous tous les angles possibles et a stimulé la créativité.

De ce point de vue, l'emploi trop normatif d'outils d'évaluation, l'élaboration de parcours professionnels types qui ont comme cadre de référence les situations antérieures avec l'intention implicite de recruter et de former des personnes aussi semblables que possible entre elles et aussi proches que possible des ressources existantes, peut avoir des effets pervers. À l'opposé, l'utilisation du concept de compétence ouvre la voie à la diversité et à la flexibilité. À la diversité, parce que les compétences sont souvent pointues, toujours spécifiques des activités de l'organisation, donc plus évidemment complémentaires entre elles. À la flexibilité parce que les référentiels de compétences ne sont pas, par définition, des répertoires figés mais des listes susceptibles d'être complétées en fonction des nécessités imposées par le contexte économique et technologique. Le caractère dynamique des compétences et le fait qu'elles répondent à des situations concrètes devraient en faire un intermédiaire obligé entre les stratégies de l'organisation et la gestion de ses ressources humaines.

En résumé

Les compétences individuelles jouent un rôle clé dans les stratégies organisationnelles – de trois points de vue :

- la prise en compte des compétences modifie la gestion des carrières aussi bien en ce qui concerne les décisions de recrutement interne et externe, que dans l'élaboration et l'utilisation des notations professionnelles ;
- la diversité et la flexibilité des compétences stimulent l'innovation et permettent d'adapter la gestion des ressources humaines aux stratégies organisationnelles ;
- l'anticipation de l'évolution stratégique de l'organisation force à revoir périodiquement la disponibilité des compétences nécessaires.

Références

- R. M. BELBIN (1981), *Management teams : why they succeed or fail*, Oxford, Heinemann.
- E. DEMING (1986), *Out of the crisis*, Cambridge, MIT Press.
- C. FLETCHER (1995), New directions for performance appraisal : some findings and observations, *International Journal for Selection and Assessment*, 3, 3, 191-196.
- P. HERRIOT (1995), The changing context of assessment and its implications, *International Journal of selection and assessment*, 3, 3, 197-204.
- P. HERRIOT, C. PEMBERTON (1995), *Competitive advantage through diversity*, Londres, Sage.
- R. M. KANTER (1983), *The change masters*, New York, Simon et Schuster.
- J. KLEIN, G. Edge, T. Kass (1991), Skill-based competition, *Jal of General Management*, 16, 4 1-15.
- C. LÉVY-LEBOYER (2006), *Évaluation du personnel*, Éditions d'Organisation.
- N. NICHOLSON, M. WEST (1989), *Managerial job change : men and women in transition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- C. K. PRALAHAD, G. HAMEL (1990), The core competencies of the corporation, *Harvard Business Review*, 90, 3, 79-91.
- R. REED, R. J. DEFILIPPI (1990), Causing ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage, *Academy of Management Review*, 15, 88-102.
- I. T. ROBERTSON, A. Kinder (1993), Personality and job competences : the criterion related validity of some personality variables, *Journal of Occupational Psychology*, 55, 171-183.
- D. M. ROUSSEAU, J. M. SPARKS (1993), The contracts of individuals and organisations, in L. L. Cummings, B. M. Staw, ed., *Research in organizational behaviour* (vol. 15), Greenwich, JAI Press.
- H. SCHULER ET A. GUILDIN (1991), Methodological issues in personnel selection research, in C. L. Cooper et I. T. Robertson, ed., *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 6, Chichester, Wiley.
- P. R. SPARROW (1994), The psychology of strategie management, in C. Cooper, I. Robertson, ed., *International Review of industrial and organizational psychology*, volume 9, Chichester, Wiley.

Nouvelle édition
revue et augmentée

La gestion des compétences

Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises !

- ▶ Maîtriser les principes et les méthodes utiles pour identifier et enrichir les compétences
- ▶ Gérer les carrières en mettant l'accent sur le développement des compétences individuelles
- ▶ Aider les entreprises à identifier les compétences-clés

Dans un monde du travail marqué par un développement technologique très rapide et par la mondialisation de l'économie, la compétitivité des entreprises repose de plus en plus sur la qualité des compétences qu'elles ont su développer et rassembler.

La gestion des compétences représente donc une priorité qui implique non seulement de savoir identifier les compétences-clés, mais aussi d'être capable de prévoir celles qui vont devenir centrales. Ces objectifs supposent de développer une gestion prévisionnelle des emplois et de conduire les carrières en mettant l'accent sur le potentiel individuel.

L'auteur situe le terme de compétence par rapport aux autres concepts de psychologie du travail et décrit le cadre théorique qui fonde leur gestion, ainsi que les méthodes qui permettent de les gérer.

CLAUDE LÉVY-LEBOYER est professeur émérite à l'Université René-Descartes Paris V. Elle est Past President de l'Association Internationale de Psychologie Appliquée et membre fondateur de ENOP (European Network of Organizational Psychology). Outre des activités de consultant en Gestion des Ressources Humaines, elle a créé des instruments multi-évaluateurs pour le développement des compétences managériales (Compétences, Triptyque, et Leader).

COLLECTION RESSOURCES HUMAINES

Code éditeur : G54178
ISBN : 978-2-212-54178-6

barbaryourte.com

www.Mcours.com

Site N°1 des Cours et Exercices Email: contact@mcours.com