

---

# UCL

Université  
catholique  
de Louvain

---

Chaire laboRH en Management Humain et  
Transformations du Travail  
Rapport de recherche, vol. 2 (3), 2013

# La gestion des compétences

Rapport théorique - Avril 2013  
ROUSSEAU, A., LEONARD, E., &  
BOUCHAT, P.

Ce rapport de recherche a été réalisé dans le cadre de la Chaire laboRH, financée par AXA, Belgacom, HeidelbergCement, Infrabel, STIB et UCL, avec le soutien de la Fondation Louvain et sous la coordination académique du Pr Laurent Taskin.

La Chaire UCL **laboRH** en « Management Humain et Transformations du Travail » a pour ambition de constituer un centre d'expertise dédié au domaine de la gestion des personnes en milieu de travail, au sein de l'Université. Située à l'**Institut des Sciences du Travail**, elle est aussi le fruit d'une collaboration avec l'institut de recherche **ILSM** (Louvain School of Management) puisque les chercheurs réaliseront une thèse de doctorat en gestion au sein du CRECIS.

[www.uclouvain.be/laboRH](http://www.uclouvain.be/laboRH)

Référence à citer /To quote as follows:

Rousseau, A., Léonard, E., & Bouchat, P. (2013). Gestion des compétences: Rapport théorique. *Rapport de recherche Chaire laboRH*, 2(3), 45p.

## Table des matières

<b>1) Introduction</b> .....	4
<b>2) Qu'est-ce qu'une compétence ? De quoi parle-t-on ?</b> .....	5
2.1) Une question non résolue.....	5
<b>3) Quelle instrumentation pour la gestion des compétences en entreprise ?</b> ....	10
3.1) Des dimensions de la compétence au référentiel .....	10
3.2) Le référentiel de compétences : un « incontournable » ? (définition et structure-type) .....	12
3.3) Les méthodes structurées – non structurées.....	12
3.4) L'approche en termes de processus .....	14
3.5) Quelles critiques, limites et recommandations ?.....	15
<b>4) Comment développer les compétences ?</b> .....	18
4.1) Une question d'apprentissage pour les uns .....	18
4.2) Une responsabilité du management de proximité .....	21
4.3) La question de l'évaluation des compétences développées.....	23
4.4) Quelles critiques, limites et recommandations relatives au développement des compétences ? .....	24
<b>5) Mettre en place et intégrer la gestion des compétences : les questions à se     poser</b> .....	27
5.1) Quelle intégration dans le système RH ? .....	27
5.2) Mise en oeuvre d'une gestion des compétences : comment et pourquoi ?.....	28
5.3) Quelles critiques, limites et recommandations relatives à la mise en oeuvre ?	29
<b>6) Quelles dimensions pour une grille de lecture des pratiques de gestion des     compétences ?</b> .....	33
<b>7) Références</b> .....	37

## 1) Introduction

Cela fait plus de trente ans que la notion de « compétence » et la gestion de celle-ci, font l'objet de recherches scientifiques soutenues. Néanmoins, de nombreuses questions restent en suspens :

Que comprend la notion de compétences et comment se définit son contenu ?  
Comment peut-on mesurer les compétences ?

Comment en assurer le développement ?

Comment mettre en œuvre une gestion des compétences ou par les compétences ?

Que sait-on des résultats de la gestion des compétences ou par les compétences ?

C'est à ces questions, d'une grande actualité pour les entreprises et les chercheurs en RH, que cette étude s'attache à répondre. Elle permettra aux DRHs de pouvoir mieux :

- Cerner ce que l'on peut inclure dans la « compétence » et les différents dispositifs qui en permettent la gestion/ le développement ;
- Saisir les possibilités d'évaluation et de reconnaissance des compétences acquises par les membres du personnel ;
- Connaître les caractéristiques et avantages/inconvénients des différents modèles de gestion des compétences ;
- Evaluer la faisabilité d'une gestion des compétences dans leur entreprise, en prenant particulièrement en compte les facteurs de succès et d'échec et les conditions d'appropriation de la démarche par les membres de l'entreprise.

Pour ce faire, cette étude s'articule en trois sections principales, précédées d'une introduction à la notion de compétence. Chacune des sections principales se termine par la présentation de ses différentes critiques et limites et par la proposition d'un ensemble de recommandations pour les dépasser.

Ainsi, l'introduction aborde la notion complexe de « compétence » et les différentes questions non résolues que sa conceptualisation suppose. Il s'agit dans ce cas de pointer les difficultés rencontrées lors de la définition de ce qui constitue une compétence et des potentialités que ces difficultés révèlent.

La première section concerne la question de l'instrumentation de la gestion des compétences. Le référentiel de compétences est placé au centre de l'attention, en ce qu'il constitue un outil de choix pour de nombreuses pratiques RH. Les

différentes manières de repérer les compétences et de construire un référentiel sont ensuite abordées. Enfin, un ensemble de critiques et de limites sont suivies des recommandations les plus pertinentes issues de la littérature scientifique.



La deuxième section principale s'attache quant à elle à répondre à la question du développement des compétences. Il s'agit de décrire les diverses méthodes classiques d'apprentissage, puis d'étudier le rôle joué par le management de proximité dans le développement des compétences. Ensuite, l'évaluation de l'apprentissage est abordée avant de présenter les principales limites, critiques et recommandations.



La troisième section reprend les questions importantes à se poser lors de la mise en place d'une gestion des compétences. Celles-ci concernent principalement son intégration dans le système RH mais aussi le « comment » et le « pourquoi » mettre en place une gestion des compétences en entreprise. Les critiques, limites et recommandations importantes sont ensuite développées afin de s'assurer d'une intégration la plus satisfaisante possible.

Enfin, deux grilles de lecture des pratiques de gestion des compétences viennent clôturer cette étude en se basant les grandes taxonomies issues de la littérature.

L'articulation proposée, de par sa logique, semble être la plus appropriée pour répondre de manière satisfaisante à la demande des entreprises partenaires.

## **2) Qu'est-ce qu'une compétence ? De quoi parle-t-on ?**

### **2.1) Une question non résolue**

Cette première section a pour objectif de faire le point sur la notion de « compétence ». Cette notion est premièrement abordée dans une perspective historique. Ensuite, deux constats issus de la littérature scientifique sont présentés. Ceux-ci pointent les difficultés actuelles liées à la définition et à l'utilisation de la notion de compétence. Enfin, une réflexion sur ces constats

pessimistes, amène à se rendre compte que ceux-ci constituent peut-être les principaux atouts de cette notion.

Selon Bouteiller et Gilbert (2005), la gestion des compétences s'est implantée dans les entreprises depuis le début des années 90. Correspondant à ses débuts à une « mode managériale », la gestion des compétences s'est peu à peu légitimée des deux côtés de l'Atlantique pour devenir aujourd'hui une pratique relativement courante (Bouteiller et Gilbert, 2005). En Amérique du Nord, la gestion des compétences est née dans les années 70 parallèlement aux recherches sur la performance individuelle. En effet, d'importants travaux étaient menés à cette époque sur les caractéristiques à la base d'une bonne performance (e.g. McClelland, 1973). La découverte capitale d'un psychologue des organisations de l'époque (McClelland, 1993) fut de postuler que la nature des compétences mobilisées dans une fonction particulière constituait le meilleur prédicteur de la performance individuelle (Bouteiller et Gilbert, 2005). Ainsi, d'importants développements furent constatés au niveau de l'identification des compétences attendues pour un poste particulier (aux niveaux méthodologique, de la création d'instruments de mesure, de la récolte de données, etc.) (Bouteiller et Gilbert, 2005). Enfin, ces derniers auteurs notent que la gestion des compétences s'est au départ axée sur les travailleurs à haut statut (cadres de direction, etc.). En France par contre, la gestion des compétences semble s'être développée à partir de sources multiples telles que la sociologie du travail, l'ergonomie et les sciences de l'éducation (Bouteiller et Gilbert, 2005). Jusque dans les années 90, le terme de « gestion des compétences » était fort peu utilisé et évoquait principalement « des réflexions sur le thème de l'entreprise comme système éducatif » (Bouteiller et Gilbert, 2005). Dans ce contexte, l'objet d'attention des chercheurs semble fixé sur l'orientation des individus dans leurs carrières, en lien avec la stratégie d'entreprise. Au delà de ces considérations, l'objectif pour beaucoup d'organisations (et de consultants) semble être de passer des modèles traditionnels de la qualification à un modèle de la compétence (Segrestin, 2007).

Depuis maintenant trois décennies, une multitude de scientifiques se sont attachés à tenter de cerner la notion de compétence<sup>1</sup>. L'ensemble de leurs écrits « pourraient à eux seuls justifier la création d'une bibliothèque » (Bouteiller et Gilbert, 2009). Or, certains pionniers de la recherche sur la compétence pressentaient déjà que « le terme n'avait guère de sens plus précis que celui que lui prêtait la personne qui en faisait usage » (Zemke, 1982, cité par Bouteiller et Gilbert, 2009).

---

<sup>1</sup> Pour une revue étendue de l'historique du développement des compétences, voir l'excellent article de Le Deist (2009).

Aujourd'hui, force est de constater : **1)** qu'il existe « presque autant de définitions de la compétence que d'entreprises ou de chercheurs ayant travaillé sur le sujet » (Klarsfeld, 2000, cité par Defélix, 2005), et **2)** que la question « qu'est-ce qu'une compétence ? » demeure une question non résolue (Shippmann et al., 2000 ; Delamare Le Deist et Winterton, 2005, cités par Bouteiller et Gilbert, 2009).

1) Le **premier constat** est établi entre autre par Oiry et Iribarne (2001). Ceux-ci observent qu'il existe de **nombreuses différences entre les diverses définitions théoriques** de la compétence et les pratiques liées à celle-ci. Ils posent dès lors l'hypothèse que la notion de compétence est instrumentalisée par les différents acteurs à des fins stratégiques. Cette utilisation « stratégique » se comprend à la fois en tant qu'instrumentalisation à des fins de stratégie d'entreprise mais aussi d'intérêts de groupes (e.g. syndicats) et purement personnels. Dans la même perspective, Lichtenberger constate que : « La compétence se définit selon la visée opératoire de l'auteur qui l'emploie, d'organisation du travail, de formation, de gestion de l'emploi, de négociation de sa reconnaissance,... Chacun, cadre opérationnel, responsable de ressources humaines, syndicaliste, consultant, formateur... le tire dans le sens qui lui est propre » (Lichtenberger, 2003, cité par Bouteiller et Gilbert, 2009). La formalisation du concept de compétence en fonction de finalités stratégiques particulières (volonté d'objectivation des compétences, revendication d'une valorisation de telle ou telle fonction, etc.) peut avoir des conséquences aussi profondes que la modification du rapport salarial (Oiry et Iribarne, 2001) et la mise à mal des solidarités sociales (Monchatre, 2004 ; Paradeise et Lichtenberger, 2001 ; Reynaud, 2001 ; Stroobants, 1998 ; Valenduc, 2006).

2) Le **second constat** s'inscrit directement dans la foulée du premier : à défaut d'avoir une définition faisant consensus quant à son objet, **la question de savoir en quoi consiste la gestion des compétences reste entière.**

Le manque de consensus autour d'une définition de la notion de compétence peut se comprendre en partie en fonction des différents courants ayant tenté de l'appréhender. L'intérêt pour le concept de compétence en sciences de gestion semble être apparu au même moment dans deux domaines différents : le management stratégique et la gestion des ressources humaines (GRH) (Rouby et Thomas, 2004). Néanmoins, alors que le management stratégique se focalise sur le niveau macroscopique des compétences organisationnelles, la GRH centre son attention sur les compétences à un niveau plus individuel (Rouby et Thomas, 2004). Ces deux champs d'étude relèvent d'approches différentes et focalisent leur attention sur des niveaux d'analyse différents.

- La perspective cognitivo-comportementale se centre sur l'individu. Elle appréhende les compétences en termes de « répertoires de comportements » (Lévy-Leboyer, 1996), mis en œuvre face à un stimulus extérieur (Roos, 2009) mais également en termes de stratégies de raisonnement (de Montmollin, 1984 ; Michel et Ledru, 1991). Cette approche décompose de manière analytique le concept de compétence en une série d'attributs (Savoir, Savoir-faire, Savoir-être) et suppose une causalité entre les processus cognitifs et les comportements des individus (Roos, 2009). Il s'agit d'une approche de type universaliste et donc sensiblement décontextualisée.
- La perspective sociologique quant à elle, s'intéresse aux processus sociaux dans lesquels est apparue la notion de compétence et aux impacts de l'utilisation de cette dernière. Ses représentants étudient entre autre, l'impact de la complexification du travail et le « possible avènement d'un nouveau modèle productif » (Roos, 2009) sur l'utilisation du concept de « compétence ».

Les deux constats qui viennent d'être menés peuvent à première vue susciter une certaine forme de pessimisme. Or, loin de constituer un échec en soi, la multiplicité, le flou et le manque de consensus à propos de la notion de compétence sont des informations capitales qui, analysées en tant que telles, constituent peut-être les principaux atouts de cette notion.

Pour commencer, dès lors que l'on se situe sur le terrain des sciences sociales, **la quête d'une objectivité totale doit être abandonnée**. La complexité de l'objet social étant infinie, la multiplicité des définitions proposées ne pourra jamais avoir la prétention de le cerner « une bonne fois pour toutes ». Ce deuil étant fait, il convient, comme Bouteiller et Gilbert (2009) le disent si bien, de ne pas s'obnubiler sur le sens d'un mot. Ces auteurs affirment que « la plasticité de ce terme est un élément de la force sociale qu'il revêt et de celles des idées qu'il véhicule » (Ropé et Tanguy 1994, cités par Bouteiller et Gilbert, 2009). Ainsi, le flou entourant la plupart des définitions de la compétence, peut être considéré comme un des moyens privilégiés du travailleur et des organismes sociaux pour lutter contre l'asservissement par des normes arbitraires de compétences éventuellement posées à priori. Enfin, le manque de consensus autour de la notion de compétence, de par les débats et les passions qu'il suscite, permet à cette notion de constamment se refonder à travers sa remise en question critique et la **posture réflexive** adoptée par certains individus. Comme l'écrit Yves Lichtenberger, « *la définition et l'élucidation du contenu des compétences sont aujourd'hui l'objet d'un intense travail social (...), travail fait de conflits et de compromis provisoires* » (Lichtenberger, 2003, p. 209, cité par Defélix, 2005). La



régulation des compétences constitue donc un compromis social (Oiry, Iribarne, 2001)<sup>2</sup>.

Une fois ces limites et ce potentiel constatés, il nous paraît possible, tout en gardant ceux-ci à l'esprit, de proposer une définition économique et générique de la compétence. Nous entendons par économique, la grande liberté d'interprétation qu'elle permet sans un degré de formalisation trop important et par générique, le fait que cette définition peut s'appliquer à la fois au niveau individuel mais également organisationnel (Le Boulaire et Retour, 2008). Nous reprenons la définition de Defélix affirmant qu'une compétence est :

**«une combinaison de ressources dans une situation donnée rendant capable de... »** (Defélix, 2003, cité par Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011).

Selon Le Boulaire et Retour (2008), le terme « combinaison de ressources » est très varié. « Il peut s'agir de données ou d'informations mises à la disposition des salariés ou détenues par ceux-ci ; d'outils, d'instruments, de systèmes d'aide à la décision, de routines organisationnelles; de connaissances ou de savoir-faire acquis par la formation, par l'expérience ; d'attitudes, de traits de personnalités, de motivations, de savoir-être, d'éléments culturels (valeurs, identités), ... » (Le Boulaire et Retour, 2008). Cette combinaison de ressources fait sens dans une situation particulière (contexte historique, social, espace de travail, temporalité, modèle de valeurs, etc.). Le caractère socialement construit de la notion de compétence est ici pris en considération. Enfin, cet ensemble de ressources dans un contexte donné, « rend capable de ». Ici, le caractère d'ancrage dans l'action<sup>3</sup>, d'actualisation par le « faire » est clairement souligné. La compétence n'est plus seulement un potentiel mais un « agir » et de ce fait, ancrée socialement et mesurable, ne fut-ce qu'à minima (Rouby et Thomas, 2004).

---

<sup>2</sup> Cfr flexibilité interprétative (Orlikowski, 1992).

<sup>3</sup> Pour une discussion du principe d'action, voir Arendt, « La vie de l'esprit », 1978.

### 3) Quelle instrumentation pour la gestion des compétences en entreprise ?

#### 3.1) Des dimensions de la compétence au référentiel

Lorsqu'il s'agit de caractériser les différentes dimensions de la compétence, deux courants semblent s'affronter. Le premier met l'accent sur la compétence en termes de contenu et adopte une approche analytique<sup>4</sup> alors que le second s'attache à décrire la compétence en termes de processus<sup>5</sup>. Le Boterf par exemple, se pose les questions suivantes : « activités, sous-activités, tâches, élément de tâches, savoirs, savoir-faire, savoir être... Où se trouve la compétence ? S'agit-il de la liste ? De chacun de ces éléments ? Suffit-il de posséder une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir être pour être reconnu compétent ? » (Le Boterf, 1998).

L'approche de type analytique, malgré son caractère réducteur, son approche rationaliste et sa prise en compte limitée de la contingence, semble être relativement efficace d'un point de vue pragmatique. **Elle prend généralement la forme d'un référentiel de compétences (voir pt. 3.2).** Le référentiel proposé par Durand (2006) reprend ainsi les principales dimensions de la compétence retrouvées dans la littérature scientifique de langue française<sup>6</sup>. Le triptyque habituel **Savoir - Savoir-être - Savoir-faire** s'enrichit de sous-dimensions spécifiques (Figure 1).

- **Le Savoir** ou Connaissance se subdivise en « savoir quoi », « savoir pourquoi » et « savoir qui ».
  - Le « savoir quoi » s'apparente au Savoir-faire « avec une composante d'intuition ». Durand, 2006).
  - Le « savoir pourquoi », s'apparente aussi au Savoir-faire mais « inclus une explication cognitive » (Durand, 2006).
  - Le « savoir qui » correspond quant à lui à la connaissance des individus présents dans le contexte de la tâche.
- **Le Savoir-faire** ou Pratiques s'enrichirait des notions de tours de main (savoir-faire « routiniers »), de techniques et de technologies (« au moins en partie explicables dans leur fonctionnement [...] plus que de simples techniques empiriques » (Durand, 2006)).

---

<sup>4</sup> L'approche analytique est une méthode d'élaboration rationnelle visant à diviser un problème/élément complexe en problèmes/éléments plus simples afin d'en saisir les rapports.

<sup>5</sup> L'approche processus consiste en l'identification des interactions constituant un système. Elle l'appréhende d'une manière dynamique.

<sup>6</sup> Pour un aperçu/comparaison des modèles français, allemand et anglo-saxon des compétences, voir Le Deist (2009). Gardons à l'esprit que le choix du tryptique traditionnel, malgré son caractère « parlant », n'est pas exempt de critiques et d'ambiguïtés.

- **Le Savoir-être** combinerait les dimensions de comportement, d'identité et de motivation.

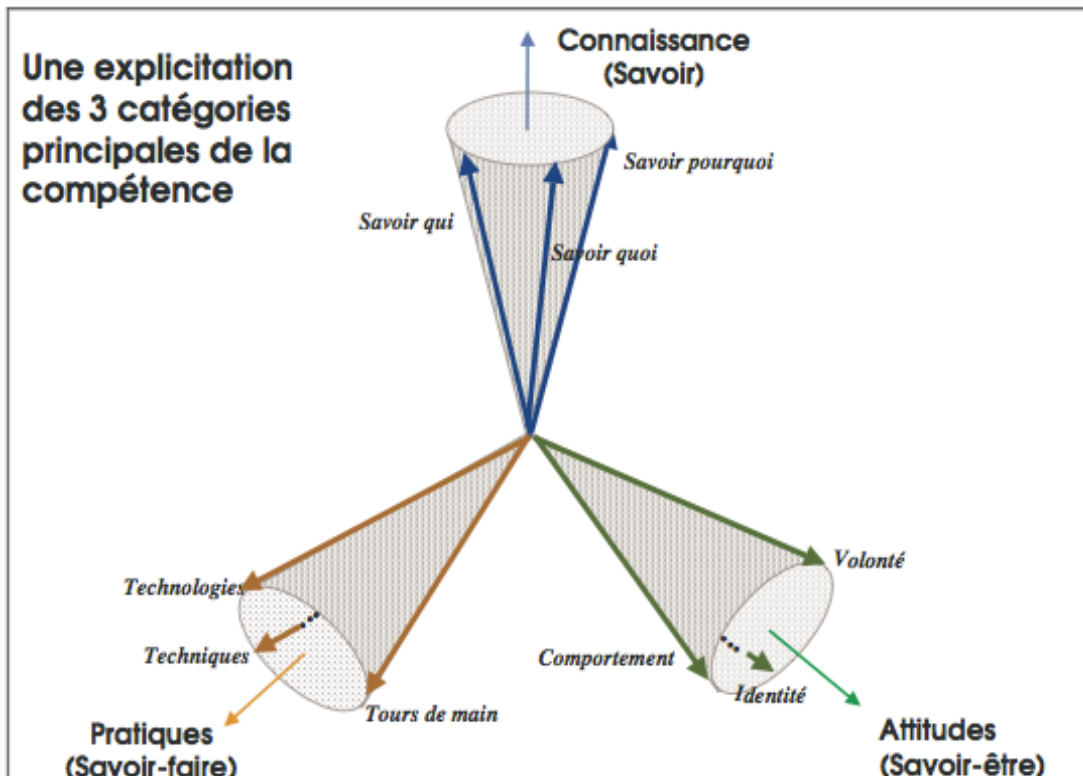


Figure 1. Référentiel approfondi de la notion de compétence. Durand (2006, p.20).

En ce qui concerne la description de la compétence en termes de processus, celle-ci est sensiblement différente. Ainsi, Le Boterf (1998) considère que l'individu est un « entrepreneur de ses compétences » et que la compétence est avant tout un processus combinatoire dans lequel un individu mobilise « des ressources (savoirs, savoir-faire, qualités, ressources physiologiques, banques de données, réseaux d'expertise...) » (Le Boterf, 1998). Ainsi, selon cet auteur, les compétences sont « les activités ou les actions réalisées avec compétence ». À la différence d'une approche de type analytique, l'accent est porté ici non pas sur les compétences qu'un individu possède au sens où il peut posséder une collection de papillons ou une voiture, mais sur les **processus** qu'il met en place et qui le rendent « compétent ». Dans ce cas, ce que constitue la compétence est plus difficilement mesurable mais la contingence et la complexité des processus ne sont pas passées sous silence.

### 3.2) Le référentiel de compétences : un « incontournable » ? (définition et structure-type)

« Un référentiel de compétences est un document descriptif et normatif qui définit les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné. Il en précise les conditions et modalités de mise en œuvre. Il en fixe les conditions et critères d'évaluation » (Cherqui-Houot, 2009, p.200).

Cette définition paraît reprendre les éléments clés de ce que constitue un référentiel de compétences. Ainsi, il s'agit d'une sorte d'inventaire des compétences possédées ou à posséder (descriptif/normatif) par un individu, en lien avec des activités particulières (un bûcheron ne possède ni ne doit posséder les mêmes compétences qu'un animateur radio), dans un environnement et en fonctions de ressources différentes (la forêt et une tronçonneuse contre un studio et un fil d'actualité). Les compétences reprises dans le référentiel sont en lien avec une performance attendue de l'individu, performance qui sera évaluée de façons différentes (quota d'arbres abattus vs. mesure d'audimat).

D'un point de vue historique, le référentiel de compétences<sup>7</sup> peut être considéré comme l'évolution des classiques « nomenclatures des emplois-types ». Ces nomenclatures viennent en quelque-sort, préparer l'établissement des référentiels de compétences en ce qu'elles définissent des groupes d'emplois dont les compétences particulières vont pouvoir être extraites.

En ce sens, « les référentiels de compétences servent à désigner les compétences requises pour chaque poste. Ils se présentent sous la forme de listes de compétences, plus ou moins détaillées, en général organisées en fonction des activités de l'emploi » (Cadin et al, 2007, p. 176, cités par Van Bunnan, 2009). Les référentiels permettent de définir les compétences nécessaires pour la bonne réalisation des emplois-types. Le choix des compétences retenues dans ces référentiels dépendra de l'approche de la compétence de l'entreprise concernée et des nomenclatures d'emplois-types précédemment créées.

### 3.3) Les méthodes structurées - non structurées

Deux grandes « familles » de méthodes de construction des référentiels ont été développées, dans l'objectif de cerner et mesurer les compétences. Ces deux grandes « familles », sont les méthodes non structurées et les méthodes

---

<sup>7</sup> Pour une analyse approfondie du référentiel de compétences, voir Parent (2010).  
Pour une présentation favorisant l'opérationnalisation, voir Lecoœur (2008).

structurées. Les premières sont les plus courantes car elles paraissent simples à utiliser et faciles à accepter (Van Bunn, 2009). La qualité des informations recueillies grâce à ce premier type de méthodes, dépendra fortement du degré de profondeur de l'analyse.<sup>8</sup> Même si ces méthodes sont non structurées, elles nécessitent dans la plupart des cas une formation plus ou moins grande de leurs utilisateurs<sup>9</sup>. Le tableau suivant procure un bref aperçu de ce type de méthodes et de leurs principales limites respectives.

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

Tableau 2. Méthodes non structurées de repérage des compétences. Grimand (2004) cité par Roos (2009, p.6).

<sup>8</sup> Pour un passage en revue rapide et clair des différentes méthodes non structurées, voir : <http://www.humanresources.hrvinet.com/18-methods-of-job-analysis/>

<sup>9</sup> Les "développeurs" des référentiels de compétences peuvent tout autant être des membres des RH, des managers de proximité mais aussi des employés/ouvriers.

En ce qui concerne les méthodes structurées, celles-ci sont principalement représentées par les questionnaires d'analyse du travail (F-JAS (*Job Analysis Scales*), WPQ (*Work Profiling System*)).<sup>10</sup> Ces derniers ont l'avantage d'avoir (pour la plupart) été validés scientifiquement et de procurer des données plus facilement quantifiables que les méthodes non structurées. Néanmoins, ils constituent un investissement financier considérable et leur flexibilité laisse parfois à désirer, la majorité d'entre eux provenant de culture anglo-saxonne. La diversité des méthodes offre la possibilité aux entreprises de les combiner afin d'obtenir les référentiels de compétences les plus adaptés à leur situation propre. Ainsi, l'usage d'une méthode de description des incidents critiques pourra être couplée à la réalisation d'entretiens afin d'ajouter aux dimensions quantifiables de l'action, certaines compétences plus tacites mais non moins importantes<sup>11</sup>. Une fois construit, le référentiel aura le potentiel de devenir « l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie » (Lecoeur, 2008, p.59).

### 3.4) L'approche en termes de processus

L'approche processus conçoit l'élaboration d'un référentiel de compétences en fonction de différentes étapes. Dans cette vision, le référentiel de compétences ne doit pas être réduit à une liste de conduites, de tâches à réaliser ou à une simple description d'un poste de travail (Le Boterf, 2006, cité par Brahimi, 2011). Il s'agit bien plutôt d'un instrument dynamique, évolutif et actualisable, présentant un ensemble d'avantages : « Il brosse un portrait des activités professionnelles, de leurs conditions et modalités d'exercice et des ressources (savoir-faire, qualités, réseaux de ressources, etc.) à mobiliser pour réaliser ces activités » (Brahimi, 2011, p.39). Les caractères évolutif et actualisable du référentiel permettent d'en faire un instrument au centre des pratiques RH en ce qu'il « contribue à orienter les sous-systèmes de gestion des ressources humaines (recrutement, mobilité interne, etc.) » (Brahimi, 2011, p.39).

En ce qui concerne son élaboration à proprement parler, celle-ci est constituée d'un ensemble d'étapes non obligatoirement linéaires (Jouvenot et Parlier, 2003, cités par Brahimi, 2011). Ces étapes sont reprises dans la figure suivante et sont développées en détail dans le rapport de l'Institut national de santé publique du Québec<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Pour un passage en revue rapide et clair des différentes méthodes structurées, voir :

<http://www.humanresources.hrvinet.com/18-methods-of-job-analysis/>

Pour une vision des différents questionnaires anglophones : <http://www.humanresources.hrvinet.com/questionnaire-method/>

<sup>11</sup> Pour une description des différentes méthodes d'identification des compétences, voir le chapitre 2 de l'excellent livre de Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences*, Paris : Eyrolles.

<sup>12</sup> Brahimi C. (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé*

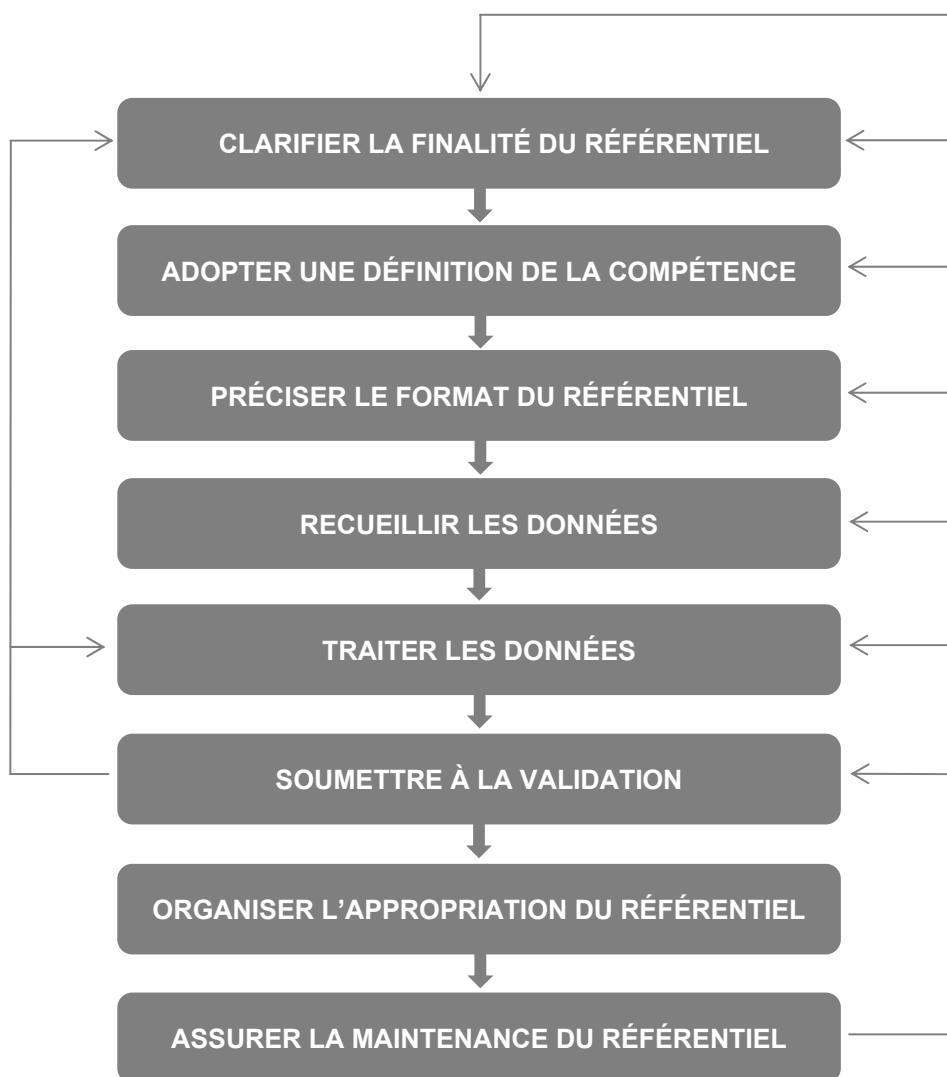


Figure 2. Processus d'élaboration des référentiels de compétences. Jouvenot et Parlier (2003), cités par Brahim, (2011, p.40).

### 3.5) Quelles critiques, limites et recommandations ?

- **Critiques**

En ce qui concerne les référentiels de compétences, Bouteiller et Gilbert (2009) ont réalisé une synthèse des principales critiques issues de la littérature et les ont intégrées dans un tableau. Celles-ci sont au nombre de quatre : 1) la simplification outrancière des compétences reprises dans les référentiels, vidant celles-ci de leur substance 2) la non prise en compte du caractère contingent de la gestion des compétences 3) l'arbitraire entourant l'évaluation des

---

publique au Québec. Montréal (Québec) : Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). p.39-47.

compétences et les dérives potentielles associées et enfin 4) l'obsolescence de référentiels compétences n'étant pas intégrés dans un système de mise à jour, provoquant un décalage parfois important avec ce qui est attendu sur le terrain. A travers ces divers points, Bouteiller et Gilbert (2009) portent à la lumière le caractère fini de l'instrumentation compétence tout en mettant en garde contre toute démarche à prétention universaliste. La non prise en compte de ces différents points peut dès lors entraîner des difficultés plus ou moins importantes dans la mise en place d'un système de gestion des compétences.

Effet mis en cause	Ce qui est critiqué	Au nom de quoi ?	Quels enseignements pour la GRH ?
<b>La dimension négligée : l'instrumentation</b>			
<b>Effet Réduction</b>	La réduction du réel et le simplisme	La pertinence et la validité des référentiels et des modalités d'évaluation des compétences	Il existe une tension entre l'exigence de vérité et d'exhaustivité dans la prise en compte des réalités et l'exigence de faisabilité et d'opérationnalité
<b>Effet Prescription</b>	Le « one best way » compétence	La contingence des situations, des buts organisationnels, des jeux d'acteurs et des environnements	La norme prescrite sera d'autant plus respectée et intériorisée qu'elle sera le fruit d'un compromis entre acteurs
<b>Effet Distorsion</b>	L'arbitraire et le flou entourant l'évaluation des compétences	La recherche réaliste et prudente de l'équité dans l'appréciation des écarts entre acquis et requis	La réalité objective de l'emploi ou de la personne est une chimère. L'exercice d'évaluation ne peut se réaliser qu'à rationalité limitée
<b>Effet Péremption</b>	Des référentiels obsolètes qui tournent à vide	L'actualisation des référentiels qui doivent rester « vivants »	L'instrumentation de GRH est soumise à l'épreuve du temps. Elle est biodégradable si l'on ne s'en occupe pas !

Tableau 3. Effets négatifs de l'instrumentation « compétence ». Bouteiller et Gilbert (2009, p.20).

- **Les limites d'un référentiel**

En ce qui concerne le référentiel, et de son rôle central dans la gestion des compétences (Chiapello et Gilbert, 2009), certains auteurs affirment que sa **conception figée**, au même titre que son **défaut de contextualisation** pourraient être un des principaux facteurs d'essoufflement de la gestion des compétences (Parlier et Masson, 2004, cités par Grimand, 2007). Selon d'autres auteurs, celui-ci semble parcellaire et trop localisé (Louart, 2006 ; Gilbert, 2003, cités par Rouby et Thomas, 2009). Bouteiller et Gilbert (2009) constatent quant à eux que dans certains cas, l'outil est devenu une fin en soi et que la gestion des compétences s'est transformée en une sorte de roue tournant dans le vide, dans laquelle il s'agit d'encoder des données pour « alimenter » un programme informatique. La mesure des compétences et la mise en œuvre d'une gestion des compétences, au lieu d'être au service de l'entreprise et de l'individu, sont considérées comme une sorte de boîte noire. Or, cette vision doit être modifiée à



la fois parce-que les nouvelles approches en management font de plus en plus référence au concept de compétence mais aussi parce-que la GRH va devoir se reposer sur une instrumentation de plus en plus sophistiquée mais fiable et compréhensible par le travailleur de terrain.

- **Recommandations**

En ce qui concerne les conseils liés à l'instrumentation de la gestion des compétences, Bouteiller et Gilbert (2009) proposent un « cercle vertueux ». Ces derniers partent du principe que le système compétence s'articule autour de **deux grandes finalités**, sa performance et son « employabilité ». Ils insistent sur le fait qu'à la fois la qualité de la conception de l'instrumentation et les précautions prises lors des évaluations des compétences permettront d'assurer une bonne qualité à l'instrumentation. A partir de là, la pertinence de l'outil et l'équité apportée dans son utilisation seront garanties. Cela procurera une légitimité au système et facilitera de fait l'appropriation de celui-ci par les travailleurs. Enfin, l'actualisation régulière du système contribuera à sa pérennité et permettra, à travers l'attention-qualité à augmenter encore la validité et fidélité du système (Figure suivante). Enfin, ces deux auteurs précisent adroitement qu'« un tel cercle vertueux est dans la pratique extrêmement difficile à boucler, et surtout à maintenir (Bouteiller et Gilbert, 2009).

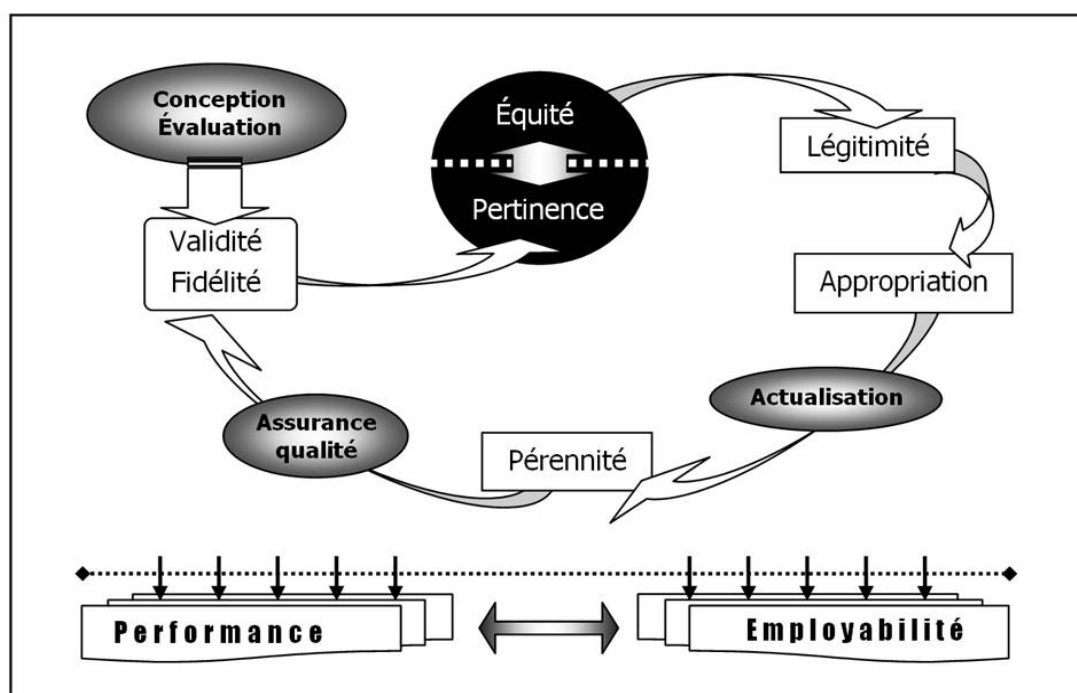


Figure 3. Le cercle vertueux de l'instrumentation compétence. Bouteiller et Gilbert (2009, p.18).

Selon de nombreux auteurs, les éléments contextuels jouent un rôle extrêmement important dans le succès ou l'échec d'une démarche performance. Ceux-ci, affirment qu'il est capital d'adapter cette démarche au contexte toujours particulier de l'entreprise (Gilbert, 1998 ; Gilbert et Schmidt, 1999), l'imposition d'un instrument de gestion « en kit » relevant bien souvent de l'échec total. Dès lors, toute tentative de « copier-coller » serait à proscrire (Van Bunn, 2009).

#### 4) Comment développer les compétences ?

Dans une appréhension dynamique des choses, il nous faut également prendre en considération le nécessaire développement des compétences. En effet si l'organisation se soucie de les répertorier c'est aussi pour mieux pouvoir les faire évoluer. De ce point de vue, nous retrouvons dans la littérature, deux angles d'approche à ce sujet : l'un met l'accent sur les dispositifs d'apprentissage qui soutiennent le développement des compétences (4.1), l'autre sur le rôle de l'encadrement de proximité et ses compétences (4.2).

##### 4.1) Une question d'apprentissage pour les uns

Une politique proactive de développement des compétences peut fréquemment se révéler d'une grande utilité (Bergenhengouwen, 1996; Blanchard et Thacker, 1999). Une première manière de développer les compétences concerne **l'apprentissage via la formation**. Celles-ci peuvent être menées en interne via : « tutorat, autoformation, formation à distance, formation interne<sup>13</sup>... ou (en) externe (via) formation en alternance, participation à des réseaux d'experts, colloques... » (Jacquet, 2010). Dans un souci de clarification, Fournier (2004) présente successivement **trois approches de conception de la formation** en fonction de leur degré d'articulation avec le terrain.

---

<sup>13</sup> Voir également l'e-formation (e.g. Zeineb Ben Ammar et Dhaouadi, 2007).

## 1. L'approche par les compétences des ressources humaines.

Le lien entre compétences et stratégie ayant été étudié depuis de nombreuses années (e.g. Colbert, 2004 ; Grant, 1991 ; Penrose, 1963), certaines approches dont la « Resource Based View » considèrent que les compétences détenues par une entreprise peuvent être à la source d'un avantage concurrentiel non négligeable (Le Boulaire et Retour, 2008). C'est dans cette optique que cette première approche s'inscrit, en considérant la formation comme une pratique de gestion visant à « canaliser les compétences vers les buts et stratégies de l'entreprise » (Fournier, 2004). Il s'agit en effet de détecter les besoins/problèmes de l'entreprise et de les traduire en compétences à acquérir ou à modifier (Fournier, 2004). Cette approche, de par sa focalisation sur les besoins et la stratégie de l'entreprise, détourne dans la plupart des cas, son attention des aspects pratiques du travail des salariés. Elle est ainsi amenée à passer sous silence les compétences et savoirs tacites déjà présents chez les travailleurs, qui contribuent eux aussi à l'efficacité de l'organisation (Jobert, 1993, cité par Fournier, 2004). Cette « disqualification » des travailleurs peut dès lors avoir pour effet de frustrer ces derniers et diminuer leur engagement. Ainsi, « le potentiel de valeur ajoutée qu'offre l'amélioration des compétences humaines pour l'efficacité et la compétitivité des entreprises s'en retrouve affecté » (Fournier, 2004).

## 2. L'approche par le transfert de connaissances de la formation vers la pratique.

Cette deuxième approche aborde la formation sous l'angle des aspects facilitant son articulation à la pratique. Elle est fortement influencée par la psychopédagogie à l'image des travaux de Baldwin et Ford (1988) selon lesquels seuls « 10% des compétences enseignées se retrouvent effectivement transférées dans la situation de travail » (Fournier, 2004). L'accent sera dès lors porté sur la réalisation de formations favorisant l'application sur le terrain des compétences développées. Cela est mis en place via la reproduction de situations similaires au travail lors de la formation, l'éducation en alternance ou l'accompagnement (Boutinet, 2003). De plus, la sensibilisation à la formation en entreprise permet également de créer un contexte favorable à la valorisation et à l'articulation satisfaisante des compétences à la pratique. Ici, l'on voit déjà poindre l'idée de l'importance du développement des compétences en dehors de la formation stricto sensu (Fournier, 2004). Néanmoins, bien que ce type d'approche prenne en compte les facteurs environnementaux, elle se centre bien souvent trop sur la manière de mener une formation et n'accorde qu'une importance réduite au contenu des compétences et à la réalité du travail.

### 3. L'approche par la « conception de situations d'action sur le cours de vie. »<sup>14</sup>

Ce type d'approche est fortement influencé par l'ethnographie et considère qu'au delà des situations de formation et de la pratique, il est important de mettre en place des « conditions propices pour aider l'acteur à comprendre les situations rencontrées et à construire des connaissances sur le cours de sa vie professionnelle » (Fournier, 2004, p.749). Ici, le centre de gravité se déplace des besoins de l'organisation aux intérêts et à la réalité de l'acteur. Dans ce cas, l'apprentissage est considéré comme inhérent à la vie de l'individu. Il est réalisé lors de formations mais également en dehors de celles-ci, de la naissance jusqu'à la mort et est considéré comme toujours contextualisé (lors d'expériences de vie particulières). Il s'agira dès lors pour les tenants de cette approche d'insister sur l'intégration de l'apprentissage à la culture de l'entreprise et de se pencher sur les aspects de la vie quotidienne de l'individu qui constituent des situations d'apprentissage continues. L'analyse et la documentation des activités de travail doivent permettre de concevoir des « aides adaptées à ces réalités du cours de vie professionnelle » (Fournier, 2004).

Au fil de ces trois approches de conception de la formation, l'on se rend compte que celles-ci semblent accorder de plus en plus d'importance à l'individualisation du développement des compétences. Ainsi, en dehors de la formation plus ou moins classique, la place du développement des compétences peut être interrogée. Fait-elle partie des « activités traditionnelles de formation » (Jacquet, 2010) ou se réalise-t-elle également en dehors des cadres de celles-ci (comme la troisième approche le considère)? Le plan de développement des compétences paraît ici se distinguer des formations classiques en ce que, à la différence de celles-ci, il ne peut pas être systématisé mais réclame une analyse personnalisée des besoins de l'individu. On est ainsi cantonné au plan individuel (Jacquet, 2010).

En ce qui concerne le **développement des compétences**, bien qu'il tende à remplir le même objectif que la formation (« rendre les individus aptes à remplir les missions de l'entreprise » (Lévy-Leboyer, 2009, p.113)), celui-ci s'en distingue pour au moins quatre raisons, qui constituent également les caractéristiques principales du développement des compétences (Wood, 1994, cité par Lévy-Leboyer, 2009).

#### 1.

Le développement des compétences se réalise **au cours même du travail** et non pas avant ou à côté de celui-ci (Lévy-Leboyer, 2009). Les compétences à développer ne sont pas le fruit d'un enseignement au sens classique du terme mais le résultat d'expériences vécues au cours du travail, « expérience qui permet l'intégration réussie des connaissances et des savoir-faire afin de construire des compétences inédites » (Lévy-Leboyer, 2009, p.115).

<sup>14</sup> Cette formulation correspond à celle employée par Fournier (2004).

## 2.

A la différence des formations « classiques », le développement des compétences ne suppose pas de relation « d'autorité » entre l'apprenant et le détenteur du savoir (Lévy-Leboyer, 2009). Il s'agit bien plus d'une attitude de recherche volontaire de celui qui veut développer ses compétences. L'initiative lui est ainsi laissée de proposer un plan personnel de développement de ses compétences. Cela s'oppose de facto à toute démarche « clé sur porte » étant donné le caractère unique des backgrounds et trajectoires professionnelles des individus voulant développer leurs compétences (Lévy-Leboyer, 2009).

## 3.

Le développement des compétences **ne peut pas être réalisé d'une manière systématique** (Lévy-Leboyer, 2009). Il tend à se fondre dans la gestion des carrières. Il résulte de la mobilité d'un individu au cours de sa vie professionnelle et des opportunités que cette mobilité lui offre en terme d'apprentissages (Lévy-Leboyer, 2009).

## 4.

Enfin, le développement des compétences se caractérise par l'attitude d'ouverture à l'apprentissage de la part du sujet qui s'y engage. Il s'agit ici de développer cette méta-compétence que constitue **la capacité « d'apprendre à apprendre »** (Lévy-Leboyer, 2009). Cette capacité d'apprendre de manière volontaire et autonome est ainsi l'une des caractéristiques principales de ce que constitue le développement des compétences.

### 4.2) Une responsabilité du management de proximité

La question se pose maintenant de la place du manager de proximité dans le développement des compétences de ses travailleurs. Les managers de proximité se voient régulièrement imposer des impératifs de rendement parallèlement à l'injonction d'évaluer et de développer les compétences de leurs collaborateurs. Ainsi, en matière de pratiques de gestion des ressources humaines, leur action se limite souvent à réaliser de manière formelle ce qui leur est demandé de faire, en respectant les délais et les autres règles (Buscatto, 2002). Face à ces impératifs, les responsables d'équipes privilégient le « rendement » au détriment de la dimension plus « humaine » de leur fonction.

Chaffraix et Mongin (2010), recommandent dès lors d'affecter jusqu'à 40% des objectifs des managers de proximité au développement des compétences des individus sous leur responsabilité, et d'intégrer cette dimension dans les critères de promotion des managers. Or, lorsqu'on les inclut dans le processus de gestion des compétences, ils le sont souvent au même niveau que leurs subordonnés. (On leur demande, au même titre que leurs collaborateurs, de suggérer des idées au lieu de leur demander de gérer des débats et prendre des décisions (Buscatto, 2002)). La plupart du temps, leur fonction revient à contrôler le respect des délais, faire des statistiques, des contrôles-qualité. Soit, pour l'essentiel, une fonction de contrôle *formel*. Les managers de proximité perçoivent dès lors souvent leur rôle comme une contrainte. Ils dénigrent leur propre fonction. Finalement, d'après Buscatto, ils en restent souvent à l'aspect formel de ce qu'on leur demande de faire : par exemple, les entretiens d'évaluation de la performance sont réalisés en temps et en heure mais on n'utilise pas leurs résultats, on se contente de les réaliser « parce qu'il faut les réaliser » (Buscatto, 2002). Parallèlement à cette situation, la plupart des entreprises connaissent une banalisation des difficultés rencontrées par le management intermédiaire, de la part des autres membres des organisations. Tous « les autres membres de l'entreprise critiquent la marginalisation sociale des MI et la jugent inacceptable, mais considèrent qu'il s'agit d'une réalité incontournable » (Buscatto, 2002). Ils semblent dénigrés.

Au delà de ces constats, il convient de s'interroger sur la manière dont les managers peuvent contribuer au développement des compétences de leurs employés. Le Boterf (2007) fournit une liste des rôles de l'encadrement de proximité dans le développement des compétences.

Rôles du manager de proximité selon Le Boterf (2007).	Identifier les besoins de compétences de son équipe
	Evaluer et valider les compétences de ses collaborateurs
	Accompagner l'élaboration et la réalisation de projets individualisés de développement de compétences
	Mettre à disposition de ses collaborateurs les référentiels de compétences et en expliquer le sens et les usages
	Accompagner ses collaborateurs dans la construction de leurs compétences
	Réunir les conditions nécessaires pour que les situations de travail soient également des situations professionnalisantes
	Organiser la coopération entre les compétences individuelles de ses collaborateurs et celles d'autres initiés
	Faciliter l'accès de ses collaborateurs aux réseaux de ressources et au dispositif de gestion des connaissances

Tableau 4. Liste des rôles de l'encadrement de proximité dans le développement des compétences. Le Boterf (2007, p.313).

### 4.3) La question de l'évaluation des compétences développées

#### L'évaluation des compétences développées

Une fois l'apprentissage effectué et la transformation des connaissances en pratique réalisée, reste une étape importante du développement des compétences : l'évaluation. Celle-ci se distingue de la simple mesure en ce qu'elle « consiste essentiellement à porter un jugement sur la valeur de l'objet à évaluer. Ce jugement peut s'appuyer sur des constats, des impressions ou des mesures. Il est donc possible d'évaluer sans mesurer » (Dunberry et Péchard, 2007, p.4). Il est également important de noter que l'évaluation de la formation en entreprise peut servir d'autres objectifs que l'évaluation des compétences nouvellement apprises. Elle peut en effet servir à juger de la pertinence de la formation en tant que telle, vérifier ses apports en fonction des attentes de l'entreprise, etc. (Mark, Henry et Julnes, 2000, cités par Dunberry et Péchard, 2007). L'évaluation de l'apprentissage n'est donc qu'une facette de l'évaluation. Néanmoins, elle revêt une importance capitale en ce que sans elle, il se pourrait que l'apprentissage ne mène à aucun changement de comportement (Kirkpatrick, 1998). De plus, l'évaluation faciliterait la rétention des informations et permettrait une participation de meilleure qualité de la part des participants (Brailovsky, Miller et Grand'Maison, 1998). Enfin, l'investissement financier que constitue la formation (23 milliards d'euro en 2005 pour la France) semble justifier l'étude de l'impact des formations sur l'apprentissage des participants (Cahuc et Zylberberg, 2006, cités par Le Louarn et Pottiez, 2010).

Cette évaluation nécessite premièrement l'établissement d'objectifs clairs et mesurables en début de formation étant donné ses enjeux tant financiers qu'individuels (Brailovsky, Miller et Grand'Maison, 1998). Elle peut être réalisée au moyen de deux grands types de méthodes : les pratiques formelles et informelles. Les premières sont caractérisées par leur caractère structuré et l'utilisation d'outils comme les questionnaires et/ou de l'observation systématique.<sup>15</sup> Les pratiques informelles regroupent quant à elles les pratiques non structurées, explicites comme implicites, telles que le jugement spontané (Dunberry et Péchard, 2007). La majorité des recherches scientifiques portant sur l'évaluation se sont concentrées sur les pratiques formelles. Or, il semble actuellement se dégager un consensus sur « l'importance des pratiques informelles qui dans bien des cas précèdent et suppléent à des pratiques formelles qui seraient trop complexes à mettre en place » (Dunberry et Péchard, 2007, p.4)<sup>16</sup>. Barzucchetti et Claude (1995) proposent ainsi un tableau (non exhaustif) des techniques d'évaluation des apprentissages en fonction du domaine d'apprentissage visé.

---

<sup>15</sup> Pour une revue des modèles de référence dont celui de Kirkpatrick : Gilibert et Gillet (2010) ; Le Louarn et Pottiez (2010)

<sup>16</sup> Pour revue étendue de l'évaluation de l'apprentissage, voir : Dunberry et Péchard (2007).

Domaine	Techniques et outils d'évaluation
Cognitif	Questionnaire écrit « réponses à fournir » ou « à choix multiples » Interrogation orale Test de raisonnement logique Test d'intelligence Test de maîtrise procédurale Problème à résoudre Étude de cas Dossier projet à créer Étude ou recherche à effectuer Rapport ou synthèse à rédiger Simulation de situation réelle
Psychomoteur	Test psychomoteur Travaux pratiques, manipulations Simulation de situation réelle
Affectif	Jeu de rôle Simulation de situation réelle

Tableau 5. Techniques et outils d'évaluation des apprentissages selon le domaine. Barzucchetti et Claude (1995), cités par Dunberry et Péchard (2007, p.23).

Enfin, certains auteurs recommandent de prendre en compte un ensemble de facteurs individuels (motivation, personnalité, attitudes au travail, etc.) et organisationnels (temps alloué à l'apprentissage, etc.) lors de l'évaluation. Cela permettrait de mettre en perspective et d'enrichir substantiellement les résultats obtenus. Ainsi, « les variables liées à la tâche, au groupe et à l'organisation ont probablement un impact profond sur les types de contextes d'apprentissage. À ce titre, ils devraient être complètement pris en compte et compris avant toute mise en œuvre de programmes de formation. » (Tracey, Hinkin, Tannenbaum et Mathieu, 2001, cités par Dunberry et Péchard, 2007, p.25).

#### 4.4) Quelles critiques, limites et recommandations relatives au développement des compétences ?

Il paraît important de distinguer les critiques, limites et recommandations inhérentes au développement des compétences de celles de l'évaluation des apprentissages.



- **Critiques et limites.**

1. En ce qui concerne les critiques et limites du développement des compétences, celles-ci se divisent en deux parties relatives respectivement à la formation en tant que telle et au rôle du manager de proximité dans le développement des compétences.
  - Premièrement, les formations sont bien souvent données de manière classique, c'est à dire, relativement décontextualisées. Dans ce cas, comme évoqué plus haut, de nombreuses difficultés peuvent être rencontrées dans l'articulation des connaissances intégrées à la pratique de terrain. Cela peut mener à une non applicabilité sur le terrain des apprentissages nouvellement acquis et donc à une frustration importante des différents acteurs de l'entreprise. Ainsi, le travailleur ayant suivi la formation pourra ressentir un certain désarroi devant son impossibilité d'appliquer les savoirs acquis, le manager de proximité pourra se sentir frustré de cette situation et la direction aura l'impression d'avoir investi de l'argent et du temps pour quelque-chose qui selon eux « ne sert à rien ». Deuxièmement, les compétences à développer et les objectifs à atteindre à la fin de la formation sont bien souvent trop peu clairs et définis. Cela influe à la fois sur le formateur qui ne sait pas forcément adapter ses apprentissages mais aussi sur la direction qui place de l'argent et du temps dans un processus aux visées relativement floues.
  - En ce qui concerne la place du manager de proximité, le développement des compétences de ses subordonnés peut se révéler catastrophique s'il n'est pas reconnu et soutenu dans son rôle. En effet, bien souvent, l'injonction de développer les compétences constitue une charge de travail supplémentaire venant s'ajouter aux impératifs de rendement. Les managers de proximité ne sont bien souvent pas experts en management humain. Or, la communication étant capitale dans le développement des compétences, il existe un risque important de blocage du système suite aux frustrations des différents acteurs de celui-ci. Enfin, s'il n'existe pas de reconnaissance de l'importance du développement des compétences, il est fort probable qu'il n'y aura pas d'investissement des individus dans cette démarche.
2. En matière d'évaluation des compétences développées, celle-ci ne rencontre bien souvent pas les exigences de rigueur scientifique souhaitées (Dunberry et Péchard, 2007). Il existe un risque important de biais psychologiques dans l'application des méthodes d'évaluation informelles (effet de halo, de tendance centrale, de première/dernière exposition, erreurs d'indulgence, favoritisme, etc.)<sup>17</sup>. En ce qui concerne

---

<sup>17</sup> Pour un passage en revue des différents biais psychologiques, voir: (Fletcher, 2001)

les méthodes formelles, celles-ci peuvent présenter des défauts de traduction, d'applicabilité au terrain, de validité, etc. Il semble donc important de choisir ses instruments d'évaluation avec discernement. Une deuxième limite importante est de ne pas distinguer la nature des apprentissages effectués (Dunberry et Péchard, 2007). En effet, la plupart des méthodes se centrent sur les apprentissages déclaratifs (cognitifs) au dépend des apprentissages affectifs et psychomoteurs. Ainsi, certains individus peu habitués aux questionnaires pourront voir leur apprentissage évalué de manière plus négative que ce qu'il est en réalité. De plus, tous les apprentissages ne sont pas mesurables. Ainsi, les soft skills, les valeurs, etc. peuvent difficilement faire l'objet d'une évaluation. De plus, le fait d'évaluer un apprentissage peut être mis en question dans le sens où cela peut être interprété comme une volonté de contrôle et susciter une certaine résistance de la part des personnes évaluées (Gérard, 2003). Enfin, les résultats obtenus lors de l'évaluation doivent faire l'objet d'une interprétation (Brailovsky, Miller et Grand'Maison, 1998). Si celle-ci ne prend pas en compte la condition de l'individu évalué et l'environnement dans lequel il évolue, elle peut mener à d'importantes frustrations/erreurs de jugement.

- **Recommandations.**

1. Pour ce qui est des recommandations, il semble capital de contextualiser les formations et de valoriser l'apprentissage de terrain. L'individu nouvellement formé doit être capable de mettre en pratique ses nouvelles connaissances afin de devenir réellement « compétent » (Gérard, 2003). Il s'agira de faire de même lors de la fixation des objectifs à atteindre suite à la formation. Ceux-ci devront être contextualisés et déclinés en un ensemble de comportements plus ou moins mesurables. Pour ce qui est des managers de proximité, la valorisation de leur rôle dans le développement des compétences de leurs employés doit être à tout le moins reconnu (à travers un pourcentage de temps de travail alloué) et qui plus est valorisé (via diverses primes et la prise en compte de ce rôle dans les évaluations annuelles mais aussi dans les décisions ayant trait aux promotions et à la mobilité). Il est également recommandé de former les managers de proximité à la communication et de stimuler leurs aptitudes interpersonnelles à travers des formations spécialisées. Cela leur permettra d'éviter de se sentir disqualifiés et dévalorisés aux yeux de leurs employés et de leurs supérieurs.
2. En ce qui concerne l'évaluation des compétences développées, la première recommandation est de tenir compte de « la pertinence de bien identifier, dès le départ, et de la manière la plus explicite possible, tous les objectifs d'apprentissage visés par la formation » (Dunberry et Péchard, 2007). Cela évitera un gaspillage important de temps, d'argent et

d'énergie. Il conviendra également de former les évaluateurs aux différentes pratiques d'évaluation des acquis afin d'éviter un maximum de biais. De plus, il est important de préciser les raisons pour lesquelles l'apprentissage va être évalué (Dunberry et Péchard, 2007). Cela permettra d'être au clair vis-à-vis des différents acteurs du processus d'apprentissage et ainsi d'éviter les mécompréhensions. Enfin, il s'agira de décider d'une pratique d'évaluation plutôt qu'une autre, en fonction des besoins (légitimité, rationalisation, contrôle, etc.) de l'entreprise d'avoir une mesure plus ou moins précise des compétences développées.

## 5) Mettre en place et intégrer la gestion des compétences : les questions à se poser

Cette section reprend les questions importantes à se poser lors de la mise en place d'une gestion des compétences. Dans un premier temps, l'intégration aux « grandes » pratiques RH est abordée sommairement. Ensuite, après avoir rappelé le caractère contingent de la mise en place de tout système de gestion des compétences, certains aspects facilitateurs sont abordés. Enfin un ensemble important de critiques, limites et recommandations sont développés afin de mettre en place de la manière la plus satisfaisante possible un système de gestion des compétences.

### 5.1) Quelle intégration dans le système RH ?

Henriet et al. (2008) plaident pour l'intégration de la gestion des compétences à la fois dans champ des RH (à travers la qualité des dispositifs RH développés) et aussi dans champ plus global de la stratégie d'entreprise. Selon ces auteurs, cette intégration dépendra largement de la qualité de la relation<sup>18</sup> entre la direction générale et celle des ressources humaines (Henriet et al., 2008).

En ce qui concerne l'articulation de la gestion des compétences au sein des politiques de gestion des ressources humaines, celle-ci peut avoir lieu de plusieurs manières.

- Recrutement : en plus de la sélection sur base du diplôme et des qualifications, utilisation d'un profil de compétences et d'instruments de repérage des compétences comme les *assessment centers* (Lévy-Leboyer, 2005, cité par Van Bunnan, 2009).
- Formation : repérage grâce au référentiel de compétences (et de l'évaluation) des besoins en formation et encouragement sur cette base à

---

<sup>18</sup> Les RH sont-elles envisagées dans une logique purement financière ou sont-elles « prises au sérieux »/disposent-elles d'une certaine marge de manœuvre dans la décision des objectifs stratégiques, etc. ?

acquérir de nouvelles compétences à travers des actions de formation (Van Bunnan, 2009).

- Evaluation : dans une optique compétence, permet de faire le point sur les compétences possédées et l'écart existant avec les compétences à acquérir. Sert de base aux décisions de formation, de mobilité et de rémunération (Van Bunnan, 2009).
- Mobilité: le repérage des compétences permet au salarié de développer un projet personnel d'évolution dans/hors de l'entreprise. Cela peut contribuer à le rendre plus maître de sa « destinée » professionnelle (Van Bunnan, 2009).
- Rémunération : permet de dégager des incitants financiers (de diverses formes) en fonction non plus seulement du rang et de l'ancienneté mais également des compétences possédées et/ou de la performance produite (Van Bunnan, 2009).

## 5.2) Mise en oeuvre d'une gestion des compétences : comment et pourquoi ?

S'il paraît important d'analyser la manière dont une démarche de gestion des compétences est mise en place, il semble également intéressant de savoir « **pourquoi** » une entreprise a décidé un jour ou l'autre d'introduire une démarche compétence en son sein. L'analyse historique de Bouteiller et Gilbert (2005) permet de retracer cette question des deux côtés de l'Atlantique (voir **pt. 2.1**). Néanmoins, les raisons pour lesquelles une entreprise particulière a à un moment donné décidé de mettre en place une gestion des compétences, semblent empreintes d'une grande contingence. En effet, de nombreux facteurs contextuels entrent en jeu dans le choix d'adopter ou non une gestion des compétences. De plus, il semble y avoir autant de façons de mettre en place une gestion des compétences qu'il y a d'entreprises. Néanmoins, certains **facteurs semblent toutefois concourir à l'installation d'une démarche compétence satisfaisante**. Lecoer (2008), bien que son approche soit empreinte de normativité, considère que la gestion des compétences peut être appréhendée comme **un processus dynamique et progressif**. Il s'agira

- dans un premier temps, d'anticiper les compétences nécessaires en lien avec l'évolution de la stratégie de l'organisation. Les acteurs principaux de cette première étape sont les ressources humaines et le management (à la fois les managers de proximité et le comité de pilotage : le DRH, le(s) responsable(s) du projet et le comité de direction.) (Lecoer, 2008).



- Ensuite, il s'agira de gérer les compétences à la manière d'un système autorégulé en pilotant la démarche compétence mais également en l'évaluant et en la mettant à jour en fonction de cette même évaluation. Ici, les acteurs sont le management et les employés (et représentants du personnel) (Lecoeur, 2008).



- La troisième étape consiste à « fluidifier » les compétences et se traduit par l'adaptation des métiers, emplois, compétences et comportements à la nouvelle donne créée par la démarche. Ici, tous les acteurs (management, RH, employés et partenaires sociaux) seront mobilisés (Lecoeur, 2008).



- Enfin, la dernière étape consiste en la stimulation des compétences à travers la valorisation et la reconnaissance sociale de celles-ci. Là encore, cette étape nécessite la participation de tous les acteurs du processus (Lecoeur, 2008).

### 5.3) Quelles critiques, limites et recommandations relatives à la mise en œuvre ?

- **Critiques et limites**

Les critiques et principales difficultés rencontrées lors de l'ancrage d'un système de gestion des compétences, peuvent être réparties en deux catégories. La première concerne les difficultés rencontrées au jour le jour lors de la gestion des compétences, tandis que la deuxième catégorie concerne plus globalement, l'intégration de la gestion des compétences aux niveaux RH et de la stratégie d'entreprise.

- A travers sa mise en place, mais également dans sa gestion au jour le jour, un système de gestion des compétences peut se heurter à différents types de difficultés. La principale d'entre elles concerne les divergences de vue entre les différents acteurs de l'entreprise quant à l'objet et aux modalités de la gestion des compétences, et les négociations qui s'en suivent. Par exemple, le représentant syndical et le financier n'auront a priori pas la même vision de ce qui constitue la compétence. Pour le premier, il pourra s'agir d'un savoir faire plus ou moins tacite impliquant un apprentissage par immersion dans la réalité de terrain d'une profession particulière alors que pour le second, la compétence s'apparentera peut-être à la

capacité à produire un résultat optimal en termes économiques et ce, quelle qu'en soit la manière. Il s'agira dès lors de tenter d'articuler les visions/revendications des différents intervenants, à travers un processus de négociation jamais figé.

- En ce qui concerne son intégration, si une démarche de gestion des compétences peut être implémentée au niveau des ressources humaines, **celle-ci est néanmoins trop souvent déconnectée des enjeux stratégiques de l'entreprise** (Le Boulaire et Retour, 2008). Plus spécifiquement, les liens entre la gestion des compétences et les décisions/processus GRH paraissent ténus, voire inexistantes. Plus loin, la gestion des compétences semble n'avoir qu'un impact limité sur la stratégie (Lawler, Bourdeau et Mohrman, 2006 ; Le Boulaire et Retour, 2008, Rouby et Thomas, 2009). Ainsi, alors que la gestion des compétences est censée « permettre une gestion des ressources humaines favorable à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'entreprise » (Le Boulaire et Retour, 2008), en pratique cette situation se présente très rarement. Selon Bouteiller et Gilbert (2009), cela pourrait s'expliquer en pratique par les moyens et leviers d'action limités dont disposent les DRH (Bouteiller et Gilbert, 2009). Le Boulaire et Retour (2008) complètent cette analyse en affirmant que le manque d'impact de la gestion des compétences sur la stratégie d'entreprise peut être expliqué par le fait que les objectifs stratégiques de l'entreprise et ceux des RH ne sont pas portés par les mêmes acteurs. D'un côté les fonctions opérationnelles centrées autour des impératifs de résultats économiques et de l'autre, une gestion des compétences organisée autour de la gestion des hommes et de l'emploi (Le Boulaire et Retour, 2008). L'intégration de ces deux fonctions semble encore plus ardue étant donné le manque d'un référentiel commun de part et d'autre et d'un manque criant d'une instrumentation commune (Rouby et Thomas, 2009). Tout au plus peut-on dire que plus les initiatives GRH sont intégrées, cohérentes avec leur contexte de développement et qu'une attention est portée à la manière dont elles sont introduites, plus la probabilité sera grande qu'elles aient un impact sur les performances de l'entreprise (Delery et Doty, 1996, cités par Pichault, 2009). Enfin, quel que soit son degré d'intégration à la stratégie organisationnelle, la gestion des compétences, à travers ses différentes formes, semble toujours avoir un impact (à minima du moins) en termes d'enjeux stratégiques en ce qu'elle contribue, d'une manière ou d'une autre, à renforcer certaines logiques organisationnelles, à en introduire d'autres, à soutenir certains équilibres, etc. (Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011).

- **Recommandations**

- En ce qui concerne les conseils pour une mise en œuvre satisfaisante d'une gestion des compétences, il paraît tout d'abord **important d'impliquer un maximum d'acteurs pertinents**<sup>19</sup> et **de les faire communiquer** entre eux à propos de peurs craintes, opinions, etc. concernant la gestion des compétences. En effet, la mise en place d'une gestion des compétences peut susciter des divergences d'opinion et des craintes qui, si elles ne sont pas exprimées, peuvent se transformer en conflits entre des acteurs aux intérêts différents. Par exemple, si un salarié estime que ses compétences ne sont pas reconnues, celui-ci peut ne pas accepter les règles de contrôle (Defélix, 2005). La promotion du dialogue semble dès lors appropriée afin que la connaissance commune des craintes/revendications de chacun favorise une meilleure compréhension de la gestion des compétences et désamorce les conflits potentiels (Baron, 1993). De plus, selon Ferrari et Trépo (1997), « le degré d'appropriation de la gestion des compétences va fortement dépendre de la simplicité de la définition des compétences » (Ferrari et Trépo, 1997, cités par Van Bunnan, 2009). Il s'agira dès lors, dans un premier temps, de proposer une définition simplifiée et claire de ce que constitue la compétence. Il conviendra également, à la fois lors de la mise en place d'une gestion des compétences mais aussi au jour le jour, de stimuler **l'implication du management de proximité** dans la définition même du dispositif de gestion des compétences afin d'augmenter leur engagement. Il est en effet démontré que la motivation des managers de proximité, de par le rôle fondamental qu'ils jouent dans la gestion au quotidien, « revêt un caractère particulièrement crucial pour une gestion des compétences réussie » (Van Bunnan, 2009). Enfin, il sera important, à chacune de ces étapes, **d'insister sur la communication**. En effet, celle-ci est fondamentale dans tout le processus. Elle permet de sensibiliser l'ensemble des membres de l'entreprise aux enjeux de la construction d'un système de gestion des compétences et augmente l'acceptation de celui-ci. Selon Gilbert (1998), la communication « est d'autant plus efficace qu'elle souligne les enjeux positifs de la démarche, du point de vue des destinataires du changement (salarié dont les membres de la ligne hiérarchique) » (Gilbert, 1998, p. 103 cité par Van Bunnan, 2009). Certains auteurs comme Havard et Krohmer (2008) ainsi que Pichault (2009) ajouteraient que c'est bien plus la manière dont le processus est conduit que les instruments sur

---

<sup>19</sup> Voir page 16 (Analyse d'une démarche de mise en place d'une gestion des compétences)

lesquels il repose qui importe. Ainsi, la réflexion et le travail sur le sens à travers la communication, paraissent fondamentaux.

- **En matière de politiques de gestion des ressources humaines**, quelques conseils sont aussi de mise : en effet, des actions prises au niveau de la fonction RH dans son ensemble peuvent également se révéler d'une grande efficacité dans l'implémentation réussie d'une démarche compétence reliée à la stratégie globale de l'entreprise (Le Boulaire et Retour, 2008). Pour cela, il faut que la fonction RH puisse se donner les moyens d'agir de manière proactive à la fois sur elle-même, les champs managériaux, les champs organisationnels et les choix d'investissement.

En ce qui concerne les ressources humaines, il sera opportun « favoriser les pratiques de retour d'expériences ou d'analyse de pratiques, [...] via les communautés de pratique ou autres modalités de travail collaboratif » (Le Boulaire et Marsaudon, 2008, cités par Le Boulaire et Retour, 2008, p.19).

Sur le plan organisationnel, les RH s'attacheront à « **aider les managers opérationnels** à intégrer les enjeux positifs ou négatifs en particulier d'une spécialisation vs un élargissement/enrichissement des activités, des modes de coordination (directe ou indirecte via des objectifs ou des procédures), des modes d'apprentissage (individuel, collectif ou organisationnel), de la multiplication des modes d'organisation par projets,... » (Le Boulaire et Retour, 2008, p.19).

Enfin, en matière de choix des investissements, il s'agira de montrer « les conséquences alternatives en termes de ressources à mobiliser lors d'hypothèses d'automatisation, ou lors d'élaboration des scénarios d'externalisation (en termes d'impacts sur le portefeuille des compétences critiques ou d'interface ou le temps d'acquisition de nouvelles compétences » (Le Boulaire et Retour, 2008, p.19).

Selon ces auteurs, pour être à même d'avoir ces prétentions, les RH devront entre autre acquérir des connaissances sur les activités extérieures à leurs fonction (technique, finance, etc.) et veiller à poser des actions cohérentes avec la stratégie globale de l'entreprise (Le Boulaire et Retour, 2008).



## 6) Quelles dimensions pour une grille de lecture des pratiques de gestion des compétences ?

Parallèlement à l'engouement pour la gestion des compétences, un nombre important d'outils et de démarches associées à celles-ci a vu le jour (Parlier et Masson, 2004 ; Pichault et Deprez, 2008 ; Defélix, Retour et Dietrich, 2007). Même si cette abondance d'outils et de démarches rend difficile la possibilité de se référer à un « cadre conceptuel clair définissant ce qu'est et ce que n'est pas la gestion des compétences » (Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011), et si des voix s'élèvent pour relativiser les effets de la gestion des compétences, un courant de fond semble pousser à leur développement (Henriet, Krohmer, Naschberger et Stervinou, 2008). C'est dans ce contexte que différentes grilles de lectures des modèles de compétence ont été mis en place. Deux d'entre elles paraissent particulièrement aboutis :

1. Henriet, Krohmer, Naschberger et Stervinou (2008) ont proposé une **grille de lecture des démarches compétence** s'appuyant sur trois grandes typologies issues de la littérature : celle de Parlier et Masson (2004), celle de Pichault, Antoine, Deflandre, Naedenoen et Renier (2006) et celle développée par Retour (2005).

Selon Henriet et al. (2008), ces trois typologies offrent l'avantage d'analyser l'intégration de la gestion des compétences « au sein de processus plus globaux (la gestion des ressources humaines pour la typologie de Pichault et al. 2006 et l'organisation du travail pour la typologie de Parlier et Masson (2004) » (Henriet et al., 2008). La grille de lecture proposée par ces auteurs permet de différencier les démarches compétence en fonction de deux critères : 1) le **contenu** ou type de compétence 2) la **conception** de la compétence présidant à la définition des postes. Concernant le premier critère, les auteurs distinguent deux pôles, incarnés pour l'un par les compétences requises dans la logique du poste, pour l'autre, par les compétences appartenant en propre à la personne, mobilisées, détenues ou en devenir. Le second critère, celui de la conception de la compétence, se répartit selon un axe à l'extrémité duquel on retrouve la logique de spécialisation à l'extrême (réalisation de tâches isolées) tandis qu'à l'autre extrême, on retrouve une logique de type « métier », d'apprentissage et de progression.

En fonction de ces deux critères, Henriet et al. (2008) proposent de distinguer quatre types de logique compétence :

- 1) **l'adaptation** : « Adapter les compétences des individus aux besoins de l'organisation. Il s'agit alors de décrire, évaluer et récompenser dans

certains cas, les compétences requises par le poste et de s'assurer de l'adéquation des compétences avec les besoins de l'organisation » (Henriet et al., 2008, p.5).

- 2) **l'optimisation** : « L'optimisation des compétences intègre les dimensions individuelles afin d'assurer une affectation optimale des ressources. Le management des compétences repose alors sur les compétences mobilisées voire détenues et potentielles de l'individu afin de s'assurer de la bonne adéquation aux besoins de l'organisation, qui nécessite de plus en plus d'interventions « humaines ». On prend en compte les « personnes » dans une perspective statique » (Henriet et al., 2008, p.6).
- 3) **la structuration** : « Ici, c'est la logique organisation du travail qui domine ; il s'agit de structurer les compétences dans une logique de progression. Au sein d'un « métier » on peut passer d'un poste à un autre à conditions de maîtriser différents niveaux de complexité. En cas d'activité très industrialisée, des initiatives telles que l'enrichissement des postes à travers la constitution d'équipes autonomes, permettent un apprentissage sur de nouvelles tâches et peuvent s'inscrire dans une dynamique d'évolution » (Henriet et al., 2008, p.6).
- 4) **la dynamisation** : « C'est l'interaction entre le potentiel des personnes, l'organisation du travail et la stratégie, qui domine ici. Si l'entreprise se donne comme objectif le développement systématique des compétences des personnes - au-delà de la simple adaptation immédiate - et si cet objectif est parfaitement intégré dans l'organisation et le management on pourra alors valider le rôle moteur de la démarche dans la stratégie de l'entreprise... et parler de DC » (Henriet et al., 2008, p.6).

Cette **grille de lecture permet de mettre en lumière les rapports entre le type de gestion des compétences mis en place et les autres dispositifs de GRH**, voire les processus de management et la stratégie de l'entreprise (Henriet et al. 2008).

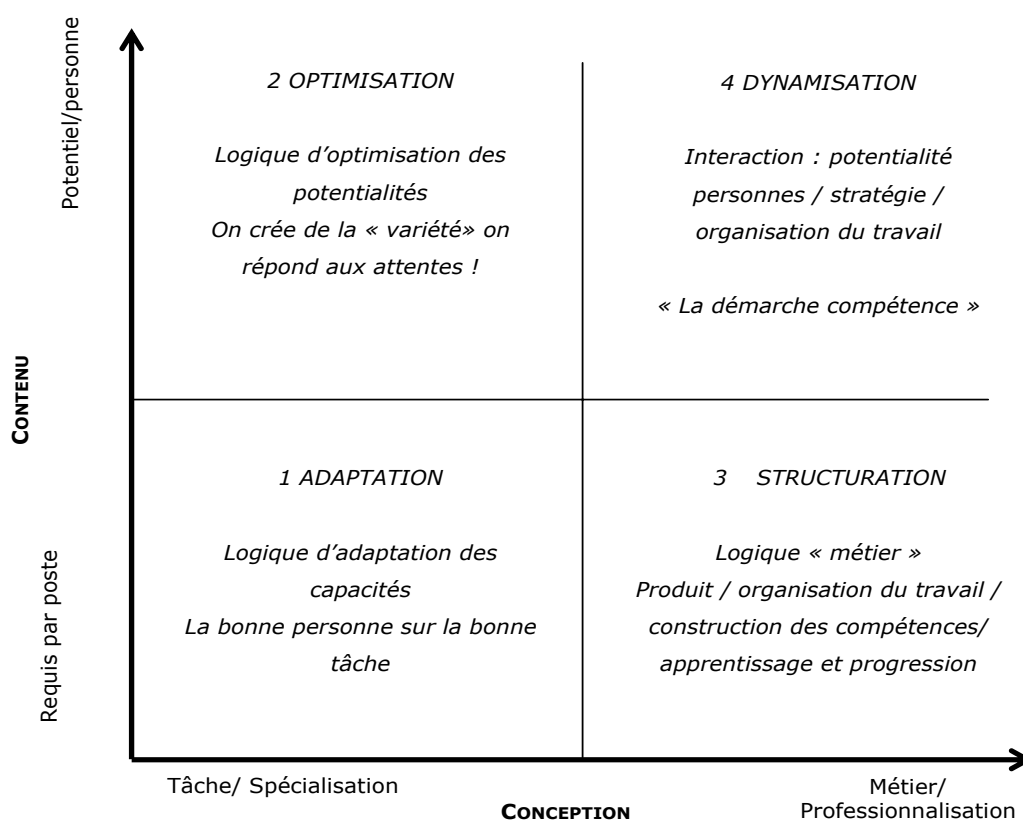


Figure 4. Grille de lecture des démarches compétence. Henriët et al. (2008, p.5).

- La deuxième « grille de lecture » a été mise au point par Delobbe, Gilbert et Le Boulaire (2011). Elle s'appuie principalement sur la recherche de terrain et a abouti à la formulation de quatre idéaux-types<sup>20</sup>/modèles. Ceux-ci se distinguent en fonction de la finalité poursuivie par la gestion des compétences (Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011). Modèles de la **normalisation**, de la **polyvalence**, de la **sélectivité** et de la **professionnalisation**. Ceux-ci sont décrits dans le tableau suivant.

<sup>20</sup> « Ces idéaux-types ne sont pas des réalités, mais des reconstructions de celles-là opérées par le chercheur, reconstructions susceptibles d'être complétées et remaniées à l'avenir, dans un va-et-vient entre théorie et recherche de terrain » (Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011).

	<b>Modèle de la normalisation</b>	<b>Modèle de la polyvalence</b>	<b>Modèle de sélectivité</b>	<b>Modèle de la professionnalisation</b>
<b>CONTEXTE</b> Contexte et stratégie	Intégration culturelle par l'explicitation de normes de comportements communes et la diffusion d'une instrumentation RH harmonisée	Flexibilité dans l'allocation des effectifs en vue d'accroître l'efficacité, la compétitivité par les coûts ou la productivité	Identification des talents capables d'assurer le succès de l'entreprise par le développement de solutions innovantes et la gestion de situations complexes	Prestation d'un service à haute valeur ajoutée, basé sur la détention d'expertises internes pointues, rares et difficilement imitables
Structure organisationnelle	Conglomérats internationaux résultant de fusions-acquisitions Organisations en changements culturels et/ou en croissance rapide	Structures néo-tayloriennes : travail fortement prescrit mais postes rassemblés en périmètres d'activités au sein desquels le personnel est polyvalent	Fonctions de responsabilité managériales dans des structures à tendance adhocratique, par projets	Structures professionnelles avec une grande spécialisation des métiers, en particulier Knowledge-Intensive Firms
<b>INSTRUMENTATION</b> <b>Définition des compétences</b>	Accent sur les compétences comportementales, souvent articulées aux valeurs-clés de l'entreprise	Compétences proches de savoir-faire opérationnels assez élémentaires, décalqués des activités à réaliser	Accent sur les aptitudes intellectuelles, traits de personnalité, capacités de leadership et autres qualités individuelles	Compétences techniques, savoir-agir complexes mobilisant des connaissances déclaratives et procédurales
<b>Portée des référentiels</b>	Référentiels de très large portée, ne tenant pas compte des spécificités de métiers, avec tout au plus des variantes selon le niveau hiérarchique	Référentiels établis par périmètre d'activités, basés sur un relevé et une définition détaillés (cadastre) des processus et opérations à réaliser au sein du périmètre	Référentiels de large portée mais centrés en priorité sur des fonctions managériales, construit à partir de répertoires ou modèles universaux de compétences génériques	Référentiels nombreux et spécifiques à chaque métier, organisés en filières ou familles de métiers.
<b>Processus de construction</b>	Processus de développement et de diffusion descendant, fortement centralisé	Collaboration de la ligne hiérarchique avec participation éventuelle des travailleurs concernés	Appel à des consultants externes, en collaboration avec des groupes d'experts internes	Construction des référentiels déléguée aux professionnels eux-mêmes, aux experts au cœur du business
<b>Finalités</b>	Finalité « panoptique » touchant de nombreuses fonctions, en commençant souvent par l'évaluation du personnel	Usage premier : gestion flexible des équipes. Lien avec l'évaluation, le développement et, si possible, la rémunération dans le but d'encourager la polyvalence	Finalités premières : sélection interne et développement des hauts potentiels ; rémunération et gestion des carrières au mérite.	Finalité première : structuration du développement professionnel, partage, transfert et répertoire des connaissances

Tableau 6. Modèles de gestion des compétences. Delobbe, Gilbert et Le Boulaire (2011, pp.18-19).

Les auteurs de la deuxième « grille de lecture » précisent que les quatre modèles présentés sont peu souvent retrouvés à l'état pur dans les organisations, plusieurs logiques pouvant coexister au sein d'une même entreprise (Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2011).

Finalement, les deux grilles de lecture présentées ci-dessus semblent proposer un cadre d'interprétation éclairant des démarches de gestion des compétences.

## 7) Références

Baldwin, T., Ford, T., & Kevin, J. (1988). Transfert of Training : A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

Baron, X. (1993). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences en entreprise. *Les cahiers Français, La Documentation Française*, 262, 3-18.

Bergenhengouwen, G. J. (1996). Competence development - a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 20(9), 29-35.

Blanchard, P. N., & Thacker, J. W. (1999). *Effective Training Systems, Strategies and Practices*. New-Jersey : Prentice Hall.

Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations industrielles*, 60(1), 3-28.

Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2009). Qu'a-t-on appris de la gestion des compétences? *Congrès de l'AGRH, Toulouse*.

Boutinet, J-P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel : entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9(1), 67-78.

Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des*

- pratiques en santé publique au Québec*. Montréal (Québec) : Institut national de santé publique du Québec (INSPQ).
- Brailovsky, C. A., Miller, F., & Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. *Service social*, 47, 171-189.
- Buscatto, M. (2002). Des managers à la marge : la stigmatisation d'une hiérarchie intermédiaire. *Revue française de sociologie*, 43(1), 73-98.
- Cadin, L., Guérin, F., & Pigeyre, F. (2007). *Gestion des Ressources Humaines – Pratiques et éléments de théories*. Paris : Dunod.
- Cahuc P., & Zylberberg A. (2006). *La formation professionnelle des adultes : un système à la dérive*. Paris : Centre d'Observation Économique de la CCIP.
- Capaldo, G., Iandoli, L., & Zollo, G. (2006). A situationalist perspective to competency management, *Human Resource Management*, 45(3), 429–448.
- Chaffraix, D., & Mongin, P. (2010). L'entreprise de l'après-crise. Redéfinir le rôle du manager. Rapport du groupe de travail de L'Institut de l'entreprise. *Les Notes de L'institut*.
- Cherqui-Houot, I. (2009). « Référentiel de compétences », in Jean-Pierre Boutinet (éd.). *L'ABC de la VAE*. Paris : ERES.
- Chiapello, E., & Gilbert, P. (2009). La gestion comme technologie économique, in P. Steiner, P. Vatin (éd.). *Traité de sociologie économique*. Paris : PUF.
- Colbert, B.A. (2004). « The complex resource-based view : implications for theory and practice in strategic human resource management. », *Academy of Management Review*, 29(3), 341-358.
- Defélix, C. (2003). Ce que gérer les compétences veut dire. In A.M. Guénette, M. Rossi, J.C. Sardas (eds.) *Compétences et connaissances dans les organisations*, SEES et *Revue Economique et Sociale*.

- Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations: la négociation invisible. *Négociations*, 4(2), 7-20.
- Delamare, Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence ? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Delery, J.E., & Doty, D.H. (1996). Modes of Theorizing in Strategic Human Resource Management: Tests of Universalistic, Contingency and Configurational Performance Predictions. *Academy of Management Journal*, 39(4), 802-835.
- Delobbe, N., Gilbert, P., & Le Boulaire, M. (2011). *La gestion des compétences : une instrumentation en contexte Proposition de modélisation fondée sur l'analyse de cas*. Paris : AGRH
- Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal : CIRDEP.
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 32, 261-292.
- Ferrari M., & Trepo G. (1997). Les enjeux méthodologiques de la gestion par les compétences. *Direction et gestion des entreprises*, 164-165, 7-14.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: The developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 473-487.
- Fournier, P-S. (2004). Soutenir le développement de compétences par la conception d'aides à l'apprentissage sur le cours de vie professionnelle. *Relations Industrielles*, 59(4), 744-768.
- Gérard, F-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.

- Gilbert, P. (1998). La gestion prévisionnelle des ressources humaines : histoire et perspectives. *Revue Française de Gestion*, 124, 66-75.
- Gilbert, P. (2003). Jalons pour une histoire de la gestion des compétences. In *Gérer les compétences - des instruments aux processus* – Klasfert, A., & Oiry, E. (eds.). Paris : AGRH & Vuibert.
- Gilbert P., & Schmidt G. (1999). *Evaluation des compétences et situations de gestion*. Paris : Economica.
- Gilbert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.
- Grant, R.M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation, *California Management Review*, spring, p. 114-135.
- Grimand, A. (2004). *L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation*. In Simard, G. et Levesque, G. (eds). La GRH mesurée. Montréal : *Actes du XV<sup>e</sup> congrès de l'AGRH*.
- Grimand, A. (2007). Une analyse des blocages à l'appropriation des outils de gestion des ressources humaines: l'exemple du management des compétences. *Actes du XVIII<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH, Fribourg*.
- Havard, C., & Krohmer, C. (2008). Création et articulation des règles dans le cadre d'un management des compétences. *Revue de gestion des ressources humaines*, 70, 88-101.
- Henriet, B., Krohmer, C., Naschberger, C., & Stervinou, S. (2008). Démarches compétence : quelle dynamique ? Une interrogation à partir de deux études de cas. *CRGNA*, Reims : Université de Nantes.



- Jacquet, S. (2010). *Manager les compétences : approches, enjeux et développements*. Mons : Lycée Marcel Pagnol.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente*, 116(3), 7-18.
- Jouvenot, C., & Parlier, M. (2003). *Élaborer des référentiels de compétences : principes et méthodes*. Lyon : Éditions Réseau Anact.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Klarsfeld, A. (2000). La compétence, ses définitions, ses enjeux. *Gestion 2000*, mars-avril, 31-45.
- Lawler, E.E., & Mohrman, S. A. (2003). HR as a strategic partner : what does it take to make it happen ? *Human Resource Planning*, 26(3), 15-29.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *La Compétence au Travail*, 135(2), 143-151.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2007). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Eyrolles.
- Le Boulaire, M., & Marsaudon, S. (2008). *Transférer les compétences un savoir-faire*. Etude Entreprise & Personnel, janvier.
- Le Boulaire, M., & Retour, D. (2008). Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise: quel est le rôle de la fonction rh? *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 70,51-68.
- Lecoeur, E. (2008). *Gestion des compétences : Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Deist, F. (2009). Competence: Conceptual Approach and Practice in France.

*Journal of European Industrial Training*, 33(8-9), 718-735.

Le Louarn, J-Y., & Pottiez, J. (2010). Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick. *Actes du XXI<sup>e</sup> congrès de l'AGRH, Rennes/Saint-Malo*.

Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les éditions d'Organisation.

Lévy-Leboyer, C. (2005). *Evaluation du personnel : Quels objectifs ? Quelles méthodes ?* Paris : Editions d'Organisation.

Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences. Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Paris : Eyrolles.

Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. In Allouche, J. (éd.). *Encyclopédie des Ressources Humaines*. Paris : Vuibert.

Louart P. (2006). Préface. *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Paris : Vuibert.

Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation. An integrated framework for understanding, guiding and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1-14.

McClelland, D.C. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. L.L. Spencer et S.M. Spencer, dir. New York : Wiley.

Michel, S., Ledru, M. (1991). *Capital Compétence dans l'Entreprise*, Paris : ESF.

Monchatre, S. (2004). De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion, *Revue Française de Sociologie*, 45(1), 69-102.

- Montmollin, M. de. (1984). *L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Oiry, E., & D'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 43(1), 49-66.
- Orlikowski, W. (1992). The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427.
- Paradeise, C., & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43(1), 33-48.
- Parent, F. (2010). Le concept de « référentiel de compétences. *Séminaire inter catégoriel « Elaborer un référentiel de compétences »*.
- Parlier, M., & Masson, A. (2004). *Les démarches compétence*. Paris : Anact.
- Penrose, E. (1963). *Facteurs, conditions et mécanismes de la croissance d'une entreprise*. Paris : Hommes et Techniques.
- Pichault, F. (2004). Peut-on mesurer le succès d'une intervention en grh? *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 53, 7-28.
- Pichault, F. (2009). La gestion des compétences: diversité des pratiques et conditions de succès. *Assemblée Générale Essenscia Wallonie*.
- Pichault, F., Antoine, M., Deflandre, D., Naedendoen, F., & Renier, N. (2006). *Faut-il brûler la gestion des compétences ? : Une exploration des pratiques en entreprise*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Reynaud, J.D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, 43(1), 7-31.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

- Roos, P. (2009). La compétence : un objet d'analyse ou de gestion ? *CREG*.  
*Versailles*.
- Rouby, E., & Thomas, C. (2004). La codification des compétences organisationnelles. *Revue Française de Gestion*, 30, 51-69.
- Rouby, E., & Thomas, C. (2009). L'articulation compétences individuelles / compétences stratégiques : vers une solution de gestion intégrée des compétences. *Revue Interventions économique*, 40, 1-53.
- Segrestin, D. (2007). *Les chantiers du manager*. Paris : Armand Colin.
- Shippmann, J.S., Ash, R.A., Pattista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., & al. (2000). The practice of competency modeling, *Personnel Psychology*, 53, 703-738.
- Stroobants, M. (1998). Le syndicalisme à l'épreuve des critères d'évaluation du travail, *Sociologie et sociétés*, 30(2), 155-173.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23.
- Valenduc, G. (2006). Les pratiques d'évaluation individuelle dans les entreprises. *Notes éducation permanente*, 7.
- Van Bunnem, G. (2009). *La gestion des compétences et son impact sur l'implication organisationnelle des travailleurs*. (Master). UCL, Louvain-la-Neuve.
- Wood, S. (1994). *Continuous development*. Londres : Institute of Personnel and Development.
- Zeineb Ben Ammar, M., & Dhaouadi, N. (2007). E-formation et développement des compétences, *La Revue des Sciences de Gestion*, 42, 226-227.

Zemke, R. (1982). Job competencies: Can they help you design better training?

*Training*, 19, 28-31.