



HAL
open science

Développement d'une méthodologie de gestion des compétences

Abderrazak Boumane

► **To cite this version:**

Abderrazak Boumane. Développement d'une méthodologie de gestion des compétences. Informatique [cs]. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, UVHC, (France), 2007. Français. NNT : 2007VALE0015 . tel-03001634

HAL Id: tel-03001634

<https://uphf.hal.science/tel-03001634>

Submitted on 12 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Thèse

Présentée à la Faculté des Sciences et Techniques Fès Saïss
En vue de l'obtention du titre de

Docteur de l'Université de Sidi Mohamed Ben AbdeAllah
Spécialité : Génie Mécanique

Docteur de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Spécialité : Automatique et Informatique des Systèmes Industriels et Humains

Par

Abderrazak BOUMANE

Diplôme des Etudes Supérieures Approfondies de l'EMI, Rabat

Développement d'une Méthodologie de Gestion des Compétences

Soutenue publiquement le 16 octobre 2007 devant le Jury composé de :

Abdelghani CHERKAOUI	Rapporteur	professeur à l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, Rabat
Samir LAMOURI	Rapporteur	Maître de conférences HDR à Institut Supérieur de Mécanique de Paris
Patrick Burlat	Rapporteur	professeur à l'Ecole Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne
Ahmed ELKHALFI	Examinateur	professeur à la Faculté des Sciences et Techniques Fès-Saïss
Chakib NEJJARI	Invité	professeur à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Fès
Christian TAHON	Directeur de Thèse	professeur à l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, France
Driss BOUAMI,	Directeur de Thèse	professeur à l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, Rabat
Abdennebi TALBI,	Codirecteur de Thèse	professeur à l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès





Thèse

Présentée à la Faculté des Sciences et Techniques Fès Saïss
En vue de l'obtention du titre de

Docteur de l'Université de Sidi Mohamed Ben AbdeAllah
Spécialité : Génie Mécanique

Docteur de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Spécialité : Automatique et Informatique des Systèmes Industriels et Humains

Par

Abderrazak BOUMANE

Diplôme des Etudes Supérieures Approfondies de l'EMI, Rabat

Développement d'une Méthodologie de Gestion des Compétences

Soutenue publiquement le 16 octobre 2007 devant le Jury composé de :

- | | |
|-----------------------------|--|
| Abdelghani CHERKAOUI | Rapporteur professeur à l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, Rabat |
| Samir LAMOURI | Rapporteur Maître de conférences HDR à Institut Supérieur de Mécanique de Paris |
| Patrick Burlat | Rapporteur professeur à l'Ecole Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne |
| Ahmed ELKHALFI | Examineur professeur à la Faculté des Sciences et Techniques Fès-Saïss |
| Chakib NEJJARI | Invité professeur à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Fès |
| Christian TAHON | Directeur de Thèse professeur à l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, France |
| Driss BOUAMI, | Directeur de Thèse professeur à l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, Rabat |
| Abdennebi TALBI, | Codirecteur de Thèse professeur à l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès |



Remerciements

Ce travail de doctorat en cotutelle a été réalisé à la Faculté des Sciences et Techniques Fès-Saiss, au sein de l'UFR Génie Mécanique et au Laboratoire d'Automatique, de Mécanique et d'Informatique industrielles et Humaines (LAMIH) de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, au sein de l'équipe Systèmes de Production, dans le cadre des deux projets d'action intégrée n° 227/SI/2000 et n° 080/SVS/2005.

Ce travail de thèse n'aurait pu être réalisé dans les bonnes conditions sans l'aide de plusieurs personnes auxquelles je souhaite ici exprimer mes remerciements.

J'adresse mes plus vifs remerciements à :

- Monsieur Abdelghani CHERKAOUI, Professeur à l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, Rabat.
- Monsieur Patrick BURLAT, Professeur à Ecole Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne.
- Monsieur Samir LAMOURI, Maître de conférences HDR à Institut Supérieur de Mécanique de Paris.

Pour m'avoir fait l'honneur d'étudier mes travaux de thèse et de les avoir cautionnés en qualité de rapporteurs.

Je remercie également Monsieur Ahmed ELKHALFI, Professeur à la Faculté des Sciences et Techniques Fès-Saiss pour avoir accepté d'examiner ce travail.

Je tiens à remercier Monsieur Chakib NEJJARI, professeur à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Fès pour avoir accepté de faire partie de ce jury et pour son aide précieuse dans la partie validation de ce travail.

Je ne saurais oublier ici mes directeurs de thèse, sans eux cette thèse n'aurait jamais abouti :

Monsieur Christian TAHON, Professeur à l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, qui m'a accueilli au sein de l'équipe Système de Production. Je le remercie d'avoir accepté de diriger ce travail de recherche et pour le plaisir que j'ai trouvé à travailler dans l'équipe qu'il dirige. Je le remercie également pour ses conseils et ses apports.

Monsieur Driss BOUAMI, Directeur de l'Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, qui m'a conseillé et orienté dans cette thématique passionnante de recherche. Je le remercie pour avoir dirigé cette thèse, pour le soutien et la confiance qu'il m'a accordé durant ce travail.

Monsieur Abdennebi TALBI, Professeur à l'Ecole Supérieure de Technologie de Fès, qui a Co-dirigé cette thèse et dont j'ai apprécié la présence dans tous les moments clés de cette épreuve. J'ai aussi beaucoup apprécié ses qualités humaines, notamment quand j'ai eu à faire face à des circonstances difficiles. Je le remercie également pour ses encouragements, pour sa disponibilité et son dynamisme.

Je remercie également le Comité Mixte Franco-Marocain pour l'appui et le soutien qu'il nous a apporté à travers la prise en charge financière de plusieurs séjours effectués au sein du LAMIH à Valenciennes.

Je tiens à remercier vivement Mohamed Amine BERRAHO, docteur à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Fès, pour sa fraternité et sa collaboration.

Je remercie également les membres du personnel de CHU de Fès pour leur collaboration.

Mes remerciements les plus sincères vont aux différents membres de l'équipe système de production. Je pense particulièrement à mes collègues : Karim, Salah, Lahcen, Hakim, Hassan, Rida, Farida, Sondés, Sana, Firas, Felicia elena, pour leur sympathie et pour leur soutien moral et logistique.

Ma reconnaissance va aussi aux enseignants : Damien TRENTESAUX, Dominique DENEUX, Olivier SENECHAL, Bruno VALLI pour son aide et sa sympathie,...ainsi qu'à Marlène RASSET, Secrétaire de l'équipe, pour sa gentillesse et qui est toujours présente pour simplifier les démarches administratives.

Je remercie de tout cœur tous mes proches pour la confiance, le soutien et l'aide qu'ils m'ont apportés durant toute la durée de cette thèse, en patientant pendant mes longues absences et en m'entourant pendant les moments difficiles. Que mes amis, au Maroc, en France et en Belgique, en particulier uvhc-groupe, trouvent ici l'expression de toute ma gratitude pour leur fraternité, pour leur soutien et pour les bons moments que nous avons passé ensemble.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ma thèse se passe dans les meilleures conditions. Que ceux que je n'ai pas cité trouvent leur place ici.

Table des matières

Table des figures

Table des Tableaux

Introduction générale	11
Chapitre 1	17
Vers la gestion des compétences	17
Introduction	18
1. Les raisons d'émergence de "la logique compétence"	20
1.1. La mutation de l'environnement économique	20
1.2. L'évolution de l'organisation	21
1.3. L'évolutions de la technologie	21
1.4. L'évolution démographique et les pénuries de compétences	22
1.5. La tertiarisation de l'économie	22
1.6. L'évolution de la gestion des ressources humaines	22
2. L'analyse du concept de la compétence	23
2.1. La compétence individuelle	25
2.1.1. Le concept de la compétence individuelle	25
2.1.2. Les caractéristiques de la compétence	28
2.1.3. Synthèse	30
2.2. La compétence collective	31
2.2.1. Le concept de la compétence collective	31
2.2.2. Les caractéristiques de la compétence collective	32
2.2.3. Le développement des compétences collectives	34
2.3. La compétence d'entreprise (organisationnelle)	34
3. Les enjeux de l'approche compétence	35
3.1. Les enjeux pour l'entreprise	35
3.2. Les enjeux pour le salarié	36
3.3. Les enjeux pour la société	36
4. La compétence et la stratégie	37
5. La gestion des compétences	39
5.1. La gestion des compétences dans la norme ISO 9000 (2000)	41
5.2. La gestion des compétences dans le génie industriel	42
Conclusion	44
Chapitre 2	46
L'identification des compétences requises	46
Introduction	47
1. Les enjeux de l'identification des compétences requises	48
2. Les objectifs de l'analyse des situations de travail	48
3. Analyse des notions	49
4. Les méthodes de collecte des informations	51
4.1. L'observation	51
4.2. Le journal personnel	51
4.3. Les questionnaires	52

4.4. L'entretien	52
4.5. L'analyse documentaire	52
4.6. Synthèse	52
5. Les méthodes d'analyse des situations de travail	52
5.1. L'analyse des fonctions	53
5.2. Les questionnaires	53
5.3. Inventaires de comportements	55
5.4. L'analyse et l'évaluation des emplois	56
5.5. Analyse des profils de compétences	57
6. Les méthodes orientées gestion des compétences	58
6.1. La méthode de Développement et Emploi	58
6.2. La méthode ETED	59
6.3. La méthode groupe métier	61
6.4. Synthèse	62
Conclusion	63
Chapitre 3	65
L'appréciation des compétences	65
Introduction	66
1. Définitions	67
2. Les enjeux de l'appréciation des compétences	67
3. Objets de l'appréciation	68
4. L'appréciation des compétences actualisées	69
4.1. L'appréciation de la performance	69
4.1.1. Analyse de la performance	69
4.1.2. Les approches d'appréciation de la performance	70
4.1.2.1. Les approches comparatives	70
4.1.2.2. Les approches basées sur les résultats	71
4.2. L'appréciation du comportement	73
4.2.1. L'échelle d'évaluation conventionnelle	73
4.2.2. La méthode des incidents critiques	73
4.2.3. La liste pondérée d'incidents critiques	74
4.2.4. Le formulaire de choix forcé	74
4.2.5. Les échelles basées sur des études du comportement (Behaviourally Anchored Rating Scales "BARS")	74
4.2.6. Les échelles d'observation du comportement (Behavioural Observation Scales "BOS")	75
4.2.7. Les limites de l'appréciation du comportement	75
4.3. Amélioration de l'appréciation des compétences actualisées	76
4.4. Synthèse	76
5. L'appréciation des compétences potentielles	77
5.1. Notion de potentiel	78
5.2. Les pratiques courantes d'analyse du potentiel	78
5.2.1. Le bilan de compétences	78
5.2.2. Les pratiques internes	79
5.2.3. Synthèse	79
5.3. Les méthodes d'appréciation du potentiel	79
5.3.1. Les qualités métriques des méthodes d'appréciation	80
5.3.2. Les méthodes biographiques	81
5.3.3. Les méthodes qualitatives	82

5.3.3.1. L'appréciation de la hiérarchie	82
5.3.3.2. L'appréciation par les pairs	82
5.3.3.3. L'entretien	83
5.3.4. Les méthodes quantitatives : les tests	84
5.3.4.1. Définition	84
5.3.4.2. Les tests de personnalité	84
5.3.4.3. Les tests d'intelligence et d'aptitudes	86
5.3.4.4. Les tests de situation	87
5.3.5. Les méthodes synthétiques	88
5.3.5.1. Caractéristiques	88
5.3.5.2. La conception d'un centre d'évaluation	89
5.3.5.3. Les atouts du centre d'évaluation	90
5.4. Synthèse	90
Conclusion	91
Chapitre 4	93
Contributions :	93
▪ Modélisation de la compétence	93
▪ Méthodologie d'identification des compétences requises	93
▪ Démarche d'élaboration d'un système d'appréciation des compétences	93
Introduction	94
1. La modélisation de la compétence	95
Introduction	95
1.1. L'étude des modèles de la compétence	95
1.2. Le modèle systémique de la compétence	99
1.3. L'analyse du modèle systémique de la compétence	103
1.3.1. L'analyse intrinsèque	103
1.3.2. L'analyse extrinsèque	104
1.3.3. Synthèse	105
2. Méthodologie d'identification des compétences requises	107
Introduction	107
2.1. Méthodologie d'identification des compétences requises	107
2.1.1. Première phase : l'analyse du contexte	108
2.1.1.1. Le diagnostic	109
2.1.1.2. Le benchmarking	111
2.1.2. Deuxième phase : l'identification des compétences requises par les activités	113
2.1.2.1. L'analyse des activités clés	113
2.1.2.2. L'identification des interactions individu-environnement	114
2.1.2.3. Le repérage des compétences requises	116
2.1.2.4. La définition des composantes de la compétence	117
2.1.2.5. La classification des compétences	118
2.1.2.6. La hiérarchisation des compétences	118
3. Vers un système d'appréciation des compétences	121
Introduction	121
3.1. La conception d'un système d'appréciation des compétences	121

3.1.1. Le modèle fonctionnel _____	121
3.1.2. Le modèle structurel _____	122
3.2. La démarche d'élaboration d'un système d'appréciation _____	125
Conclusion _____	127

Chapitre 5 _____ **129**

Expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises _____ **129**

Introduction _____ **130**

1. Le protocole expérimental _____ **130**

2. L'expérimentation de la méthodologie _____ **133**

2.1. Etude de cas N°1: l'activité de régulation d'un réseau de transport urbain (RTU) **133**

2.1.1. Le contexte de l'activité de régulation _____ **133**

2.1.2. Démarche _____ **134**

2.1.2.1. L'analyse de l'activité de régulation _____ **134**

2.1.2.2. L'identification des interactions régulateur-environnement _____ **135**

2.1.2.3. Le repérage des compétences requises _____ **138**

2.1.2.4. La définition des composantes de la compétence _____ **139**

2.2. Etude de cas N°2 : l'activité du médecin interne _____ **141**

2.2.1. Le contexte de l'étude _____ **141**

2.2.2. Démarche _____ **142**

2.2.2.1. Le diagnostic des services médicaux _____ **142**

2.2.2.2. L'analyse de l'activité du médecin interne _____ **145**

2.2.2.3. L'identification des interactions médecin-environnement _____ **147**

2.2.2.4. Le repérage des compétences requises _____ **149**

2.2.2.5. La définition des composantes de la compétence _____ **150**

3. L'évaluation de l'expérimentation _____ **151**

Conclusion _____ **153**

Conclusion générale _____ **154**

Références bibliographiques _____ **160**

Annexes _____ **168**

Ac.P.J. ...
résumé en
la 1ère
la 2ème
la 3ème
la 4ème
la 5ème
la 6ème
la 7ème
la 8ème
la 9ème
la 10ème
la 11ème
la 12ème
la 13ème
la 14ème
la 15ème
la 16ème
la 17ème
la 18ème
la 19ème
la 20ème

Table des figures

Figure 1.1 : Les niveaux d'analyse du concept de compétence et les domaines scientifiques	
Concernés _____	24
Figure 1. 2 : Les caractéristiques principales de la compétence _____	31
Figure 1. 3 : Les vecteurs favorisant l'émergence des compétences collectives (Emery, 2001) _____	32
Figure 1. 4 : Les objectifs de l'approche globale et agrégée des compétences _____	38
Figure 1. 5 : Les relations entre les trois niveaux de compétences _____	39
Figure 1.6: Intégration horizontale et verticale de la gestion des compétences (Beirendonck, 2006) _____	40
Figure 1.7 : Processus de gestion des compétences _____	41
Figure 2. 1: Les composantes principales de l'analyse du travail _____	49
Figure 2. 2 : Les 13 dimensions du MPDQ (Dolan et al, 2002) _____	55
Figure 2. 3 : La structure des divers référentiels de la méthode groupe métier _____	61
Figure 3. 1 : Les composantes des compétences potentielles et actualisées (Rault-Jacquot, 1993) _____	69
Figure 3. 2 : Les composantes de la performance _____	70
Figure 3. 3 : Le déroulement d'une session type d'un centre d'évaluation _____	89
Figure 4.1 : La compétence de point de vue résultante _____	100
Figure 4. 2 : La compétence de point de vue processus _____	100
Figure 4.3 : Le modèle systémique de la compétence _____	101
Figure 4. 4 : Représentation statique de l'architecture du concept de compétence selon le modèle systémique _____	102
Figure 4. 5 : La méthodologie d'identification des compétences requises (Boumane <i>et al.</i> , 2005) _____	108
Figure 4.6 : Les niveaux de performance suivant les axes traités _____	110
Figure 4.7 : Le principe d'élaboration du plan d'actions _____	110
Figure 4.8 : L'individu au cœur des interactions dans une activité professionnelle _____	115
Figure 4.9 : Les différentes composantes de la compétence _____	117
Figure 4.10 : Le modèle fonctionnel du système d'appréciation _____	122
Figure 4.11 : Le modèle structurel d'un système d'appréciation _____	122
Figure 4. 12 : La roue de Deming _____	126
Figure 5. 1 : Questionnaire d'analyse de l'activité _____	132
Figure 5. 2 : Le service de régulation au centre des services d'une entreprise de transport _____	133
Figure 5. 3 : L'environnement professionnel du régulateur _____	135
Figure 5. 4 : Les performances sur les axes relatifs au diagnostic du service A _____	143
Figure 5. 5 : Les activités principales selon les situations cliniques _____	146
Figure 5. 6 : Le médecin interne acteur principal dans la production des soins _____	147
Figure A. 1 : Le modèle CRAI _____	173
Figure A. 2 : Le modèle s-a-r-C _____	173
Figure A. 3 : Vue externe d'une compétence _____	174
Figure A. 4 : Le modèle d'activation d'un Schème (Dulmet et Bonjour, 2003b) _____	174
Figure A.5 : Le diagramme pieuvre (ou graphe des interactions) _____	182
Figure A.6 : Structure hiérarchique utilisée dans la méthode AHP _____	183

Table des tableaux

Tableau 2.1 : Fonctions associées aux données, aux personnes et aux objets (Guide, 2003)	53
Tableau 2.2 : Les facteurs et les critères d'évaluation des emplois de la méthode Hay	57
Tableau 2.3 : Un modèle de questionnaire de l'approche sur mesure	58
Tableau 2.4 : Analyse synthétique des méthodes d'analyse d'emploi orientées gestion des compétences	63
Tableau 3.1 : Les valeurs des coefficients de validité	81
Tableau 3.2 : Validité, coût et acceptabilité des méthodes d'évaluation (Lévy-Leboyer, 2005)	91
Tableau 4.1 : L'analyse des modèles de la compétence par rapport aux besoins	97
Tableau 4.2 : L'analyse du modèle CRAI / aux caractéristiques	97
Tableau 4.3 : L'analyse du modèle S-a-r-c / aux caractéristiques	97
Tableau 4.4 : L'analyse du modèle global cognitif / aux caractéristiques	98
Tableau 4.5 : Synthèse de l'analyse des différents modèles	98
Tableau 4.6 : Les caractéristiques de la compétence et le modèle systémique	104
Tableau 4.7 : Matrice croisée (compétence/ activité)	118
Tableau 4.8 : Grille des coefficients de pondération	119
Tableau 4.9 : Matrice de criticité	119
Tableau 4.10 : Les méthodes et les outils d'appréciation en fonction de l'objet à apprécier	124
Tableau 4.11: Les interrelations entre les composants du système d'appréciation	125
Tableau 5.1 : Le modèle du questionnaire de diagnostic	130
Tableau 5.2 : Actions régulateur-environnement	137
Tableau 5.3 : Actions environnement-régulateur	138
Tableau 5.4 : Les composantes des compétences	141
Tableau 5.5 : Les résultats de diagnostic du service A	142
Tableau 5.6 : Les niveaux de performance par axe et par service	143
Tableau 5.7 : Exemples d'actions médecin-environnement	149
Tableau 5.8 : Exemples de composantes de la compétence	151
Tableau A.1 : Comparaisons entre l'approche systémique et l'approche analytique (Benanteur et al, 2000)	179
Tableau A.2 : Echelle de poids utilisée par la méthode AHP	183

Introduction générale

Introduction générale

cette évolution y influe le secteur pub rejoint une forme de mot d'ordre - la mondialisation (cf. Broumans)

Actuellement, les organisations évoluent dans un environnement instable, caractérisé plus que jamais par des ambiguïtés sur les orientations à suivre. Les mutations profondes imposées aux organisations affectent toutes les dimensions : économiques, technologiques, sociales, ...etc. Difficile à cerner et à percevoir, l'ampleur de ces mutations permet de parler d'une "nouvelle révolution".

Suite à la globalisation de l'économie, les échanges se sont accélérés et la concurrence s'est exacerbée. La mission des organisations devient donc délicate, elles éprouvent de plus en plus de difficultés à réagir. En conséquence, les reconfigurations organisationnelles deviennent quasi-permanentes afin de s'adapter aux nouvelles exigences.

En outre, les nouvelles technologies, développées par vagues successives, ont bouleversé les modes d'organisation et de travail. Ainsi, le travail est devenu abstrait et intellectuel. Bien que l'organisation ait gagné en flexibilité, les acteurs doivent posséder la capacité à construire et acquérir en permanence de nouvelles compétences. Afin d'accompagner les innovations technologiques et d'en tirer un grand profit, l'investissement dans le développement des compétences prend ainsi un intérêt important.

de s'insérer dans le monde de la participation de la mondialisation de l'Etat.

A cet égard, un nouvel ordre s'est mis progressivement dans le paysage concurrentiel, de nouveaux critères de compétitivité sont établis. A l'époque du taylorisme, l'obsession principale était de produire en masse. Aujourd'hui, le problème est beaucoup plus compliqué, l'organisation doit répondre aux besoins d'un client versatile et saturé d'offres équivalentes. La variété de l'offre, la personnalisation du produit, la qualité irréprochable, l'innovation, le raccourcissement du temps de réponse de la chaîne logistique sont les maîtres-mots qui préoccupent de plus en plus les organisations. Ils sont devenus inéluctables dans toute démarche d'amélioration des performances.

Dans cet environnement, il est impératif, pour les organisations, de faire preuve d'un comportement proactif en mettant en place des structures flexibles et réactives. En effet, un regard critique doit être apporté sur les modes d'organisation et de gestion. Les paradigmes qui ont régi la production en masse et l'organisation taylorienne sont remis en cause. Même l'accès aux ressources n'est plus perçu comme étant un avantage compétitif durable. Désormais, la compétitivité des entreprises se fonde sur les compétences distinctives, plus difficiles à acquérir.

Ainsi, des approches inédites de gestion et d'organisation ont été développées afin d'apporter une vision compatible avec les problématiques contemporaines des organisations. Dans ce sens, depuis les années 80, le modèle de la compétence a été proposé comme étant le paradigme des organisations "post-tayloriennes". Il aborde par une nouvelle vision les problématiques qui sont au cœur des préoccupations des organisations.

En prenant le devant de la scène, le modèle de la compétence se consolide actuellement. De ce fait, l'identification appropriée des compétences requises, la reconnaissance et la mobilisation des compétences humaines au service de la stratégie de l'organisation ainsi que l'acquisition et le développement des compétences futures deviennent une nécessité absolue pour assurer la pérennité et la compétitivité des organisations. Cela implique une gestion des compétences qui mobilise et fédère l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des potentiels et des expériences autour des valeurs stratégiques de l'organisation. Ainsi, la gestion des compétences constitue un facteur clé de succès et un levier stratégique incontournable.

bilan public-privé : cf BATAL

« Suite à la prise de conscience de sa dimension stratégique, la compétence constitue un thème de préoccupation du milieu industriel et du milieu académique. Ce thème a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche; il a produit une littérature abondante et occasionné un débat passionné dans les manifestations scientifiques et industrielles.

La norme ISO 9000 version 2000 et le référentiel international "Investor In People" ont mis l'accent sur les compétences. Ils visent à améliorer les performances de l'organisation par le déploiement efficace des compétences et aussi par leur acquisition et leur développement au sein de l'organisation.

Antenne privée « La notion de compétence est devenue un concept pivot : parallèlement à son utilisation courante dans la gestion des ressources humaines (GRH) dans une dimension individuelle, elle est à la base de réflexions du management stratégique dans une dimension organisationnelle. La compétence collective a également suscité une attention importante dans le cadre de l'apprentissage organisationnel, susceptible d'être une source propice à la création de valeur au sein de l'organisation. »

Contexte privé : Cependant, mettre en place une "démarche compétence" implique un investissement important qui mobilise les ressources potentielles de l'organisation et nécessite une adhésion des acteurs concernés. La démarche compétence sollicite l'organisation à repenser son organisation et son mode de management. Aussi, les gestionnaires sont-ils invités à revisiter l'ensemble des pratiques de GRH enracinées par la logique du poste. //

Après avoir introduit le contexte global dans lequel s'inscrit le thème de la compétence, objet de notre travail de recherche, nous posons la problématique générale de la mise en place d'une démarche compétence.

1. La problématique générale

« La gestion des compétences interpelle les acteurs de l'organisation qui doivent piloter et accompagner le processus de changement envisagé. Outre les difficultés résultantes de la spécificité des ressources humaines (non malléables), l'instauration d'une démarche compétence pose plusieurs questions : comment assurer le passage d'une logique de postes à une logique de compétences ? Comment piloter les compétences au service de la stratégie de l'organisation ? Comment identifier ses besoins actuels et futurs ? Comment assurer une mobilisation et un développement pertinents des compétences ? Quels méthodes et outils doit-on utiliser ? Autant de questionnements qui se posent aux responsables de l'organisation. Nous classons, à titre indicatif, les principaux d'entre eux selon les axes suivants.

- La conception

à l'ordre « L'ambiguïté de la notion de compétence génère une diversité des démarches compétence et une hétérogénéité des outils mis en œuvre. La relation entre stratégie et la démarche compétence reste aussi indéfinie. » Comment l'entreprise peut-elle bâtir sa stratégie en se basant sur les compétences individuelles et collectives ? Comment passe-t-on du niveau stratégique au niveau opérationnel et vice versa ?...etc. Effectivement, ce champ est timidement exploré par les travaux de recherche. D'ailleurs, la conception d'un système fiable et équitable d'appréciation et de reconnaissance est un point primordial dont dépend également la pérennité de la démarche

* Voir glossaire (annexe 1)

compétence. Sans la mise en œuvre d'une véritable politique de reconnaissance en terme de rémunération et d'évolution professionnelle, la démarche compétence est un coût pour l'organisation et n'apporte aucun intérêt aux yeux de son personnel.

- La réalisation

Le passage d'une organisation hiérarchique "descendante", basée sur le prescrit et l'adéquation poste du travail-qualification*, à une organisation flexible, articulée autour des compétences et sollicitant la subjectivité et l'implication des collaborateurs, provoque, entre autres, des réticences individuelles. A ce niveau, se pose le problème de gestion du changement afin d'assurer ce passage à bon escient. La qualité d'adhésion des collaborateurs est déterminante, le changement ne réussira pas sans eux. A cela, s'ajoute le problème de méthodologie et d'outils à mettre en œuvre à chaque étape pour concrétiser et rendre opérationnelle l'approche compétence. Plusieurs questions se posent alors, parmi lesquelles : de quels outils a-t-on besoin? Comment les élaborer ? Quels sont les critères déterminants de leur validation ?

- Le suivi et la pérennisation

Après la mise en œuvre de la démarche, il s'agit par la suite d'établir les modalités de suivi et de pérennisation. Compte tenu de l'accélération des changements entraînant une obsolescence rapide des outils, des techniques, des métiers... etc., il est difficile de mettre à jours les supports et les données relatifs aux compétences. De même, prévoir et anticiper les compétences nécessaires est une tâche difficile. En effet, il est inéluctable de tenir compte, dès le stade de conception de la démarche, de l'évolution de l'environnement, de maintenir les outils utilisés et de les mettre à jours.

Par ailleurs, au-delà des discours ambitieux affichant l'importance d'investir dans le capital compétence, les pratiques actuelles en la matière sont confrontées à de nombreuses limites. Les approches développées se diffusent dans les organisations selon des modalités diversifiées et spécifiques. Par conséquent, il est difficile de les transposer et de les appliquer au-delà de leur contexte d'origine. Aussi, les références et les présupposés théoriques sont multiples et se heurtent à un manque d'orientation opérationnelle. Ainsi, les résultats obtenus sont faibles par rapport aux attentes des organisations.

Une étude menée en France a montré que si les outils sont mis en place, ils sont souvent utilisés d'une manière optionnelle ou complémentaire (Keller, 2003). Pour certaines organisations, leurs projets en gestion des compétences ne dépassent pas souvent le stade de l'élaboration d'un répertoire de métiers et des actions de formation classiques (Martineau, 2006). Une des principales limites, c'est que la dimension compétence est prise en compte en fin du processus de décision comme une variable d'adaptation et non comme levier d'action stratégique (Lorino et al., 2003). //

L'étendue des problématiques et la diversité des enjeux qui s'articulent autour de la gestion des compétences, ont donné lieu à différents points de vue et approches élaborées par diverses disciplines scientifiques. De ce fait, nous percevons la complexité à laquelle sont confrontés les acteurs qui travaillent sur la problématique de la compétence, et par conséquent la difficulté d'élaborer les méthodes et les outils appropriés.

Par rapport à ces considérations qui font de la gestion des compétences un champ de recherche tentaculaire, il est indispensable de limiter ce champ de recherche et de définir la problématique de notre travail de recherche.

2. La problématique de recherche

idie →
Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre du génie industriel. Cette discipline a fait du sujet de la compétence un axe important de recherche. La compétence est intégrée comme étant un point de vue indispensable pour la modélisation en entreprise (Vernadat, 1999).

Cependant, dans nos réflexions nous avons fait appel à plusieurs domaines scientifiques ayant traité le sujet de la gestion des compétences. Nous souhaitons à travers de cette approche multidisciplinaire une connaissance pertinente de l'objet étudié.

Notre travail de thèse porte en particulier sur la dimension qualitative de la gestion des compétences. La dimension quantitative a fait l'objet de plusieurs études qui ont donné lieu à des méthodes et outils éprouvés. Ceci peut être justifié par la nature des variables utilisées (effectifs, temps de travail,..) qui se prêtent à la mesure sans poser beaucoup de problèmes méthodologiques ou conceptuels.

le concept de compétence - 12k - ops en PVD + public -
En raison de la limite de la portée opératoire du concept de la compétence, relevée dans les pratiques des organisations, nous allons dans un premier temps focaliser notre attention sur l'analyse approfondie du concept de la compétence. Nous partageons dans ce cadre les propos de Le Boterf, qui affirme que la plupart des projets de gestion des compétences échouent ou sont progressivement abandonnés car elles ne sont pas dotées d'un concept pertinent de la compétence (Le Boterf, 2004).

En effet, la question essentielle c'est de savoir de "quel concept de compétence" les organisations ont besoin pour pouvoir faire face aux sollicitations auxquelles elles sont soumises. //

Dans un deuxième temps, étant donné qu'une majorité des méthodes développées ne s'appuient pas sur un modèle générique de référence (ou bien ce modèle est inconnu), nous allons contribuer à la modélisation de la compétence sur la base de l'analyse conceptuelle envisagée.

les aspects de la compétence sont les suivants :
En raison des insuffisances méthodologiques responsables en partie des difficultés rencontrées par les organisations, nous avons orienté notre travail de recherche vers l'aspect méthodologique. Nous envisageons d'apporter certains éléments de réponse aux questionnements suivants : comment identifier les compétences individuelles requises par les activités de l'organisation ? Comment concevoir un système d'appréciation des compétences disponibles dans l'organisation ? Quels sont les outils à mettre en place ? *un aspect culturel fort → le Management*

Afin d'aborder ces différentes questions, certaines principes clés doivent être respectés. En premier lieu, il faut adopter une vision globale intégrant les compétences dans le cadre de la stratégie et la culture de l'organisation. En deuxième lieu, il s'agit d'adopter des méthodes et des outils simples et réellement opérationnels. Les méthodes et les modèles lourds conduisent à des outils rapidement obsolètes. La simplification est donc fondamentale, "mieux vaut une cohérence forte entre des outils simples qu'une cohérence faible entre des outils sophistiqués" (Le Boterf, 2001). La compétence est une aptitude à réaliser ce qui est observable et analysable. Alors, pour approcher les compétences, il faut s'appuyer sur les systèmes d'action de l'organisation "processus, activité" (Lorino et al., 2003).

Sans une démarche structurée et articulée aux objectifs stratégiques de l'organisation et sans la mise en place des outils appropriés, la démarche compétence restera séduisante et sans impact tangible sur les pratiques. //

En résumé, l'objectif principal de ce travail de recherche est d'apporter une contribution au développement d'une méthodologie de gestion des compétences. Nous proposons en particulier :

- une modélisation de la compétence;
- une méthodologie d'identification des compétences individuelles requises;
- une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences.

3. La structure du document

Le mémoire de thèse est structuré en cinq chapitres.

Le premier chapitre s'articule autour de cinq thèmes. D'abord, nous montrons les raisons principales de l'engagement des organisations dans la "logique compétence". Puis, nous réalisons une analyse conceptuelle de la compétence. Ensuite, nous présentons les enjeux relatifs à la gestion des compétences. Nous positionnons également la compétence par rapport aux réflexions menées dans le champ du management stratégique. Nous décrivons le processus de la gestion des compétences selon la norme ISO 9000 (2000). Enfin, nous passons en revue les différents travaux menés sur ce thème en génie industriel.

Le deuxième chapitre s'intéresse à l'analyse des situations de travail, étape indéniable lors de l'identification des compétences requises. Premièrement, nous mettons en évidence les enjeux de l'identification des compétences requises. Deuxièmement, nous présenterons les objectifs de l'analyse des situations de travail. Troisièmement, nous étudions les méthodes permettant la collecte des informations sur les situations de travail et les méthodes d'analyse de ces informations. Finalement, nous examinons en particulier trois méthodes d'analyse des situations de travail qui sont dédiés à la gestion des compétences.

Le troisième chapitre est consacré à l'étude de l'appréciation des compétences. Nous proposons en particulier d'analyser l'appréciation des compétences de point de vue méthode et outil. Nous introduisons ce chapitre par la définition de l'évaluation et de l'appréciation. Puis, nous présenterons les enjeux de l'appréciation des compétences. Ensuite, nous analyserons les éléments qui constituent l'objet de l'appréciation. Nous finirons ce chapitre par l'étude que nous avons réalisé sur les méthodes et les approches d'appréciation des compétences actualisées et des compétences potentielles.

Le quatrième chapitre est structuré en trois parties. Dans la première, après avoir étudié les principaux modèles de la compétence, qui ont été développés en génie industriel, nous apportons une contribution à la modélisation de la compétence. Dans la deuxième, nous proposons une méthodologie d'identification des compétences requises. Dans la troisième, nous proposons une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences. Elle est fondée sur le principe de l'amélioration continue.

Le cinquième chapitre présente l'expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises. L'expérimentation a été réalisée à travers deux études de cas qui portent sur :

- l'activité de régulation d'un Réseau de Transport Urbain (RTU);
- l'activité de médecin interne exerçant au sein d'un centre hospitalier.

Chapitre 1

Vers la gestion des compétences

Introduction

Depuis plusieurs années, les organisations évoluent dans un environnement instable et incertain dont les défis sont majeurs à soulever. Difficiles à cerner et à modéliser, ces défis concernent essentiellement les dimensions économiques, technologiques, organisationnelles et sociales.

Dés lors, les organisations doivent faire preuve d'un comportement proactif, en anticipant les évolutions et en transformant les défis en opportunités à saisir. Les facteurs clés de succès sont : la flexibilité, la réactivité et l'innovation. Ainsi, il est indispensable d'apporter un regard critique sur les modes d'organisation et de gestion.

A cet égard, pour assurer leur pérennité en étant compétitives, les entreprises s'orientent vers de nouveaux modes d'organisation et de gestion. L'enjeu visé n'est plus seulement de produire un bien ou prester un service, mais de satisfaire un client versatile demandant des produits et des services variés et personnalisés. L'entreprise doit également être capable de proposer ses produits et ses services dans les délais opportuns, au niveau de qualité requis et en quantités demandées. Ce qui suppose en effet une organisation plus réactive et mobilisatrice de l'ensemble des compétences dont dispose l'entreprise. Ainsi, le "capital de compétences de l'entreprise" devient-il un actif économique majeur qui fonde en grande partie sa compétitivité (Briet et de Witte, 2002).

Notre \rightarrow souligne aussi la prise de conscience de la prise de conscience
A voir

Suite à la prise de conscience de la dimension stratégique du capital humain, la compétence est maintenant au cœur de la performance de l'entreprise; c'est un levier stratégique incontournable. Le "modèle de la compétence" s'inscrit dans une recherche permanente d'efficacité productive et la compétence permet d'explicitier les attentes de l'organisation vis-à-vis de ses salariés (Parlier, 2003). D'ailleurs, la norme ISO 9000 version 2000 et le référentiel international "Investor In People" (Boutou, 2003) ont mis l'accent sur les compétences, ils privilégient les outils et les méthodes qui visent une meilleure gestion des compétences. Dans ce cadre, la capacité d'une organisation à identifier les compétences clés, à les mobiliser rapidement, à les reconnaître et à favoriser leur développement constitue la base des nouvelles stratégies compétitives.

L'intérêt accordé aux compétences se diffuse dans les organisations selon des modalités diversifiées. Dans le domaine scientifique, une prise de conscience de l'importance du concept compétence a initié plusieurs travaux de recherches. Ceci a donné lieu à de multiples approches et réflexions.

Etant donnée la complexité du thème de la compétence, nous nous focalisons sur certains aspects particuliers. Ainsi, ce chapitre est structuré en cinq parties.

En premier lieu, nous nous attachons à retracer les raisons de l'émergence de la "logique compétence". Nous montrons par conséquent pourquoi les entreprises s'engagent-elles de plus en plus dans cette logique. En deuxième lieu, nous présentons le concept de la compétence à travers une analyse multi-niveaux, en relation avec les divers domaines scientifiques et nous détaillons en particulier l'analyse au niveau de la compétence individuelle.

Les enjeux liés à la compétence sont ambitieux; nous essayons, en troisième lieu, de les mettre en évidence au niveau de l'entreprise, du salarié et de la société. En quatrième lieu, nous présentons la notion de compétence sur la base des réflexions menées dans le champ du management stratégique. Dans ce cadre, nous analysons notamment "l'approche globale et agrégée des

* Voir glossaire (annexe 1)

compétences". En dernier lieu, nous décrivons la gestion des compétences sous la lumière de la norme ISO 9000 (2000) et nous passons en revue les différents travaux menés sur ce thème en génie industriel.

1. Les raisons d'émergence de "la logique compétence"

Les compétences ne constituent pas une réalité neuve, on s'y intéresse depuis long temps même s'il ne s'agit pas de la même conception du concept. A l'époque artisanale l'intérêt accordé aux compétences était développé sous forme de savoir faire, tour de main, d'habilité,... etc., avec toute une réflexion de fond sur la transmission des compétences, le compagnonnage et l'alternance (Batal, 2001). Ainsi, les entreprises se sont toujours préoccupées des compétences mais ce n'est plus le même contenu, ni le même concept dont elles ont besoin (Le Boterf, 2004).

*Une fois du
compagnonnage
produit.*

Cependant, avec la révolution industrielle, l'organisation du travail basée sur une logique procédurale, du taylorisme et de la bureaucratie, a affaibli la préoccupation des compétences. Dans ces organisations, le rôle de la hiérarchie consiste à définir le processus de travail et à contrôler le respect des procédures.

et de la pratique - - - Batal - - -

Alors que s'est-il passé? Quelles sont les raisons de ce retour à une logique compétence, et pourquoi ont-elles incité les entreprises à s'engager dans cette démarche?

Selon la majorité des auteurs, les raisons sont : la mutation économique et à la tertiarisation de l'économie, l'innovation technologique, les nouveaux défis de la compétitivité impliquant des changements au sein de l'organisation du travail (Deprez, 2003). Ces changements conduisant au passage du paradigme taylorien à un paradigme "post-taylorien" sont parmi les causes les plus directes de l'apparition et du développement de la logique compétence. L'ampleur et la simultanéité de ces changements de l'organisation du travail invitent à parler effectivement de "troisième révolution industrielle" (Parlier, 2002).

En se référant à ces différentes mutations pour expliquer l'émergence et le développement de la logique compétence, le courant majoritaire postule que ce développement est au détriment de la logique de la qualification. Cependant, selon Paradeise et Lichtenberger, l'opposition des deux logiques relève d'une approche trop statique, les deux modèles n'étant pas exclusifs l'un de l'autre (Paradeise et Lichtenberger, 2001).

Nous rappelons les principales raisons de cette évolution en nous référant à (Le Boterf, 2004) et (De Witte, 1998). Ces raisons mettent en évidence la diversité des chemins empruntés par les entreprises pour adopter la logique compétence.

de la pratique (à cela 3 bench marking)

1.1. La mutation de l'environnement économique

Les entreprises évoluent dans un environnement instable, qui résulte d'une concurrence internationale exacerbée. Sous la pression de la concurrence, les restructurations devenues quasi-permanentes. Les entreprises ont adopté des stratégies de recentrage sur leurs métiers de base, de fusions/acquisitions ainsi que de réduction de coûts ayant des effets majeurs sur la GRH.

Désormais, l'enjeu n'est plus de produire en masse, mais de développer des offres de produits ou de services plus personnalisés afin de se distinguer des concurrents. L'entreprise doit donc être réactive, capable de produire, le plus rapidement possible, des produits variés et de qualité, en petites séries originales. Il est demandé à l'entreprise d'acquiescer la capacité d'anticipation de la demande. Au-delà de confronter sans cesse les transformations de l'environnement, l'entreprise doit, en effet, faire preuve d'un comportement "proactif" (Parlier, 2002).

La diversité des productions concerne tous les domaines. Par exemple, Peugeot, avec le "projet plate-formes", a visé le développement 24 nouveaux modèles entre 2000 et 2004, soit presque le nombre de modèles élaboré lors de la décennie 1980.

Les exigences en qualité ne cessent d'augmenter, notamment dans le secteur industriel. Les entreprises sont dans l'impératif de respecter les standards de qualité.

\\ Ces mutations, profondes et accélérées qui caractérisent le paysage économique, conduisent à repenser les modes d'organisation de la production ainsi que les modes de GRH. Les décisions à prendre et les arbitrages à faire doivent être au plus près des situations de production, ce qui implique de nouvelles formes d'organisation et de management, introduisant la logique compétence (De Witte, 1998). //

En effet, les relations du travail et les exigences des entreprises vis à vis de leurs salariés se trouvent fortement modifiées. L'entreprise a besoin des professionnels autonomes et réactifs. Les compétences requises ne sont plus limitées à la réalisation du prescrit, mais elles sont définies en termes d'autonomie, d'initiative et de prise de responsabilité.

1.2. L'évolution de l'organisation

L'organisation de travail fordiste ou taylorienne était fondée sur une logique de poste : les salariés devaient se conformer strictement aux consignes assignées à leur poste. Lié à une production standardisée de masse, ce mode d'organisation s'est révélé inadapté aux environnements instables que nous connaissons à l'heure actuelle. L'accent est mis sur des organisations de travail plus réactives, pour gérer les événements imprévus et pour s'adapter aux fluctuations de la demande. Une organisation qui gère la variété, noue des relations de co-production avec le client, propice au travail coopératif en équipe.

*cf les 24 modèles de voitures
13 2000-2004 - ils leur
ont permis de
devenir*

Tout ceci conduit à mettre au centre de l'organisation du travail les compétences individuelles et collectives. Ce qui implique l'appropriation et la mobilisation des connaissances et des savoir-faire, visant à accroître la poly-compétence et l'aptitude à agir et réagir face à la complexité et l'incertitude des situations de travail. La logique compétence s'impose ainsi comme une réponse incontournable aux nouvelles sollicitations auxquelles les organisations sont exposées.

1.3. L'évolutions de la technologie

Outre l'impact des mutations économiques et organisationnelles sur les organisations du travail, la mutation technologique constitue un facteur d'évolution majeur. // Des nouvelles de + des + perspectives...

La technologie en général, et les technologies de l'information et de la communication (TIC) en particulier, se développent d'une manière forte. En conséquence, les conditions d'activité des entreprises sont bouleversées, le travail devient de plus en plus "virtuel", délocalisé, la nature du travail comme elle était conçue auparavant a donc changé.

Les nouvelles technologies de production demandent plus de travail intellectuel et moins de travail physique. // Elles créent de nouveaux besoins en compétences chez les employés. // Pour une meilleure exploitation de ces technologies et maîtrise du processus de production, les professionnelles doivent développer les compétences appropriées. // Puisque la technologie évolue, certaines connaissances techniques deviennent rapidement obsolètes. // Ainsi, il faut que l'effort de

développement et d'adaptation fourni par les entreprises soit pertinent pour accompagner l'évolution de la technologie et assurer les compétences nécessaires au bon moment et au bon endroit.

↳ En effet, les mutations de la technologie constituent un point d'entrée important à la logique compétence. //

1.4. L'évolution démographique et les pénuries de compétences + (à l'époque des cerveaux)

La croissance rapide de l'économie pose des difficultés de recrutement dans certains secteurs industriels. Ces secteurs ont le souci de trouver sur le marché de l'emploi des candidats ayant les qualifications souhaitées, et en effectif suffisant. En effet, elles se trouvent face à une pénurie des compétences qui s'accroît de plus en plus avec les départs massifs en retraite alors que le nombre de salariés recrutés diminue. Les entreprises devront ainsi résoudre la question du renouvellement de leurs effectifs.

Cette situation, de choc démographique, préoccupe certains pays plus que d'autres, notamment en Europe et en Amérique. En France, par exemple, à partir de 2006, le départ en retraite entraînera une contraction de la population active : il faut prévoir 30 000 actifs de moins par an entre 2006 et 2010, et 80 000 ensuite (Le Boterf, 2004).

Ces difficultés incitent les entreprises à accorder une valeur capitale à la gestion des compétences sous plusieurs dimensions dont nous citons :

- la gestion anticipée des âges et des compétences;
- la conception des parcours professionnels et de mobilité;
- la formation continue tout au long de la vie;
- le management des connaissances pour capitaliser les connaissances des experts.

↳ La logique compétence sert ainsi de pivot autour duquel s'articulent les actions des gestionnaires afin d'apporter les solutions appropriées à la pénurie des compétences. //

1.5. La tertiarisation de l'économie

Dans cette économie, il ne s'agit pas seulement du développement de secteur tertiaire. L'approche orientée client adoptée par de nombreux secteurs d'activité, les amènent à intégrer désormais une composante importante de services. Donc en plus du produit fourni, les entreprises sont dans l'impératif de prêter le meilleur service à leurs clients. Leur image de marque dépend de la qualité du service, et par conséquent des qualités relationnelles de leurs employés. Ces derniers, doivent faire face à des contraintes liées à la relation avec le client, et à la nécessité de coopérer avec les collègues.

Dans ce contexte, les compétences de l'employé sont mises en jeu, avec des exigences en terme de qualité, de réactivité et de relationnelle (Le Boterf, 2004). Alors, l'intérêt d'introduire la logique compétence devient évident, voir incontournable, si l'entreprise souhaite assurer sa compétitivité.

1.6. L'évolution de la gestion des ressources humaines

↳ L'entrée dans une démarche ou logique compétence peut être par la voie de la GRH. // Certaines entreprises ont opté pour cette logique non plus à cause des raisons économiques ou technologiques, mais bien pour des raisons "sociales".

« Cette raison même si louable et pertinente soit-elle, la compétence ne peut être considérée uniquement comme un outil à finalité sociale (De Witte, 1998). Toute démarche compétence amorcée par le développement social ou la GRH doit être intégrée dans les objectifs stratégiques de l'entreprise, sinon elle est conduite à l'échec. //

* Parmi les pratiques marquant l'évolution des entreprises vers une GRH axée sur les compétences on peut citer :

- *La gestion de la pyramide des âges.*

Les départs massifs entraînent la perte de savoir-faire difficiles à acquérir par la suite. Cela conduit certaines entreprises à recourir à l'approche compétence et notamment au knowledge management pour capitaliser leur savoir-faire.

- *Le choc des restructurations.*

Les restructurations, incitent des entreprises à s'intéresser à la gestion de leur capital compétence. L'entrée dans une démarche compétence apparaît alors comme une solution pour limiter et gérer les conséquences de ces chocs.

- *La capitalisation des savoirs nouveaux.*

Les entreprises contemporaines ont ressenti la nécessité de capitaliser leur savoir-faire et de le transmettre dans le cadre d'un apprentissage organisationnel.

- *L'anticipation des évolutions des métiers.*

Le souci de développer les compétences nécessaires pour le futur, a poussé certaines entreprises à mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Face au risque de dévalorisation rapide des connaissances et des savoir-faire techniques, l'importance de l'anticipation est évidente.

- *La mobilisation du personnel.*

La gestion des compétences centrée sur l'individu et non plus sur le poste vise l'implication du salarié dans les situations de travail. Outre ses opportunités pour l'organisation du travail, cette approche présente l'intérêt de renouer le dialogue social et d'améliorer l'employabilité du salarié.

2. L'analyse du concept de la compétence

« Depuis longtemps, on retrouve le terme de compétence dans de nombreux domaines. Dans le domaine juridique, la compétence est l'aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire. En linguistique, Noam Chomsky distingue compétence et performance (Chomsky, 1985). Ainsi, il y a une différence entre la virtualité (compétence) et son actualisation par des actes de paroles dans des situations concrètes (performance). //

« En psychologie, David McClelland était le pionnier de la méthodologie axée sur les compétences (McClelland, 1973). Sa recherche, portant sur l'évaluation de la compétence plutôt que de l'intelligence, a été un tournant du mouvement d'utilisation des compétences. Ce mouvement s'est concentré sur l'observation des individus atteignant un bon niveau de performance dans un emploi afin de déterminer les aptitudes et les savoir-faire requis par cet emploi. //

« Le concept de la compétence a suscité l'intérêt des entreprises depuis les années 1980. ^{et pourquoi?} Actuellement, la compétence se met au devant de la scène, elle s'impose au praticien comme au chercheur. Les enjeux forts de son "omniprésence" interpellent aussi bien l'entreprise que l'individu, et donnent lieu à des débats sur l'évolution du travail et les relations sociales. Il s'agit indéniablement d'une profonde évolution des organisations et la place occupée par les ressources humaines. La

compétence devient alors un enjeu central pour l'entreprise. On parle même de "modèle de la compétence" (Zarifian, 1999).

Notion polysémique, difficile à appréhender et à partager, la compétence a entraîné une prolifération de définitions, d'outils, de modèles et d'applications.

Dans un premier temps, la réflexion sur les compétences s'est focalisée sur les compétences individuelles. Ensuite, la prise en compte de la complexité des situations de travail, le développement du travail en équipe et en projet ont impulsé, entre autres facteurs, la réflexion sur les compétences collectives. Ainsi, les compétences d'une personne sont liées à l'organisation du travail, elles s'imprègnent par les valeurs, la culture, ... du milieu professionnel d'appartenance. Les évolutions des missions et des enjeux des organisations dans un contexte instable sur toutes les dimensions (économiques, organisationnelles, technologiques, ...) a poussé enfin la réflexion vers une vision plus globale et plus stratégique des compétences.

Ainsi, la compétence se décline à plusieurs niveaux : individuel, collectif et organisationnel. Chacun de ces niveaux a fait l'objet d'étude et d'analyse de diverses disciplines (Déjoux, 2000). En visualisant clairement la richesse du concept, la figure 1.1 positionne ces trois niveaux de compétences par rapport aux différents domaines scientifiques. Elle illustre d'une manière simplifiée et représentative les domaines scientifiques, que nous avons pu identifier, qui ont fait de la compétence un concept pluridisciplinaire. *un héritage à fructifier (les les applicat. possibles)*

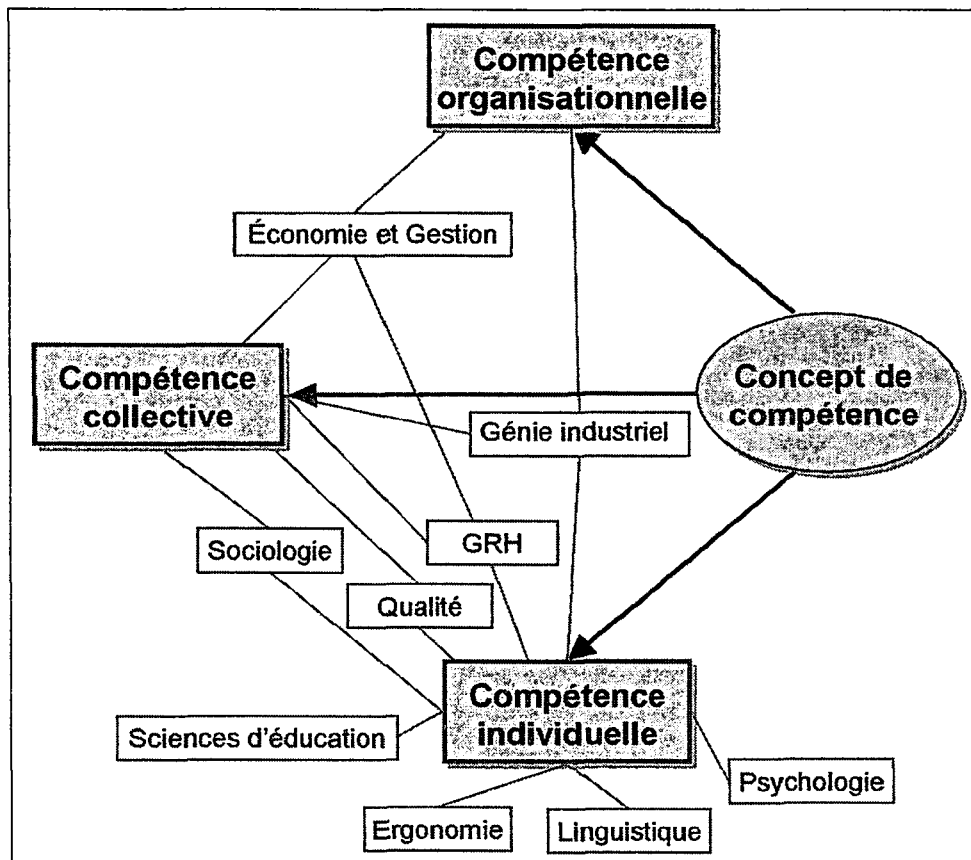


Figure 1.1 : Les niveaux d'analyse du concept de compétence et les domaines scientifiques concernés

2.1. La compétence individuelle

La compétence individuelle est étudiée en premier lieu par certaines des disciplines telle que : l'éducation, la linguistique et l'ergonomie. \Après son intégration dans les sciences de gestion, la notion est devenue compétence professionnelle dont la gestion représente une composante centrale dans la GRH. Dans ce cadre, il s'est introduit la GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (Joyeau et Retour, 1999).

2.1.1. Le concept de la compétence individuelle

Bien que les définitions de la compétence soient multiples, nous en choisissons quelques-unes qui représentent les principaux courants ayant traité la compétence individuelle. Nous soulignons l'existence des interférences entre les différentes approches dans une même définition, par exemple : dans les définitions de l'approche globale, on trouve les éléments de l'approche opératoire. En particulier, l'approche gestionnaire (GRH) est la plus transversale.

Définition	Approche
<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. -La capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation d'exécution 	<p>Qualité (AFNOR X 50-750)</p> <p>(FD X 50-183, 2002)</p>
<p>Les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et savoir-faire, de conduites types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.</p>	<p>Ergonomique</p> <p>(De Montmollin, 1986)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - En Génie Industriel la définition la plus communément admise est : la compétence est la mise en œuvre combinée de savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques maîtrisées) et savoir être (attitudes et comportements). - une compétence est une aptitude sans cesse reconstruite d'un acteur à mobiliser de manière efficiente un nombre de ressources immatérielles qu'il a intériorisées (connaissances, aptitudes psychologiques et sociales, ...) et de ressources matérielles de son environnement (outils, instruments, sources d'informations, etc.), pour répondre aux objectifs et au contexte propres à une situation professionnelle. 	<p>Génie industriel (Vernadat, 1999), (Boucher, 1999)</p> <p>(Boucher, 1999)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture. - An underlying characteristic of an individual, which is causally related to effective or superior performance in a job. -Those characteristics that differentiate superior performance from average and poor performance. - Ainsi, selon Boyatzis, une compétence est une caractéristique inhérente de l'employé qui permet d'avoir un rendement professionnel efficace ou supérieur. - The concept referred to competencies as components performance associated with "clusters of life outcomes". - McClelland a mis en évidence que les tests d'aptitudes et de 	<p>Psychologique</p> <p>(Lévy-Leboyer, 1997)</p> <p>Comportemental (Behavioral) (Boyatzis, 1982)</p> <p>(McClelland, 1973)</p>

<p>connaissances ainsi que les diplômes ne permettent pas de prédire d'une manière pertinente les performances professionnelles. Il a distingué les éléments suivants : connaissances, savoir-faire, image de soi, traits de personnalité, motivations.</p>	
<p>La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en situation professionnelle à partir de laquelle elle peut être validée. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de la valider et de la faire évoluer.</p>	<p>MEDEF : Mouvement des Entreprises de France</p> <p>Définition retenue à la suite des journées de Deauville de 1998.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire (...). Il n'y a de compétence que de compétence en acte (...). La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources (...). La compétence fait ses preuves dans l'action. - La compétence est une construction: c'est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. - La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. - Nous conviendrons d'appeler compétences des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données. - La compétence est la mobilisation d'un ensemble de savoirs hétérogènes, aboutissant à la production d'une performance reconnue, par rapport à un environnement donné et dans le cadre d'une activité finalisée 	<p>Globalisante</p> <p>(Le Boterf, 1995)</p> <p>(Le Boterf, 1998)</p> <p>(Jonnaert <i>et al</i>, 2005)</p> <p>(Gilbert et Parlier, 1992a)</p>
<p>La compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est la prise d'initiative et l'assumer de responsabilité de l'individu sur des problèmes et événements auxquels il s'affronte au sein des situations professionnelles. - Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. - La faculté de mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité. 	<p>Sociologique</p> <p>(Zarifian, 2001)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La compétence est inséparable de l'action et elle ne peut véritablement être appréhendée qu'au travers de l'activité par laquelle elle s'exprime et dont elle permet la réalisation. Elle est toujours "compétence à agir" et n'a de sens que par rapport au but que poursuit l'action. - La compétence est la capacité à réaliser les activités professionnelles attendues d'une personne dans le cadre du rôle qu'elle doit remplir, dans une organisation ou dans la société. - La compétence ne se donne jamais à voir directement : on en constate très bien les manifestations au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle mais personne n'a jamais pu l'observer au microscope ni la précipiter dans un cristalliseur. Elle demeure donc, pour l'instant, un postulat, celui par lequel on explique certaines caractéristiques de 	<p>Opérateur/GRH</p> <p>(Gilbert et Parlier, 1992b)</p> <p>(Held, 1998)</p> <p>(De Witte, 1995)</p>

<p>l'activité parfaitement observables.</p> <p>- Capacité des personnes à mettre en œuvre des savoirs et savoir-faire constitutifs des connaissances de l'entreprise dans des conditions de travail données : le poste de travail, un rôle déterminé, une mission spécifique. La compétence se réalise dans l'action; c'est un processus qui, au-delà des savoirs et des savoir-faire, fait appel au savoir-être des personnes et à leurs aptitudes éthiques.</p>	<p>(Grundstein, 1995)</p>
<p>- La compétence est la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation.</p> <p>- La capacité à résoudre un problème induit par la nécessité de production de l'entreprise. (...) la compétence cognitive est en quelque sorte le ciment qui fait que la réponse adaptée se construit, et que de multiples savoir-faire, savoir-être et savoirs vont être mobilisés de manière efficace.</p> <p>La méthode, de Michel et Lerdu, est basée sur trois hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les démarches cognitives sont un bon garant de la réussite dans l'emploi; - un emploi fait appel en dominante au même type de démarche cognitive; - chaque individu privilégie certaines démarches cognitives en fonction de son expérience professionnelle. 	<p>Cognitive (Perrenoud, 1999)</p> <p>(Michel et Lerdu, 1999) GRH</p>

En plus de la diversité et de la prolifération des définitions de la compétence individuelle, on distingue, dans la littérature, deux conceptions de la compétence. La première, c'est la conception française basée sur :

- le savoir : dimension théorique;
- le savoir-faire : dimension pratique;
- le savoir-être : dimension sociale et comportementale.

La deuxième, c'est la conception anglo-saxonne qui est fondée sur les travaux de McClelland (McClelland, 1973). Elle intègre les composantes suivantes (Tremblay et Sire, 1999) :

- "hard" compétences (compétences essentielles) : knowledges, Skills, qui sont essentiels pour répondre aux besoins de l'organisation;
- "soft" compétences (compétences différentielles): traits, behaviours, motives, qui permettent de faire la différence entre les personnes. //

Par ailleurs, une distinction peut être faite entre compétences au pluriel et compétence utilisée au singulier. Selon De Backer (De Backer, 2000), posséder des compétences signifie avoir de ressources qu'on est capable de mettre en oeuvre dans des situations de travail. Dans ce cas, les compétences sont des entités extérieures au sujet et possédées par lui. En revanche, au singulier la compétence renvoie à un aspect plus générique et global, qui est la capacité de mobiliser et de combiner une diversité de ressources internes ou externes. Dans ce cas, la compétence est liée à la singularité du sujet.

Etant donné que les définitions et les connotations de la compétence individuelle sont différentes, il nous semble plus pertinent d'identifier les principales caractéristiques, dont certaines font l'objet d'un large consensus entre les auteurs. En se basant sur la littérature, nous avons relevé sept caractéristiques.

2.1.2. Les caractéristiques de la compétence

La compétence est centrée sur l'individu (dimension : individuelle)

On a basculé du modèle du poste de travail vers celui de la compétence de l'individu. La mise en oeuvre combinée de différentes ressources est assurée par un individu *acteur* (Boucher et Burlat, 2003). La présence de l'individu dans les démarches de gestion des compétences est incontournable. Dans le même sens, Le Boterf précise clairement que "la compétence est toujours compétence d'un acteur en situation" (Le Boterf, 1999).

Selon Argyris et Schön, la compétence est produite en fonction non seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de la représentation et de la perception de l'acteur vis-à-vis de la situation (Argyris et Schön, 1989). D'une autre manière, Zarifian met l'accent sur la personne en insistant sur la prise d'initiative et de responsabilité (Zarifian, 2001).

Dans ce cadre, notons la différence entre la compétence requise et la compétence réelle. La compétence requise décrit une situation professionnelle à gérer en prenant en compte des exigences en terme de qualité, de délai et de productivité. Elle est décontextualisée, elle est listée dans des référentiels de compétences. Alors que la compétence réelle est "la façon de s'y prendre" pour répondre à ces exigences. Elle est le résultat de la mise en oeuvre et de nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée (Jonnaert *et al*, 2005). La compétence réelle est singulière car chacun agit avec sa propre façon.

Cependant, la référence seulement à l'aspect individuel de la compétence n'est pas suffisante pour définir la compétence. La compétence résulte d'une articulation de trois dimensions : une dimension individuelle qui renvoie à l'aspect endogène de la compétence, et les dimensions organisationnelle et sociale qui renvoient à l'aspect exogène (Pemartin, 2005).

La compétence est articulée avec l'activité (dimension : opérationnelle)

La compétence est toujours liée à l'action, donc à la mise en oeuvre, à l'activité réelle. C'est un caractère fédérateur qui ressort des différentes approches des compétences (Grundstein, 1995), (Jonnaert *et al*, 2005), (AFNOR X 50-750), (Gilbert et Parlier, 1992b), (Le Boterf, 1998). Il n'y a que des compétences en acte, on devient compétent lorsqu'on met en oeuvre des compétences (Malglaive, 1990). Le "savoir agir", utilisé par Le Boterf, qui caractérise la compétence signifie clairement que la compétence s'exprime dans une séquence d'actions ou une activité. Ainsi, la compétence s'exprime via des verbes d'action qui décrivent le langage du milieu professionnel concerné (exemple : communiquer, animer, concevoir, fabriquer, contrôler).

La compétence est en relation avec les situations de travail (dimension : contextuelle)

Un élément majeur ressort de l'analyse des définitions proposées, c'est l'ancrage de la compétence dans le contexte dans lequel se déroule l'action (Le Boterf, 2004), (Harzallah et Vernadat, 2002), (Medef, 1998), (Lévy-Leboyer, 1996), (Reinold et Breillot, 1993). Zarifian insiste sur la situation professionnelle en approchant la compétence à "l'intelligence pratique de la situation" (Zarifian, 2001).

En effet, être compétent dans un contexte donné ne garantit pas automatiquement la compétence dans un contexte différent. Le contexte, suivant les contraintes qu'il impose et les ressources mises à disposition de la personne, est plus ou moins promoteur de compétences. Autant de facteurs entrent en jeu :

- matériel (outils, techniques,...);
- humaine (collègues, hiérarchie, clients...);

- organisationnel (répartition des activités, modes d'évaluation, les modes de travail et de communication, collaboration inter et intra entités, autres équipes...);
- culturel (les valeurs, identité professionnelle, la vision du futur...).

Cela pose la question délicate du transfert des compétences vers d'autres situations différentes ou inédites. Pour soulever relativement ce problème, des familles logiques de situations sont proposées. (Perrenoud, 1999). Ainsi, une situation nouvelle sera abordée par analogie à une situation déjà rencontrée.

La compétence est composée de différents composants (dimension : combinatoire)

\\ Elle relève de différents composants de nature différente. La compétence est une *construction* // (Le Boterf, 1995, 2000), (Lévy-Leboyer, 1997), (Vernadat, 1999), (Boucher, 1999).

Edgar Morin¹ exprime la dimension *combinatoire* à travers les caractéristiques suivantes : les compétences sont *heuristiques*, aptes à programmer, à rechercher et trouver de nouvelles solutions, *stratégiques*, pouvant combiner un ensemble de procédures et de décision en fonction d'une finalité, et *inventives*, permettant d'effectuer des combinaisons nouvelles.

\\ La compétence est ainsi un système qui associe de façon combinatoire des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, aptitudes, capacités,...) et des ressources de l'environnement (machines, outils, documents, banque de données,...) // Les ressources personnelles peuvent être classées selon les manières suivantes² : par type de capacité (capacités intellectuelles, capacités physiques, relationnelles...), par registre (le pouvoir agir, le vouloir agir, le savoir agir, le savoir faire faire,...), ou encore par niveaux (les "méta compétences" d'organisation, les démarches intellectuelles, puis les savoir-faire et les savoirs).

\\ Cependant, la compétence ne se réduit pas aux ressources, elle concerne également leur mobilisation d'une manière pertinente dans les situations de travail. Alors, agir avec compétence c'est pouvoir sélectionner, combiner et mobiliser l'ensemble des ressources en fonction de la situation qui se présente. //

La compétence est reconnue socialement (dimension : reconnaissance)

\\ La compétence suppose une *reconnaissance* sociale // (Le Boterf, 1995), (Reinold et Breillot, 1993), (Dejoux, 2001) // La compétence est "un savoir agir reconnu" et pour exister il faudra la validation d'autrui (Le Boterf, 1995). A partir de ce constat, l'évaluation et la validation des compétences n'est notamment pertinente que par rapport au jugement de l'environnement professionnel (cadre de proximité, collègues,...). Mais, il est important de croiser les regards pour diminuer la subjectivité des jugements. //

La compétence est dynamique (dimension : dynamique)

\\ La compétence peut être considérée comme un *processus* mais aussi bien comme une disposition à agir (Le Boterf, 2004). Pour qu'il y ait compétence, il faut intégrer et mobiliser les ressources utiles // La compétence est en effet un processus qui permet de construire ou d'adapter des stratégies d'action en mobilisant les ressources nécessaires pour accomplir une mission donnée // A travers ce processus le sujet apprend et développe ses pratiques professionnelles. Dans cette

¹ Cité par Thierry Ardouin, <http://www.resafad.asso.fr/didactiweb/index.php?id=101>

² Thierry Ardouin, à partir de « Epistémologie de la compétence », *Savoirs en action et acteurs de la formation*, PUR, Rouen, 2004. <http://www.resafad.asso.fr/didactiweb/index.php?id=101>

dynamique la compétence est soumise à des modifications plus ou moins profondes compte tenu de l'environnement professionnel.

En revanche, voir la compétence uniquement comme une disposition à agir, est un risque de la réduire aux ressources personnelles.

La compétence est liée à la mission (dimension : objective ou finalisée)

La compétence est *finalisée*, elle est liée à une mission définie par l'organisation de travail (Harzallah et Vernadat, 2002). La compétence consiste à mener à bien une mission dans le cadre de la stratégie de l'entreprise et dans l'esprit de sa culture (Lévy-Leboyer, 1997). Face à une situation de travail, le sujet est amené à prendre les initiatives et les décisions nécessaires pour réaliser les performances attendues. En effet, la compétence doit être clairement décrite et formalisée par rapport à une mission spécifique. L'action dans laquelle elle s'investit, a un sens plus ou moins lucide pour la personne acteur qui mobilise cette compétence. Celle-ci est ainsi "guidée par une intentionnalité" (Martineau, 2006).

on est ds le cadre des elts + cf compétence la C.

2.1.3. Synthèse

noter la note of Martineau

"Aucune définition de la compétence ne s'impose de manière incontestable." En plus, il n'est pas probable que les auteurs adoptent actuellement une définition qui soit universellement reconnue. Certes, connaître la notion de la compétence est important, mais le plus important, à l'instar du Boterf, c'est de savoir : de quel concept de compétence les organisations ont elles besoin ?

En effet, il est nécessaire de disposer d'un concept qui tient compte des nouveaux défis de la compétitivité (innovation, qualité de service, variété,...), des évolutions du contexte et de l'organisation du travail et de développement des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, à côté des enjeux forts du concept de compétence: gestion anticipée des compétences, identification des compétences critiques, développement des compétences,... etc., l'organisation doit dépasser la notion qui réduit la compétence en une somme de savoir, de savoir-faire et de savoir être.

L'organisation a évidemment besoin d'un concept qui selon Le Boterf doit (Le Boterf, 2004) :

- s'adapter à l'évolution du contexte et des situations de travail;
- rendre compte de la double dimension individuelle et collective de la compétence;
- considérer la compétence non seulement comme une disposition à agir mais également un processus;
- permettre de raisonner en terme de combinatoire et non seulement en terme d'addition;
- distinguer et traiter la différence entre la compétence requise et la compétence réelle (acquise);
- partager la responsabilité de la construction des compétences entre l'individu et les autres acteurs;
- permettre d'établir des consensus sur le processus et les critères d'évaluation des compétences.

A partir de ces éléments et les caractéristiques que nous venons de décrire pour la compétence (Figure 1.2), nous retenons la définition suivante : "la compétence est la capacité d'une personne (acteur) à agir et réagir avec la pertinence requise pour réaliser une activité dans une situation de travail. L'acteur est au cœur d'un processus qui consiste à sélectionner, combiner et mobiliser ses connaissances, son savoir-faire, ses aptitudes et comportements d'une part, et des ressources de l'environnement d'autre part, en vue d'accomplir une mission définie par l'organisation" (Boumane et al., 2006 a).

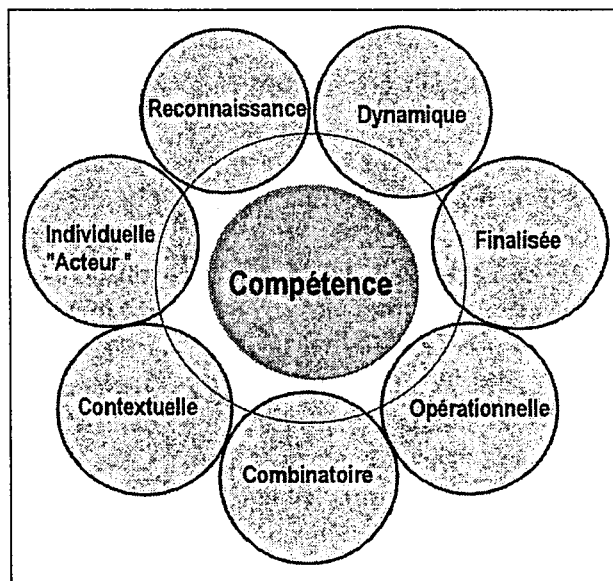


Figure 1. 2 : Les caractéristiques principales de la compétence

La réflexion sur la dimension individuelle de la compétence nous renvoie à la dimension collective car elles sont interdépendantes. Alors, qu'est-ce que la compétence collective ? Quelles en sont les caractéristiques ?

2.2. La compétence collective

La complexité des situations professionnelles, le management par projet, le développement du travail en réseau et l'évolution des rapports sociaux au sein des systèmes de production sont des facteurs, parmi d'autres, qui privilégient la réflexion sur la compétence collective. Elle constitue de plus en plus une préoccupation majeure pour les organisations.

2.2.1. Le concept de la compétence collective

Pemartin distingue deux conceptions de la compétence collective : conception basique et conception enrichie. La conception basique considère que la compétence s'exprime dans la capacité d'un groupe à réaliser les activités qui lui sont confiées pour atteindre des objectifs définis. Dans ce sens, il s'agit de "la capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seuls" (Bataille, 2001). Dans cette représentation de la compétence collective, les interactions entre les individus ne sont pas valorisées et, en effet, l'apprentissage n'est pas au centre de la réflexion (Pemartin, 2005).

La conception enrichie de la compétence collective s'interroge sur la combinaison des compétences individuelles. Cela est évident dans les définitions proposées par les auteurs traitant la compétence collective (Amherd *et al.*, 2000), (Pemartin, 2005), (Le Boterf, 2004), (Déjoux, 1998). Selon Amherd *et al.*, la compétence collective est "L'ensemble des savoir agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes et exogènes de chacun des membres et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources" (Amherd *et al.*, 2000). La compétence collective résulte donc de la combinaison et de la synergie des différentes compétences individuelles afin de créer de la valeur au sein de l'entreprise. //

Par rapport à la dimension individuelle, la compétence collective permet au groupe d'apporter des réponses nouvelles et de développer des modes de résolution de problèmes qui dépassent les capacités de chacun des membres. Ce n'est pas alors la simple addition des compétences individuelles du groupe, elle représente "bien plus qu'un agrégat entre les connaissances, les capacités et les aptitudes que possèdent les individus d'un groupe" (Nordhaug, 1996). Ainsi, la compétence collective est une notion difficile à appréhender, une composante issue de la synergie et de la dynamique de groupe qui reste "indéfinissable" (Dejoux, 1998).

En effet, nous considérons que la compétence collective émerge via un processus d'interaction et de coopération. En premier lieu, les individus sont amenés à confronter leurs représentations, leurs manières d'agir et à définir un code commun de communication. Il peut donc y avoir des conflits d'intérêts, comme le note Reynaud : les compétences individuelles "se combattent autant qu'elles s'ajoutent" (Reynaud, 2001). En deuxième lieu, le groupe passera au stade de coopération par la mobilisation et la conjugaison, de manière synergique, de différentes compétences individuelles.

Pour émerger et se développer, les compétences collectives supposent des conditions propices. Le processus de leur émergence est lié à de multiples facteurs dont les principaux sont schématisés figure 1.3.

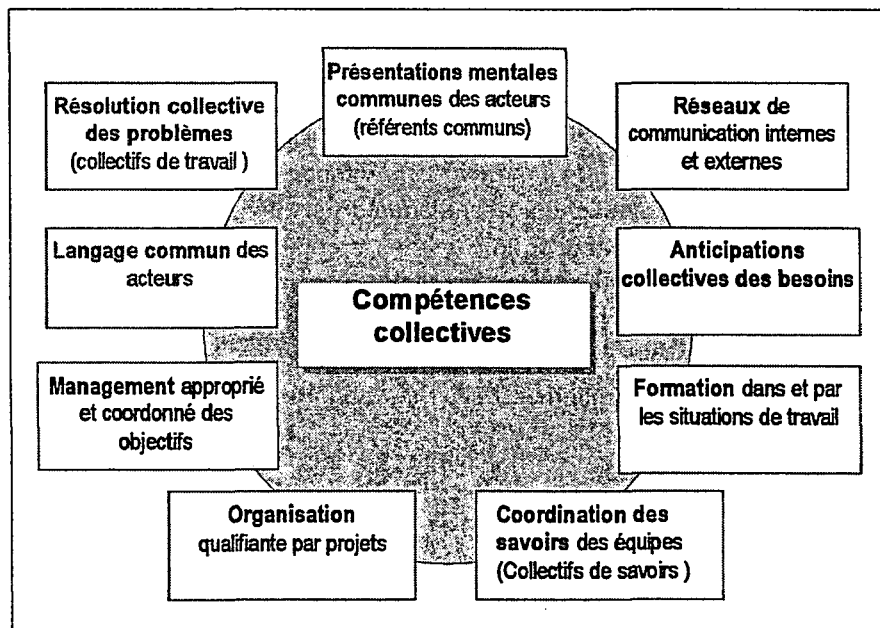


Figure 1. 3 : Les vecteurs favorisant l'émergence des compétences collectives (Emery, 2001)

2.2.2. Les caractéristiques de la compétence collective

La compétence collective peut être caractérisée à partir des composantes suivantes : une image opérative commune, un code et un langage communs, un savoir coopérer, un savoir apprendre de l'expérience (Le Boterf, 1995).

Une image opérative commune

L'équipe doit développer une représentation commune d'un problème opérationnel ou d'un objectif à atteindre. Au fur et à mesure du travail en équipe, le référentiel de chaque individu convergera vers un référentiel commun. Comme le souligne Leplat (Leplat, 2000), l'action collective

nécessite que les membres du groupe disposent d'une représentation de référence dite référentiel commun.

Exemples³ :

- représentation commune d'un problème opérationnel (dysfonctionnement, déficience qualité...) ou d'un objectif à atteindre,
- représentation partagée du processus et des contraintes respectives de chacun à le faire fonctionner,
- accord collégial sur les modalités de traitement d'un dossier,
- existence de systèmes communs de références, de schémas communs d'interprétation.

** Un code et un langage communs*

A travers les interactions se développe un langage commun propre aux membres de l'équipe. Cela, contribue à l'efficacité de la communication et à renforcer la cohésion de l'équipe. Plus une équipe sait se servir de ce langage commun et sait réagir à des signaux faibles, plus elle est efficace [Rousson et Turansky, 2003]⁴. En outre, ce langage permet au groupe d'élaborer sa propre identité qui le distingue des autres collectifs.

Exemples :

- existence d'un "langage spécifique au groupe",
- mise en commun rapide des informations pertinentes,
- adaptation des langages et des modes de communications aux situations vécues collectivement (activités de routine, situations d'urgence, situations inédites ...).

** Un savoir coopérer*

La compétence collective implique la collaboration et la mise en commun des compétences individuelles des membres de l'équipe. Elle suppose de savoir écouter l'autre et d'avoir la capacité pour traiter les situations conflictuelles.

Exemples :

- articulation entre les compétences et les personnes correspondant aux relations de coopération qui sont nécessaires,
- capacité à négocier "à froid" les conflits,
- visibilité de la contribution attendue de chacun à la performance collective,
- choix de modes de coopération appropriée aux diverses formes d'organisation (équipes polyvalentes, segmentation des emplois, projets transversaux...).

** Un savoir apprendre de l'expérience*

C'est dans et par l'activité exercée que se développe la compétence collective. A travers un apprentissage collectif, chaque membre de l'équipe apprend de ses expériences et de celles des autres. Alors, pour construire une compétence collective, il faut un temps d'apprentissage qui dépend de l'organisation de l'entreprise, de son mode de gestion et aussi de son environnement.

Exemples :

- formalisation et utilisation des résultats, de l'analyse des projets, des retours d'expérience,

³ Tous les exemples sont pris de Aymar G. et Casas N., Management des compétences, La Lettre du CEDIP - En lignes n° 8 - janvier 1999

- existence et fonctionnement de processus de capitalisation des pratiques professionnelles,
- fonctionnement de groupes d'échanges de pratiques.

Les compétences collectives sont repérables à base de plusieurs indices (Guilhon et Trépo, 2000) :

- la capacité du groupe à chercher de l'information et à la partager;
- le travail en équipe sans cloisonnement en partageant des ressources communes;
- l'adaptation aux changements organisationnels de structures et de comportements décidés par la hiérarchie;
- la définition des objectifs et des moyens pour les atteindre sans attendre les directives de la hiérarchie,
- la communication dans les équipes afin d'explicitier les problèmes;
- le partage de la responsabilité collective des problèmes et des incidents;



2.2.3. Le développement des compétences collectives

Pour développer les compétences collectives, les responsables de l'entreprise disposent de nombreux leviers d'action et de différentes opportunités (Retour, 2005). En phase de recrutement, lors des procédures d'évaluation des performances des salariés. Les formules servant de base au calcul de la rémunération peuvent contenir explicitement des facteurs relatifs à la performance collective. Mais c'est sans doute lors de l'élaboration d'actions de formation que les effets sur le développement des compétences collectives peuvent être les plus importants.

En agissant sur ces différents leviers d'action, les responsables espèrent obtenir des résultats bénéfiques. Les études menées dans les entreprises ont montré plusieurs résultats positifs tant au niveau de l'entreprise qu'à ceux de l'individu et du groupe (Retour, 2005). Le premier résultat attendu d'une gestion des compétences collectives se rapporte à l'amélioration de la performance du groupe : la capacité de résolution des problèmes augmente notablement. A l'échelle de l'individu, le développement des compétences collectives permet au salarié la détention de nouvelles compétences. Par ailleurs, de la combinaison de capacités collectives peut résulter des compétences intergroupes.

Ainsi, le partage des compétences collectives par l'ensemble de l'entreprise mène à l'acquisition des compétences stratégiques.



2.3. La compétence d'entreprise (organisationnelle)

La théorie des ressources "*the Resource-based view*" est à l'origine de l'apparition de la notion de compétence d'entreprise (ou organisationnelle). Celle-ci propose des pistes de réflexions et des solutions prometteuses. Actuellement, la compétence d'entreprise est au cœur des problématiques du management stratégique.

Elle "*représente ce que l'entreprise sait faire*" en mobilisant évidemment l'ensemble des ressources qu'elle possède (Bogaert et al, 1994). La compétence d'entreprise ne se réduit pas aux compétences des salariés, mais elle concerne un grand nombre d'actifs tangibles et intangibles (logiciels, notices d'utilisation, brevets,...etc.) (Cavestro, 2002). Ce qui constitue la raison d'être de l'entreprise, sa capacité d'agir vis-à-vis des contraintes auxquelles doit faire face, sa capacité d'anticiper et d'exploiter les opportunités qui se présentent, c'est sa compétence, qu'il s'agit d'acquérir et de pérenniser. En effet, l'entreprise est vue comme un ensemble de ressources tangibles et intangibles dont il faudra identifier les ressources stratégiques qui offrent à l'entreprise des avantages concurrentiels.

La compétence de l'entreprise peut être mise en exergue à travers ces trois niveaux (Prevot et Guallino, 2003) :

- niveau intrinsèque : la compétence est une *combinaison de ressources* et elle est liée à une *activité réalisée* par l'entreprise,
- niveau organisationnel : la compétence est *stockée* dans l'organisation sous forme de *routines* et elle vise la réalisation *des objectifs spécifiques* (avantage concurrentiel). Elle doit être *identifiée et reconnue* par l'organisation,
- niveau dynamique : la compétence, au cours de son développement peut devenir une "*capacité dynamique*".

Au-delà de l'échelle d'une organisation, on assiste à l'émergence de nouvelles configurations organisationnelles basées sur le partenariat et la coopération entre entreprises qui développent des stratégies de partage de compétences. Dans une démarche différente des stratégies de coopérations et d'alliances classiques qui reposent sur des échanges financiers, des brevets, des individus, etc., partenaires, les entreprises partagent uniquement *un réseau de compétences*⁵.

3. Les enjeux de l'approche compétence *- prouver l'intérêt par le public!*

La compétence est devenue un levier stratégique inéluctable d'autant plus qu'aujourd'hui, il est nécessaire que les entreprises s'adaptent de plus en plus vite et qu'elles aient les compétences nécessaires pour soulever les défis socio-économiques et technologiques. Les salariés sont amenés à posséder des capacités d'autonomie et d'anticipation afin d'être suffisamment réactifs.

La démarche compétence s'inscrit dans une relation "gagnant-gagnant", elle est bénéfique aux entreprises et à leur personnel. Elle permet de répondre autant aux exigences de flexibilité et de réactivité pour l'entreprise, qu'aux besoins de reconnaissance pour les salariés. Ainsi, les enjeux liés à la compétence sont énormes, nous essayons, dans le paragraphe suivant, de les mettre en évidence au niveau de l'entreprise, du salarié et de la société.

3.1. Les enjeux pour l'entreprise

Les nouvelles situations du travail, auxquelles sont confrontés les salariés, exigent des qualités professionnelles, des capacités d'action et de réaction qui dépassent le cadre du prescrit. Dans l'entreprise, les frontières interprofessions se sont élargies, au-delà des dimensions techniques (conduite d'une machine, mise en œuvre d'une technique...), d'autres dimensions sont introduites (communication, maintenance, qualité, gestion, ...), qui demandent de nouvelles compétences voir des poly-compétences.

En outre, l'entreprise attend d'avantage de ses salariés : l'autonomie, la responsabilité et l'initiative. Ces comportements et aptitudes ne se créent et ne se développent que dans une organisation flexible et évolutive, qui s'adapte en permanence et développe de nouvelles compétences.

⁵ Compétence d'entreprise et entreprise virtuelle un nouveau challenge pour les PME
<http://dejours.univ-tln.fr/Documents/Articles/virtueIEFMD.pdf>

Repenser l'organisation, en plaçant au centre le développement des compétences, conduit aux principes de fonctionnement suivants (De Witte, 1998) :

- dimensionnement des équipes : équipes "autonomes" de production, avec la polyvalence des tâches, objectifs collectifs de qualité, de délais, de réduction des coûts...;
- redéfinition des métiers englobant un large éventail d'activités et de compétences intégrant qualité, contrôle, maintenance,
- raccourcissement des lignes hiérarchiques et modification du rôle de l'encadrement qui se voit confier le développement de la gestion des compétences et des performances individuelles et collectives.

Actuellement, pour faire face aux différentes sollicitations de son environnement, l'entreprise doit s'appuyer sur un système de gestion des compétences permettant, principalement, à travers les outils et les méthodes qu'il propose :

- d'identifier les besoins, qualitatifs et quantitatifs, nécessaires en compétences, via l'étude et l'analyse des situations de travail et l'élaboration des référentiels;
- d'évaluer les compétences disponibles afin de déterminer le capital compétence de l'entreprise;
- de valoriser et reconnaître les compétences des salariés;
- d'acquérir et de développer des compétences inédites.

3.2. Les enjeux pour le salarié

Pendant longtemps, le mode de management s'est fondé sur : " voilà ce qu'il faut faire et voilà comment il faut le faire". Le rôle de la hiérarchie consistait à définir le processus du travail et à contrôler le respect des procédures, sans autoriser de véritables marges d'autonomie ou de responsabilité. L'intérêt accordé aux compétences des salariés était étouffé. Cependant, "avec la logique compétence, le salarié est placé en tant qu'acteur de son parcours professionnel. Il trouve l'opportunité de prouver ses compétences et de mettre en évidence ses potentialités. //

" Le salarié cherche la meilleure reconnaissance de ses compétences professionnelles et la récompense équitable des efforts qu'il fournit dans le travail. En harmonie avec ses attentes, à travers des outils tel que le portefeuille de compétences, la logique compétence ouvre de nouveaux champs de reconnaissance dépassant l'ancienneté, le diplôme et le poste. Dans ce sens, elle favorise la mobilité interne et ouvre des perspectives "d'employabilité" en dehors de l'entreprise où le marché des compétences progressera, de plus en plus, vers la mondialisation. *↳ combi-act
A préciser
G. & H. B.*

\\ Une enquête, réalisée auprès de cinq entreprises, a montré que la mise en œuvre d'un système de reconnaissance des compétences contribue à améliorer les qualifications, à acquérir de la polyvalence et à développer l'autonomie et la responsabilité du salarié (Parlier, 2000). //

En effet, un nouveau système de reconnaissance sociale et de dynamique collective peut se mettre en place (De Witte, 1998) : un système capable d'intégrer un plus grand nombre de personnes avec des parcours, des expériences et de savoir-faire plus diversifiés.

3.3. Les enjeux pour la société

" L'intérêt accordé par la société à l'approche compétence constitue un enjeu majeur. Grâce à cette approche, et en élaborant des dispositifs et des moyens permettant l'acquisition et le développement des compétences, la société contribue à l'insertion de certaines catégories de personnes dont le risque d'exclusion est fort (Batal et Masingue, 1998).

Favoriser ces mesures d'acquisition et de développement des compétences dans l'entreprise, permet d'une part d'optimiser les systèmes d'éducation et de formation, d'autre part d'élever le niveau de développement social, intellectuel et économique du pays.

4. La compétence et la stratégie

Depuis le milieu des années 80, la théorie des ressources a tenu beaucoup l'attention des stratèges. Elle s'est développée au détriment du paradigme stratégique classique. Elle a également remis en cause des concepts reconnus comme fondamentaux par les théories classiques. Ainsi, l'avantage concurrentiel ne réside pas essentiellement dans le choix de couples produits/marché, mais dans la mobilisation et la meilleure combinaison des ressources.

La théorie des ressources s'appuie sur deux hypothèses principales (Barney, 1991) :

- hypothèse 1 : les organisations sont différentes car chacune d'elle possède des ressources (capital physique, capital humain, capital organisationnel) propres;
- hypothèse 2 : la mobilité des ressources assure à l'organisation une originalité constante dans la constitution de son portefeuille de ressources.

Après des années de développement, la stratégie basée sur les ressources a atteint le stade de maturité, où il est indispensable qu'elle soit validée par des études empiriques. Sa mise en pratique a révélé certaines limitations, ainsi une version évoluée a été proposée : "Competence-based view" (Sanchez et Heene, 1997). Cette approche a également remis en cause certains propos de Porter (Porter, 1991), qui suppose que tout actif ou ressource tangible est par nature identifiable et imitable, et par conséquent non source d'avantage concurrentiel.

Le problème central de l'approche basée sur la compétence se résume à la question suivante : comment se créent et se développent les compétences au sein de l'entreprise, et de quelle manière elles conduisent à un avantage concurrentiel ? Ce qui ouvre la voie vers un champ de recherche, intégrant le concept de la compétence à tous les niveaux de l'entreprise et notamment au niveau stratégique.

En stratégie, le concept de compétence désigne certaines ressources intangibles : des savoir-faire de l'entreprise dont certains sont plus stratégiques que d'autres quand ils fournissent un avantage particulier au client (Cazal et Dietrich, 2003). Dans cette perspective, Prahalad et Hamel (Prahalad et Hamel, 1990) ont introduit le concept des compétences clés (core competence) ou fondamentales, qu'ils considèrent comme étant le savoir collectif de l'organisation sur lequel elle doit se focaliser et investir en premier lieu. Ainsi, selon ces auteurs, l'entreprise peut être envisagée comme étant un portefeuille de compétences.

Par ailleurs, depuis le début des années 90, Nordhaug a mis en évidence l'existence de trois niveaux de compétences : individuel, collectif, organisationnel. A travers ses travaux, il a montré que ces niveaux sont en interaction et s'enrichissent mutuellement (Nordhaug, 1996). En outre, il a souligné l'existence des relations d'agrégation et de transformation lorsqu'on transite d'un niveau à l'autre. En s'inspirant des travaux de Nordhaug, C. Dejoux a proposé "une approche globale et agrégée des compétences", qui vise, dans une optique cohérente, trois objectifs complémentaires (Dejoux, 2001), (Figure1.4).

A voir

ce n'est pas
qu'un simple
niveau ADM
qui respectent
votre hiérarchie
et un niveau de
stratégie
(conceptuel)
le concept de compétence clé peut s'opérer cette perspective des enjeux stratégiques à voir

pointe par l'ADM n'est pas en concurrence, est-ce le lien avec la stratégie pertinent?
souvent (avoir-faire?)

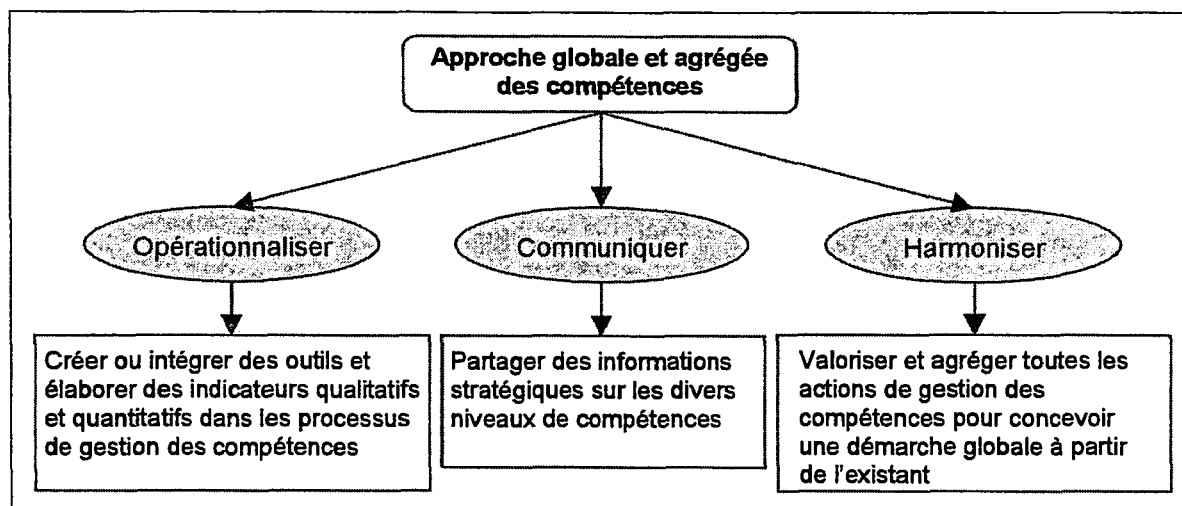


Figure 1.4 : Les objectifs de l'approche globale et agrégée des compétences

Elle formalise cette approche sous la forme d'une pyramide qui identifie les niveaux d'analyse et de gestion des compétences. L'analyse de cette approche permet de tirer plusieurs conclusions.

En premier lieu, les compétences collectives nécessaires pour l'entreprise sont déterminées à partir des besoins des compétences organisationnelles. Ainsi, la bonne connaissance du capital humain s'avère fondamentale pour concevoir des équipes dont la qualité et l'effectif répondent aux objectifs stratégiques et conduisent à la réussite des projets de l'entreprise. Pour chaque équipe, l'entreprise devra créer les conditions matérielles et organisationnelles propices au développement. Ensuite, il s'agit de lui définir ses objectifs et missions, de valoriser les complémentarités et de clarifier les règles du jeu pour favoriser un feedback permanent (Held *et al.*, 1998).

Néanmoins, dans la démarche compétence, la compétence organisationnelle est rarement prise en compte. Les actions des entreprises restent centrées sur la gestion des compétences individuelles. C'est la raison pour laquelle dans la plupart des entreprises, la GRH n'est pas reliée directement, au niveau du discours, à des objectifs stratégiques clairement explicites (Cavestro *et al.*, 2002).

En deuxième lieu, il s'agit de traduire les compétences collectives en termes de compétences individuelles à mobiliser dans les activités professionnelles. Pour cela, l'entreprise est amenée à définir la mission de chaque salarié, à préciser clairement les objectifs à atteindre, les compétences à acquérir et les ressources à mettre en œuvre. Ainsi, tout salarié est engagé à contribuer aux objectifs collectifs. L'efficacité de la coopération repose sur la richesse des compétences individuelles acquises et sur leurs dimensions relationnelles et méthodologiques (Le Boterf, 2004). Dans ce contexte, l'organisation du travail évolue vers des formes de management plus coopératives et décentralisées, dans lesquelles l'initiative et l'autonomie des salariés sont sollicitées.

Cependant, le défi à relever est de concevoir cette organisation en intégrant la logique individuelle et la logique collective qui sont généralement conflictuelles. Plusieurs monographies ont mis en évidence des tensions entre ces deux logiques (Baraldi *et al.*, 2002). Souvent la compétence collective est réduite à la somme des compétences individuelles. Par conséquent, la performance collective passe au second plan (Cavestro *et al.*, 2002).

En définitive, la finalité de l'approche est de créer une cohérence et synergie autour de la compétence (Figure 1.5). Ce qui permet d'orienter les actions et les efforts individuels et collectifs au service des objectifs stratégiques de l'entreprise.

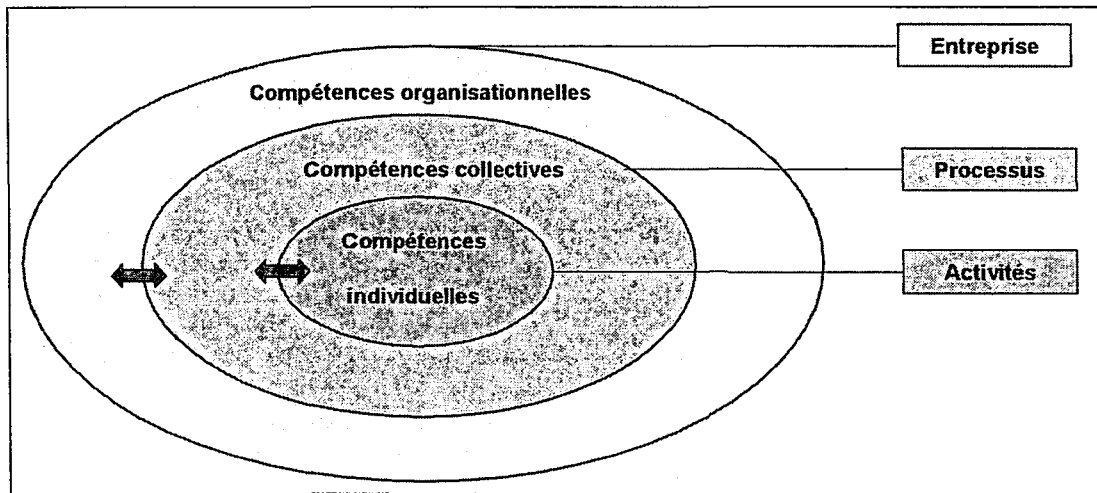


Figure 1.5 : Les relations entre les trois niveaux de compétences

Dans l'esprit de cette approche, nous envisageons d'apporter notre contribution au niveau de l'identification des compétences requises et l'appréciation des compétences disponibles (ou acquises). Ainsi, les compétences individuelles repérées doivent répondre de manière cohérente aux besoins de compétences collectives et organisationnelles. Dans ce sens, *"la démarche compétence consiste à prêter une attention aussi soutenue que possible aux moyens de maintenir, de développer et de gérer la compétence de l'entreprise, de ses unités, et des individus qui en dernier ressort, en constitue la force vive"* (Vergnaud, 1998).

5. La gestion des compétences

La gestion des compétences est une dimension importante de la GRH. Elle recouvre un ensemble de pratiques destinées à utiliser et à développer de manière optimale les compétences des individus et des groupes, afin de réaliser la mission de l'entreprise et d'améliorer les performances des collaborateurs (Beirendonck, 2006). En outre, par la mobilisation et le renforcement des capacités d'action des salariés, la gestion des compétences vise à développer la compétitivité d'une entreprise ainsi que la mobilisation et l'employabilité de ses salariés (Parlier, 1997).

La gestion des compétences n'est pas une fin en soi, c'est un moyen qui doit servir aux objectifs stratégiques de l'organisation. Dans cette optique, une mise en œuvre réussie de la gestion des compétences implique d'une part une intégration verticale qui consiste à assurer la cohérence entre les compétences et la stratégie de l'organisation. D'autre part, elle implique une intégration horizontale qui consiste à harmoniser les activités des ressources humaines (Figure 1.6).

La gestion des compétences est basée sur des outils et des démarches différents. Bien que les pratiques des entreprises soient différentes, le schéma général de la gestion des compétences suit trois étapes (Defélix, 2003) :

- **acquérir** les compétences : spécifier les compétences requises (référentiels) et repérer les compétences détenues;
- **stimuler** les compétences : évaluer les compétences à partir des référentiels de compétences et établir les rémunérations sur la base des compétences;
- **réguler** les compétences : élaborer des stratégies de développement des compétences individuelles et collectives. Passer d'une gestion prévisionnelle des emplois à une gestion anticipée des compétences. //

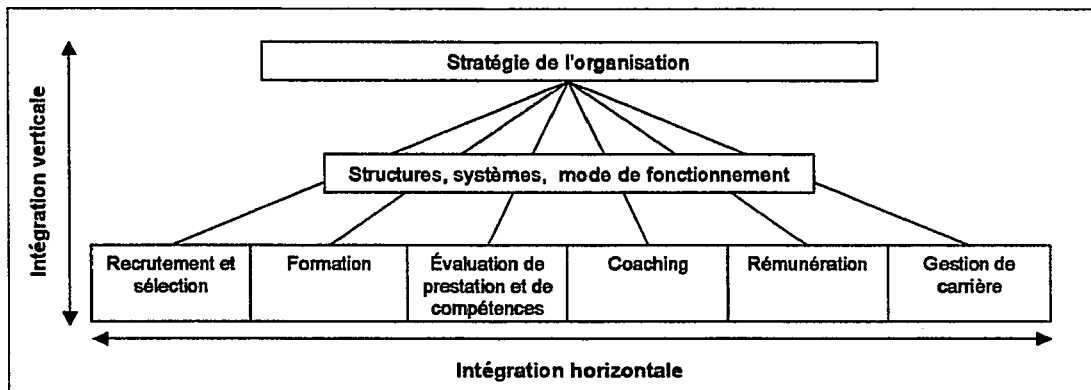


Figure 1.6: Intégration horizontale et verticale de la gestion des compétences (Beirendonck, 2006)

* Dans la pratique, la gestion des compétences a donné lieu à six types d'approches différentes (Held, 1995) :

- approches basées sur les connaissances, le savoir;
- approches basées sur les savoir-faire;
- approches basées sur les comportements;
- approches intégrant les savoir, savoir-faire et savoir être;
- approches basées sur les "compétences cognitives";
- approches basées sur les activités.

Sauf la dernière, toutes ces approches sont centrées sur l'individu : ses connaissances, son savoir-faire, son comportement (Held, 1998). Ceci est un atout, mais un individu ne peut pas être pris en dehors de l'organisation dont il travaille. Parce que, comme nous l'avons déjà présenté, la compétence est contextualisée : elle se situe à l'intersection entre l'individu d'une part, et l'organisation de travail d'autre part.

- À l'issue de l'étude de ces six approches, Held a privilégié les approches qui (Held, 1995) :
- sont flexibles, adaptables et ne demandant qu'un investissement limité en temps;
 - considèrent l'individu comme un acteur autonome et responsable, en étant intégré dans la collectivité dont il fait partie;
 - permettent de consolider les résultats individuels pour alimenter un processus collectif.

Après avoir introduit la gestion des compétences, nous présentons la gestion des compétences suivant la norme ISO 9000 (2000) et à travers les différents travaux menés sur ce thème en génie industriel.

5.1. La gestion des compétences dans la norme ISO 9000 (2000)

La version 2000 des normes ISO est élaborée dans une période où les responsables d'entreprise ont pris conscience que la compétence devient un facteur décisif pour le bon fonctionnement de l'entreprise et de la qualité de ses produits et services. Elle replace l'homme au cœur du processus qualité et ouvre également des perspectives dynamiques en matière de la GRH. La mise en œuvre de ses exigences est une occasion pour faire de la GRH un processus fortement contributeur à l'obtention des objectifs qualité voire le processus capital (Inizan, 2001), (Dejoux, 2002).

La compétence est abordée dans le cadre d'une approche processus. Le processus de gestion des compétences recommandé par la norme se déroule selon cinq étapes (AFNOR, 2002), (Chaminade, 2005).

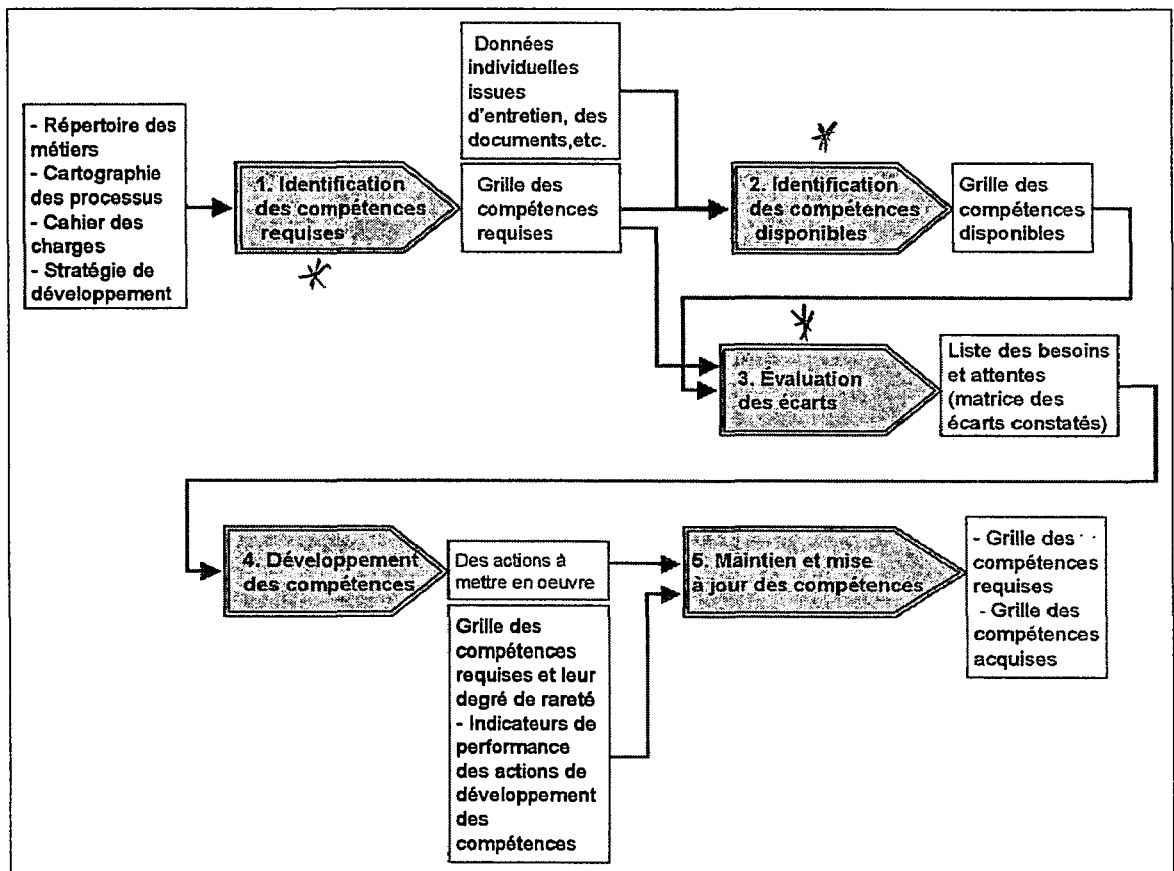


Figure 1.7 : Processus de gestion des compétences

- Identification des compétences requises : il s'agit d'établir la liste des compétences requises en se basant sur ce qui fonde l'activité à conduire comme le répertoire des métiers, le cahier des charges, le descriptif de mission, la stratégie de développement, ... etc.;

- Identification des compétences disponibles : il s'agit de déterminer les compétences détenues en s'appuyant sur des méthodes d'évaluation (entretiens, questionnaires, observations, ..);

- Evaluation des écarts : il s'agit de déterminer si les compétences disponibles sont en adéquation avec les compétences requises. Pour visualiser les écarts, une matrice combinant les compétences requises et les compétences disponibles doit être élaborée;

- Développement des compétences et mise à disposition : l'objectif est de définir et mettre en œuvre les actions de développement des compétences permettant de réduire les écarts constatés pendant l'évaluation. Alors, selon les déficits constatés, on prévoit les actions adéquates : recrutement, tutorat, compagnonnage, formation,...

- Maintien et mise à jour des compétences : l'objectif est de s'assurer que les compétences acquises sont préservées au sein de l'organisation, suite aux changements et mutations du personnel, en instaurant une politique de développement des compétences à long terme.

Ainsi, la norme ISO offre un cadre riche pour mettre en place une démarche compétence. Nous allons nous intéresser, dans le cadre notre travail de thèse, aux étapes d'identification des compétences requises et d'identification des compétences disponibles. (3)

5.2. La gestion des compétences dans le génie industriel

La recherche scientifique a fait de ce sujet un axe important de recherche. En génie industriel, la compétence est intégrée comme étant un point de vue indispensable pour la modélisation en entreprise (Vernadat, 1999). Actuellement, elle est prise en compte dans les thématiques classiques du génie industriel (Boucher et Harzallah, 2001).

Les travaux portant sur la gestion des compétences considèrent l'entreprise selon deux points de vue complémentaires (Boucher et Buriat, 2003) :

- l'entreprise comme un système de production de biens et de services : sa performance réside dans ce cas dans la maîtrise de ses processus de réalisation de valeur;
- l'entreprise comme un système de production de connaissances et de compétences : sa compétitivité se fonde alors sur la maîtrise des processus de capitalisation des connaissances et de développement des compétences.

A travers différents travaux relevant du génie industriel, la compétence s'affirme comme une dimension incontournable dans les modèles de systèmes de production. Dans ce sens, l'architecture de référence PERA (Perdue Enterprise Reference Architecture) a été développée en faisant apparaître clairement la dimension compétence. De même, l'architecture CIM-OSA (Computer Integrated Manufacturing - Open Systems Architecture) s'est orientée vers la prise en compte de la dimension compétence dans la vue *Ressource*.

Nous présentons, dans la partie suivante, plusieurs travaux orientés compétence développés notamment sur les thèmes suivants : la production, la conception intégrée, la coopération inter entreprise, le pilotage des systèmes de compétences, la réorganisation et l'articulation entre compétence et connaissance. Les travaux sur la modélisation de la compétence seront traités dans le chapitre 4.

Dans le domaine de la production, les différents travaux proposent des approches orientées "GRH" s'appuyant sur les caractéristiques des opérateurs ou sur leurs compétences. El Mhamedi (El Mhamedi, 1990) s'appuie sur les caractéristiques des opérateurs d'une équipe pour les affecter aux machines d'un îlot de fabrication et estimer les durées opératoires associées. Jia (Jia, 1998) développe une méthode de conduite d'atelier de fabrication, s'appuyant sur le concept de groupe autonome, et prenant en compte la gestion des compétences. Dans son travail d'aide à la gestion des opérateurs de production Franchini a proposé une méthodologie de planification de l'affectation des opérateurs de production, intégrant une modélisation globale des compétences requises par les

activités et une modélisation locale des compétences acquises par les opérateurs (Franchini, 2000). En prenant en compte l'impact des compétences sur les critères de performance, certains travaux sur l'affectation des acteurs aux processus ont proposé une formalisation mathématique du problème d'affectation (Bennour et al., 2002).

Dans le contexte d'ordonnement des ressources humaines, l'exploration des modélisations des compétences permet d'obtenir des ordonnements de meilleure qualité et plus proches de la réalité (Pichot et Baptiste, 2001).

Dans un processus de conception intégrée, les acteurs doivent coopérer en tenant compte les spécificités de chaque métier et les contraintes de chaque acteur. Les travaux en conception intégrée traitent, entre autres, de la constitution d'équipes en intégrant la combinaison de profils de compétences (Caillaud et Sonntag, 2003). L'approche sur les profils de compétences s'appuie sur des travaux actuels sur le bilan de compétence et la validation d'expérience.

Le partage et la création des compétences collectives, en coopérations interentreprises, se heurtent à de nombreuses difficultés. Pour piloter cette coopération, une démarche de diagnostic des systèmes de compétences et de connaissances interentreprises s'avère nécessaire. Les contributions proposées sont basées notamment sur l'intégration formelle de la compétence dans le système de performance (Boucher et Deslandres, 2003).

Pour le pilotage d'un système de compétences de l'entreprise, un méta modèle structuré en cinq niveaux a été proposé (Dulmet et Bonjour 2003a). Chaque niveau répond à des objectifs et à des horizons de pilotage différent. Il introduit le processus de "compétenciation" : la construction, l'acquisition, la consolidation, la préservation, l'extension, la transposition et le transfert de compétences.

Lors de la réorganisation d'une entreprise, la gestion des compétences intervient à plusieurs étapes : l'analyse de l'existant, l'analyse et la décision du changement et la conception de la nouvelle organisation. Alors, pour réussir la réorganisation, il est indispensable de disposer des outils et des modèles de support prenant en compte les différents aspects notamment les aspects organisationnels et humains (Harzallah, 2000).

L'articulation entre compétence et connaissance devient évidente. D'une part, les connaissances sont considérées comme des composantes indispensables au déploiement des compétences. D'autre part, la gestion des connaissances et des compétences vise à piloter les processus de capitalisation des connaissances et de développement de compétences dans un objectif de performance globale de l'entreprise. Cela conduit à intégrer les deux concepts dans l'ensemble des réflexions sur la modélisation, l'analyse et la conception des organisations.

Dans ce cadre, l'introduction du concept de schème comme chaînon manquant entre connaissances et compétences permet de mieux comprendre l'articulation entre connaissances et compétences ainsi que leurs dynamiques conjointes (Bonjour et Renaud, 2005).

Même si des travaux de recherche sur les compétences et leur gestion sont actuellement en cours, la compétence est déjà intégrée comme un concept transversal et fondamental pour la maîtrise et l'amélioration des performances de l'entreprise. Cependant, la modélisation du concept compétence reste un travail de fond à réaliser. Par ailleurs, sur la base de la littérature de génie industriel étudiée, nous avons constaté une pénurie au niveau des travaux qui ont porté sur les

problèmes d'identification des compétences requises et l'évaluation des compétences disponibles : quelle méthodologie choisir et quels sont les outils à mettre en œuvre ?

C'est la raison pour laquelle nous avons pris en considération d'autres champs scientifiques pour approfondir ces dimensions et étudier les différentes approches et méthodes développées. Dans le chapitre 2, nous traitons de l'identification des compétences requises et dans le chapitre 3, nous étudions l'appréciation des compétences.

Conclusion

Le modèle compétence est une réponse pertinente aux multiples défis du contexte dans lequel évoluent les entreprises. Il s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle vision des problématiques auxquelles elles sont confrontées. Le concept de compétence prend donc une dimension particulière et le recentrage sur le capital humain, en assurant sa meilleure gestion et son développement, devient une nécessité. Dans le paysage concurrentiel actuel, seules les entreprises ayant en permanence la capacité de se reconfigurer, en faisant de leurs compétences une préoccupation centrale, auront la possibilité d'assurer leur pérennité.

Dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur plusieurs dimensions de cette thématique. Les conclusions que nous pouvons en tirer s'articulent autour de cinq points.

Premièrement, nous avons mis en évidence les raisons principales de l'émergence de la logique compétence. Les raisons énumérées renvoient à la mutation et à la tertiarisation de l'économie, à l'innovation technologique, au changement de l'organisation et aux évolutions démographique et sociales. Ainsi, face aux problématiques auxquelles elles sont confrontées, les entreprises ont emprunté divers chemins qui les ont amenées à la logique compétence.

Deuxièmement, nous avons réalisé une analyse du concept de la compétence. Notion complexe, au carrefour de plusieurs disciplines, la compétence interpelle tous les niveaux : individuel, collectif, entreprise, interentreprises (compétence réseau), ce qui lui donne un relief particulier. A l'issue de l'analyse de la compétence individuelle, nous avons d'abord retenu sept caractéristiques, puis identifié les besoins essentiels des organisations en matière de compétence : le plus important est de savoir quel concept leur est utile. A partir de ces éléments nous avons proposé une définition de la compétence individuelle. Bien que, dans cette analyse, nous ayons prêté une attention particulière à la compétence individuelle, nous avons également cerné les caractéristiques principales de la compétence collective et organisationnelle.

Troisièmement, nous avons mis en évidence les différents enjeux correspondant à l'approche compétence. Pour l'entreprise, l'acquisition et le développement des compétences sont bien un enjeu stratégique face aux multiples sollicitations socio-économiques et technologiques. Pour le salarié, c'est aussi un enjeu capital, gage de son employabilité qui lui permet de devenir *le pilote* principal de son projet professionnel. A l'échelle de la société, la compétence suscite un intérêt majeur dans la mesure où elle permet d'améliorer le niveau de développement social, intellectuel et économique.

Quatrièmement, nous avons présenté la compétence selon le point de vue du management stratégique. En stratégie la compétence désigne certaines ressources intangibles, précieuses, difficilement imitables qui permettent à l'entreprise de réaliser un avantage concurrentiel. L'évolution de la pensée stratégique a permis d'élaborer une théorie basée sur les compétences dont la problématique centrale est : comment se créent et se développent les compétences au sein de

l'entreprise, et de quelle manière elles conduisent à un avantage concurrentiel ? La compétence est ainsi intégrée à tous les niveaux de l'entreprise. Dans ce sens, nous nous sommes intéressés à "l'approche globale et agrégée des compétences" qui vise à créer une cohérence et une synergie autour de la compétence et par conséquent orienter les actions individuelles et collectives vers les objectifs stratégiques de l'entreprise. Dans ce cadre, nous envisageons d'apporter notre contribution au niveau de l'identification des compétences requises et l'appréciation des compétences.

Enfin, après avoir défini et positionné la gestion des compétences par rapport à la GRH et la stratégie de l'organisation, nous avons décrit, d'une part, le processus de gestion des compétences recommandé par la norme qualité ISO 9000 (2000). Ce processus vise l'amélioration des performances de l'entreprise par le déploiement efficace des compétences mobilisées dans les processus de l'entreprise. De ce fait, il offre un cadre riche afin de mettre en place une démarche compétence, dans lequel nous situons ce travail de thèse. Nous allons nous intéresser aux étapes d'identification des compétences requises et d'appréciation (ou d'identification) des compétences disponibles.

D'autre part, nous avons présenté la gestion des compétences à travers le prisme du génie industriel. Dans ces travaux, la compétence est intégrée comme un concept inéluctable pour maîtriser et améliorer les performances de l'entreprise. Cependant, la modélisation du concept compétence reste un travail de fond à réaliser. Par ailleurs, dans la littérature en génie industriel étudiée, nous avons relevé une insuffisance concernant les problèmes d'identification des compétences requises et d'appréciation des compétences. Ce constat nous conduit, dans les deux chapitres suivants, à dresser un état de l'art sur ces deux aspects en adoptant une démarche pluridisciplinaire.

Chapitre 2

L'identification des compétences requises

Introduction

oui ← // L'analyse des situations de travail constitue un processus fondamental dans la GRH. Elle permet de mettre en évidence les dimensions principales de l'organisation du travail au sein de l'entreprise, de faire remonter les informations pertinentes sur les activités et de dévoiler les éventuels dysfonctionnements. Les informations tirées de l'analyse des situations de travail sont nécessaires pour toutes les décisions à prendre dans le cadre de la gestion des compétences.

analogie de l'apprentissage → Ce chapitre, met l'accent sur l'importance de l'analyse du travail et sa contribution dans l'étape d'identification des compétences requises. Avant d'aborder l'analyse du travail, nous précisons quels sont les enjeux de l'identification des compétences requises.

L'analyse du travail est une démarche qui consiste à collecter, analyser et structurer différentes informations issues des situations réelles de travail. Afin de mettre l'accent sur les aspects importants de cette démarche, nous allons tout d'abord mettre en évidence les objectifs de l'analyse du travail; puis, nous essayons d'apporter quelques éléments de réponses aux questions suivantes :

- quelles sont les unités d'analyse des situations de travail ?
- quelles méthodes doivent être utilisées pour collecter les informations ?
- quelle méthode d'analyse choisir ?

Finalement, nous présentons trois méthodes qui proposent d'analyser les situations de travail avec un objectif orienté vers la gestion des compétences.

1. Les enjeux de l'identification des compétences requises

si cette évidence est admise de la part de la firme, il semble que le besoin soit pour le futur
Il est évident que toute organisation (ou projet) a besoin de compétences pour fonctionner et accomplir ses missions. Par conséquent, l'identification des compétences requises est une étape incontournable. Elle conditionne, de manière directe ou indirecte, les choix technologiques, organisationnels, sociaux et économiques de l'entreprise.

et today?
Dans une démarche dynamique et proactive, la question des compétences requises est déterminante. Il s'agit, dès aujourd'hui, d'identifier les compétences qui seront indispensables demain. Cela exige en premier lieu que l'entreprise connaisse parfaitement les compétences dont elle dispose aujourd'hui (compétences acquises), et qu'elle sera en mesure d'identifier les compétences dont elle aura besoin (compétences requises).

bonne vaut de aujourd'hui le besoin de performance étant réel et constant dès maintenant et en de plus jours
L'identification des compétences requises est une étape décisive dont dépendent les décisions de gestion des compétences à tous les horizons. Ainsi, elle doit répondre à divers enjeux parmi lesquels :

- réussir au mieux les recrutements, en déterminant les compétences requises pour exercer une activité professionnelle donnée;
- cibler avec efficacité les modes d'acquisition et de développement des compétences en identifiant les compétences à acquérir, suite à une évolution technologique ou à un changement organisationnel;
- diagnostiquer les situations réelles de travail afin de dévoiler les dysfonctionnements et améliorer les conditions;
- élaborer un référentiel de compétences, élément de base à l'ensemble des décisions de gestion des compétences;
- réorganiser le travail selon les nouvelles exigences (poly-compétences, autonomie, initiative, etc.);
- identifier les compétences nécessaires pour gérer et mettre en œuvre un projet;
- disposer à temps des informations réelles sur les compétences requises à divers horizons;
- répondre aux exigences de la qualité par une meilleure identification des compétences de l'entreprise;
- concevoir un système d'évaluation objectif, basé sur un référentiel de compétences;
- concevoir des aires de mobilités professionnelles en repérant les compétences spécifiques et génériques; *(Construire un système de mobilité qui en tienne compte)*

En effet, la qualité avec laquelle est menée l'étape d'identification des compétences requises, déterminera fortement la réussite ou l'échec de la démarche compétence. Notons que tout dysfonctionnement à ce niveau risque d'avoir des conséquences pénalisantes pour l'entreprise. Un recrutement raté, un programme de formation mal conçu ou une grille de métiers lourde et peu adaptée peuvent compromettre à long terme toute la GRH (Penso-Latouche, 1998).

2. Les objectifs de l'analyse des situations de travail

L'analyse des situations de travail est un processus central dans la gestion des ressources humaines. Elle est aussi utilisée dans d'autres domaines, notamment l'ergonomie, mais pour des objectifs spécifiques.

L'objectif principal de l'analyse des situations de travail consiste à collecter, analyser et structurer l'ensemble des informations sur les emplois dans une organisation de travail et sur les

actions menées, au niveau opérationnel, pour accomplir les missions de l'entreprise. En essence, l'analyse fournit deux catégories d'informations : celles liées à la description du poste et celles qui concernent les exigences professionnelles auxquelles le titulaire doit répondre (Figure 2.1). Les compétences requises pour occuper le poste seront identifiées à partir des exigences professionnelles.

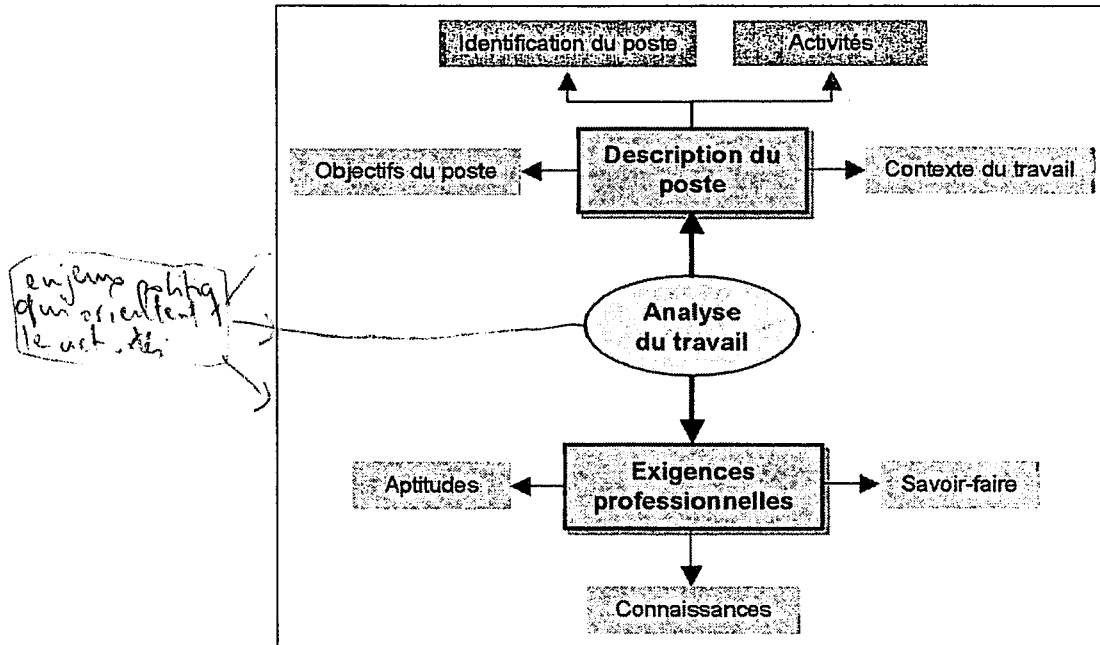


Figure 2. 1: Les composantes principales de l'analyse du travail

Ainsi, ces informations permettent aux responsables des RH de prendre les décisions adéquates dans les différentes activités de la GRH.

Au niveau de la sélection et du recrutement, l'analyse du travail permet de préciser les compétences à détenir en matière de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes pour occuper un poste ou un emploi donné. Aussi, sur la base des exigences de l'emploi, les critères et les méthodes d'évaluation seront sélectionnés ou construits.

Au niveau de la rémunération, les informations relevées de l'analyse de l'emploi, notamment les responsabilités et les difficultés associées, servent à évaluer la valeur de cet emploi, et également à déterminer le niveau de rémunération approprié.

Au niveau du développement des compétences, l'analyse de l'emploi aide à déterminer les méthodes et les dispositifs convenables pour former et perfectionner les compétences.

3. Analyse des notions

Nous allons traiter des notions qui sont utilisées couramment dans les études des situations de travail. Il s'agit d'analyser les diverses configurations de regroupement des situations de travail : métier, poste, emploi, emploi-type.

Métier

Le métier est défini comme "un ensemble d'acquis, de connaissances et d'habilités appliqué à la transformation d'un produit et utilisé dans le cadre d'une technique dominante. Les conditions d'application de cette technique sont susceptibles d'évoluer et la notion de métier peut ne plus recouvrir un contenu défini, ni se référer à un bagage professionnel homogène" (CEREQ, 1975). "Le métier est caractérisé par l'identité collective qui permet aux individus d'appartenir à un groupe social, avec un système de valeurs et de règles spécifiques (Raveyre, 1990) //

\\ Par rapport aux situations de travail qui se réfèrent à un cadre spatial et temporel défini, le métier dépasse ce cadre en faisant référence à la mobilisation des compétences sous des critères globaux et transversaux. // Ce même aspect de globalité et de transversalité caractérise la notion de profession. //

Depuis longtemps, au fil de l'évolution des organisations, le métier a été marginalisé au profit des postes ou emplois et la segmentation des tâches s'est étendue. Toutefois, depuis quelques années on constate le retour au métier. L'intérêt accordé au métier a fait reculer le paradigme de l'organisation taylorienne. On tend de plus en plus vers une organisation du travail marquée par : la rotation, l'enrichissement des tâches, l'autonomie des équipes et l'accroissement de la mobilité.

Poste de travail et emploi

\\ Le poste de travail est défini comme une «entité concrète, définie physiquement, constituée d'un ensemble de tâches, et formant l'unité de base de l'organisation du travail à un instant donné. Le poste est généralement conçu indépendamment de l'agent d'exécution, en fonction d'une rationalité technique et organisationnelle» (Thierry, 1990). //

Selon Bocquillion, l'emploi est une "segmentation de l'espace de l'entreprise intégrant des activités complémentaires, semblables dans leurs technologies, leurs modes d'organisation et leurs conditions matérielles d'exécution, et concourant à une même production de biens et services". Par rapport au poste de travail, l'emploi indique de manière différente la réalité des situations de travail, car l'espace physique de travail concerné par un emploi est ouvert.

La notion de poste est moins utilisée au profit de celui de l'emploi pour plusieurs raisons. La raison majeure vient du fait que le poste est le résultat de la segmentation du travail selon la vision du taylorisme. Cette conception est remise en cause pour sa rigidité organisationnelle, sa focalisation sur la dimension technique de l'activité au détriment des dimensions relationnelles et de communication. // Bureau - // note

Ainsi, selon la notion de poste, l'individu est dépendant d'un travail qui lui est imposé par le découpage séquentiel du processus de production et des procédures. En outre, pour des considérations pratiques, l'usage de l'emploi est moins lourd et moins coûteux pour la description des situations du travail.

Par ailleurs, il faut noter, dans la majorité de la littérature que nous avons analysé, que les notions de poste et d'emploi sont souvent employées sans distinction.

Emploi-type

Pour organiser la formation et la mobilité interne aussi bien qu'externe, pour établir une gestion prévisionnelle des compétences, l'utilisation de la notion de poste et d'emploi n'est pas pertinente. Alors, il est nécessaire de se référer à d'autres unités de présentation des situations de travail. Il convient de raisonner sur le concept plus large de métier (Martory, 1990). Depuis 1975, le CEREQ (Centre de recherches sur l'évolution des qualifications) a proposé l'emploi type.

est-il pertinent de l'ajouter
L'emploi type désigne un ensemble de situations de travail présentant des contenus d'activités identiques ou similaires, suffisamment homogène pour être confié à un même individu. Un emploi type regroupe ainsi plusieurs postes. Il a été utilisé pour élaborer le Répertoire Français des Emplois (RFE). Certes, le répertoire a été une source importante d'informations sur les situations de travail, mais sa mise en œuvre a connu des limites et des rigidités notamment dans les situations spécifiques des entreprises.

Face à ces difficultés, Mandon (Mandon, 1990) a proposé le concept d'Emploi Type Etudié dans sa Dynamique (ETED) qui prend en compte de la variabilité de l'emploi sous l'influence des facteurs environnementaux, et de l'élasticité de l'emploi selon les spécificités des titulaires et la manière dont ils occupent cet emploi.

Dans une perspective prévisionnelle des emplois, Le Boterf (Boterf, 1988) a développé la notion d'emplois-cibles, qui seront utiles pour le futur. Ils sont composés "de la reproduction d'emplois actuels peu sensibles à l'incidence des facteurs d'évolution (...), d'emplois actuels sensibles dont la configuration à l'horizon choisi sera fortement influencée par les facteurs d'évolution, d'emplois nouveaux appelés à être créés, de l'effet d'emplois actuels appelés à disparaître".

4. Les méthodes de collecte des informations

Toute analyse de situation de travail implique au préalable de faire une collecte des informations relatives à différents aspects du travail. Alors, quelles informations doit-on collecter ? Quelles méthodes doivent-elles être employées pour recueillir ces informations ?

En effet, le choix de la méthode la plus appropriée dépend de plusieurs facteurs : le coût engagé, la validité et la fiabilité de la méthode, la nature des activités, la catégorie professionnelle... etc. Il peut exister autant de méthodes selon les aspects considérés dans un travail donné. Nous analysons ci-après les méthodes les plus couramment utilisées.

4.1. L'observation

L'observation est adaptée aux activités concrètes ou tangibles (travaux de bâtiment, de fabrication, manutention,...). Généralement simple à réaliser, l'observation directe du travail permet de mettre en évidence certaines facettes importantes de l'activité que même le titulaire considère comme évidentes. Ainsi, elle permet de situer le titulaire dans le cadre matériel de son environnement.

limite Cependant, la méthode d'observation présente le risque d'influencer le comportement du titulaire observé. De plus, elle n'est pas pertinente aux activités à cycle relativement long. Pour cela l'observateur doit être formé sur la construction et l'utilisation des grilles d'observation systématiques où il note le type et la fréquence du comportement.

4.2. Le journal personnel

limite Il est demandé à l'individu de noter les activités réalisées au cours d'une journée de travail. Le journal personnel permet de collecter des données concrètes sur les activités, les problèmes rencontrés, et les relations professionnelles. Il est également efficace dans le cas des activités à cycle long. Toutefois, la méthode n'est pas adaptée à certaines catégories professionnelles n'ayant pas l'habitude ou la capacité de s'exprimer par écrit. En outre, elle fournit des informations détaillées et

hétérogènes difficiles à classer et à analyser par la suite. De même, le risque d'omission, par le titulaire, d'informations importantes subsiste.

4.3. Les questionnaires

Qu'il s'agisse de questionnaires structurés ou non structurés, leur emploi est fréquent dans la collecte des informations sur les situations de travail. Le principal avantage du questionnaire, c'est son coût relativement bas et le traitement facile des données obtenues qui se prêtent bien à l'analyse statistique, notamment en utilisant l'outil informatique. Le handicap majeur du questionnaire est cependant la subjectivité des réponses fournies.

4.4. L'entretien

L'entretien permet de prendre en compte la diversité des environnements et des situations de travail. Bien que l'entretien favorise les interactions entre le titulaire, son supérieur et l'analyste de l'emploi, la pertinence des informations collectées est relative aux relations qui réunissent ces différents intervenants. L'entretien n'est pas fructueux, lorsque le titulaire n'a pas la capacité de renseigner sur les dimensions importantes de son travail. C'est le cas également lorsque le titulaire perçoit le travail comme une entité inséparable de lui-même (Sanchez, 2006).

4.5. L'analyse documentaire

C'est une méthode qui peut constituer un préalable aux méthodes déjà citées. Elle permet d'établir des données de cadrage, et de comparer le prescrit et le réalisé lors de l'analyse d'une situation de travail.

4.6. Synthèse

De l'analyse des différentes méthodes, nous retenons qu'il ne faut pas se contenter d'une seule méthode de collecte d'informations. L'utilisation de plusieurs méthodes renforce la possibilité d'avoir des informations complètes et fiables.

Certes, les titulaires sont les mieux placés pour fournir des informations sur leur poste, mais ils ne constituent pas les meilleures sources pour toutes les dimensions du poste. Alors, il est judicieux de compléter l'analyse par les informations collectées auprès des autres intervenants.

Par ailleurs, il est parfois indispensable de recourir à plusieurs méthodes : l'utilisation des méthodes structurées nécessite en premier lieu des informations collectées à partir des méthodes non structurées. Par exemple, une analyse documentaire précédera un entretien, de même des entretiens pilotes doivent être réalisés avant de faire une enquête par questionnaire.

En principe, les informations à recueillir sont fonction de l'objectif de l'analyse. Cependant, il est commode d'élargir le cadre des objectifs de l'analyse afin de collecter des informations variées qui pourront être utilisées pour des besoins futurs.

5. Les méthodes d'analyse des situations de travail



Plusieurs méthodes ont été développées pour l'analyse des situations de travail. Le choix de la méthode dépend essentiellement de l'objectif envisagé, de la nature de la situation de travail, du temps à engager et du coût à investir. Nous présentons tout d'abord les méthodes structurées :

l'analyse des fonctions, les questionnaires, les inventaires de comportements, l'analyse et l'évaluation des emplois. Dans un deuxième temps, parmi les méthodes non structurées, nous analysons en particulier l'approche d'analyse des profils de compétences qui prend plus d'intérêt ces dernières années.

5.1. L'analyse des fonctions

Cette méthode a été élaborée par l'United States Training and Employment Service (USTES), pour circonscrire la nature des postes en termes de personnes, d'objets et de données et d'établir par la suite les schémas d'emploi, la description et les exigences des postes.

Les éléments fondamentaux de l'analyse des fonctions sont (Fine et Getkate, 1995) :

- X - la distinction fondamentale entre la tâche à réaliser et le résultat du travail. Par exemple, la tâche du conducteur de bus consiste seulement à conduire et à vendre les billets;
- X - l'établissement, dans tout emploi, de relations entre trois éléments : des personnes, des objets et des données. En relation avec des personnes, l'employé mobilise ces aptitudes de communication. Les aptitudes intellectuelles et physiques sont utilisées respectivement en relation avec les données et les objets;
- X - la délimitation des tâches et des comportements de l'employé en un nombre limité de fonctions. Par exemple dans la relation individu-machines, les tâches se limitent à alimenter, à surveiller, à opérer et à régler les machines;
- X - la classification ordinale et hiérarchique des fonctions, de la plus complexe à la plus simple.

Les fonctions identifiées pour un poste donné présentent des difficultés et des contenus différents. Cependant, on suppose qu'elles ne relèvent, du point de vue de performance, que d'une catégorie relativement limitée de qualification.

L'analyse proposée par la méthode est plutôt centrée sur la description des tâches dans un poste donnée que sur les exigences en terme de compétences.

D – Données/renseignements	P – Personnes	C – Choses
0 Synthétiser 1 Coordonner	0 Orienter – Conseiller	0 Ajuster – Monter
2 Analyser	1 Négocier	1 Travailler avec précision
3 Rassembler des données	2 Enseigner – Consulter– Agir	2 Contrôler
4 Calculer 5 Copier 6 Comparer	comme consultant	3 Conduire – Faire fonctionner
7 – 8 Ne s'applique pas	3 Superviser	4 Opérer – Manipuler
	4 Divertir	5 Assurer le fonctionnement
	5 Persuader	6 Alimenter – Retirer
	6 Parler – Signaler	7 Manutentionner – Voir à
	7 Servir – Aider	8 Ne s'applique pas
	8 Ne s'applique pas	

Tableau 2.1 : Fonctions associées aux données, aux personnes et aux objets⁶ (Guide, 2003)

5.2. Les questionnaires

Le questionnaire d'analyse des postes "QAP" (Position Analysis Questionnaire)

⁶ Voir annexe 2

Des travaux de recherche menés aux USA, ont permis d'élaborer des questionnaires à partir d'analyses factorielles faites sur plusieurs activités. Le QAP de MC Cornick est un questionnaire structuré, qui a été construit en collaboration avec des entreprises industrielles (adapté en français par (Loarer *et al*, 2000)). Il contient 187 éléments divisés en six catégories :

- 1) source d'information : comment et où l'employé obtient-il l'information lui permettant de réaliser le travail ?
- 2) contexte de travail : dans quel environnement physique et social le travail est-il réalisé ?
- 3) processus intellectuel : quels sont les niveaux et les types de raisonnement nécessaires ?
- 4) genre de travail : quels sont les efforts physiques et les outils requis ?
- 5) relations avec autrui : quelles sont les relations requises pour accomplir le travail ?
- 6) autres caractéristiques d'emploi : quelles sont les conditions ou les activités inhérentes à l'emploi ?

Chacun de ces éléments est ensuite évalué selon les critères suivants : l'ampleur de l'utilisation, l'importance de l'emploi, le temps alloué, l'occurrence de l'élément, l'applicabilité et autres aspects.

Ainsi, à partir des six catégories et leur évaluation, il est possible de décrire l'emploi selon les aspects suivants : communication, prise de décision et activités sociales; activités qualifiées; activités physiques et conditions de travail; utilisation d'équipement ou de véhicules; traitement de l'information. Ces aspects permettent de comparer et de regrouper les postes de travail.

Les réponses aux questions posées font l'objet d'un traitement statistique afin de construire le profil de poste. Le QAP est une méthode centrée sur la personne, ainsi elle peut être appliquée à différents emplois et organisations (Dolan *et al*, 2002). Elle offre aussi des possibilités intéressantes en matière de sélection et d'évaluation.

Par ailleurs, il faut signaler un autre questionnaire développé par Fleichman, *Fleischman Job Analysis Survey (F-JAS)*, qui décrit l'emploi en se basant sur les caractéristiques mises en jeu par la personne : aptitudes cognitives, psychomotrices, physiques et perceptives. Chacune de ces caractéristiques est évaluée sur une échelle en sept points. Dans sa deuxième version, le F-JAS a intégré les compétences personnelles, interpersonnelles et sociales.

La difficulté de mise en œuvre des questionnaires tient au fait que les évaluateurs sont peu habitués à ce type de méthodes et tendent à se référer à des jugements globaux ou à des conceptions dites "de bon sens" (Aubret et Gilbert, 1996).

* **L'inventaire des éléments de travail**

L'inventaire des éléments de travail (*Job Element Inventory "JEI"*) est modelé sur le QAP, il contient 153 éléments de travail facilement identifiables. Les éléments désignent les connaissances, les habilités, les aptitudes ainsi que les autres caractéristiques personnelles qui permettent la réussite professionnelle. Le titulaire doit évaluer ces éléments selon l'échelle suivante : absent, présent et non important, présent et important. L'avantage de cette méthode est la simplicité et le coût faible de sa mise en œuvre notamment si l'outil informatique est utilisé dans le traitement des résultats.

Le questionnaire de description des postes de direction (MPDQ)

Le MPDQ (*Management Position Description Questionnaire*) est une méthode quantitative basée sur la liste de contrôle. Elle est composée de 197 éléments sur les aspects en relation avec les

fonctions des gestionnaires. Ces éléments sont classés en 13 dimensions comme il est montré figure 2.2 :

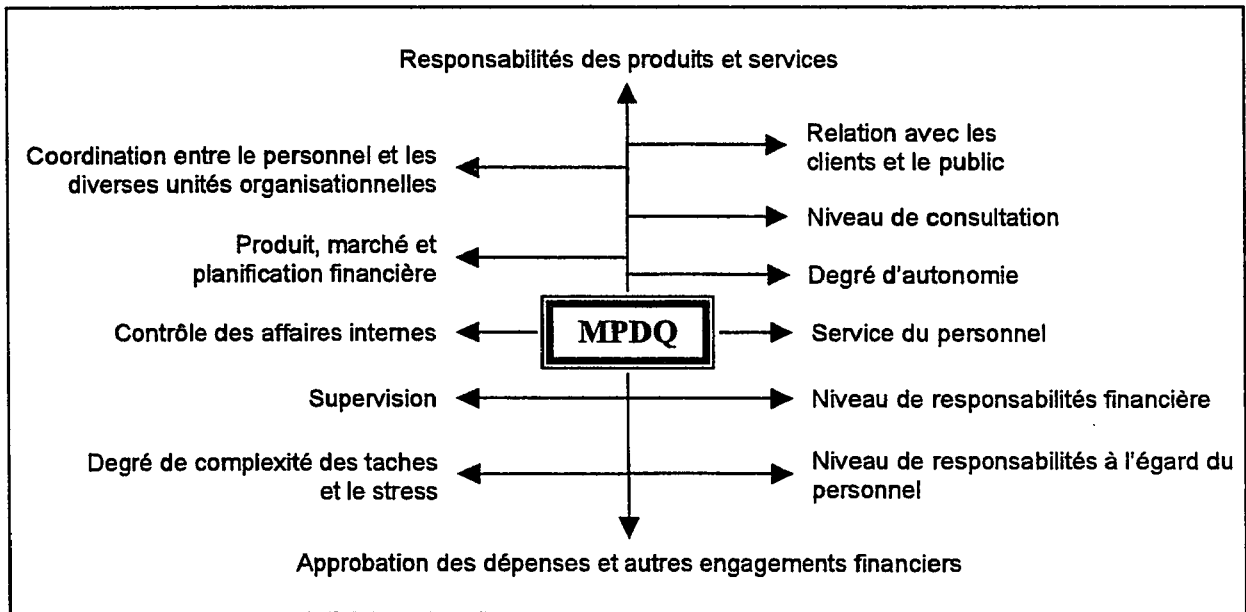


Figure 2. 2 : Les 13 dimensions du MPDQ (Dolan *et al*, 2002)

Cette méthode s'applique au poste de gestionnaire : pour déterminer les besoins en formation, créer des familles d'emploi, déterminer la rémunération et élaborer les processus de sélection et d'évaluation.

5.3. Inventaires de comportements

La méthode des incidents critiques

La méthode des incidents critiques de Flanagan (Flanagan, 1954) est l'une des anciennes méthodes d'analyse des situations de travail. Elle a été mise au point par Flanagan pour identifier les causes d'erreurs de pilotage pendant la formation des pilotes.

Elle permet de recueillir, à partir d'entretiens individuels, les incidents que les employés ont jugés critiques pour leur travail à un moment donné. Les incidents critiques sont des comportements observables qui déterminent la réussite ou l'échec dans le travail à accomplir.

Les incidents qui ont marqué l'emploi doivent être relevés pendant une période suffisante de travail (6 mois à 1 an). L'observateur décrit les circonstances de l'incident, la fréquence de leur apparition et leur effet. L'analyse de ces incidents permet de cerner les dimensions déterminantes du travail.

La méthode demande un temps important pour recueillir et analyser les incidents. Par sa focalisation sur certaines dimensions, elle présente le risque de fournir une description incomplète et difficile à exploiter. L'utilisation de valeurs extrêmes (excellent/médiocre), sans s'occuper des valeurs moyennes, s'ajoute aussi aux limites de la méthode.

La méthode étendue des incidents critiques a été proposée pour pallier certaines de ces limites.

La méthode étendue des incidents critiques

Au lieu de s'appuyer sur les comportements typiques d'un travail efficace ou inefficace, la méthode est basée sur l'identification des domaines d'activité (Dolan *et al.*, 2002). Par exemple, pour un gestionnaire, la formation est un domaine d'activité dont les tâches spécifiques sont : l'enseignement de nouvelles techniques, la réalisation d'études sur les lieux de travail, l'intégration de nouveaux recrutés.

Il est demandé aux titulaires des postes de décrire des scénarios, par domaine d'activité, qui illustrent trois niveaux de production, l'incident principal, le comportement adopté par l'individu et les conséquences de ce comportement. Selon les objectifs visés, on peut demander d'autres informations supplémentaires. En effet, sur la base des informations collectées, l'analyste établit la liste des tâches et analyse les scénarios. Ensuite, il rédige les descriptions des postes.

La méthode étendue des incidents critiques permet davantage de collecter des informations pertinentes sur les situations de travail. Elle est aussi utile pour l'évaluation et la détermination des besoins de formation.

5.4. L'analyse et l'évaluation des emplois

La méthode Hay

C'est une méthode d'origine américaine, elle a été développée en particulier pour évaluer les postes de cadre et de direction et pour établir la politique de rémunération. Bien que sa mise en œuvre soit confiée aux spécialistes de la méthode ou aux analystes internes spécialement formés, le titulaire peut réaliser une auto-analyse de son poste.

L'évaluation des postes se déroule en deux phases (Guide, 2003)⁷ :

- la description du poste⁸ via un entretien entre l'analyste et le titulaire. Les informations issues de cette étape s'articulent autour de quatre aspects : la raison d'être du poste, les données quantitatives caractérisant la production du poste et les ressources mobilisées, la nature et l'étendue des activités, les finalités principales;

- l'analyse des informations retenues de l'étape précédente et l'évaluation de poste. L'évaluation du poste est basée sur trois facteurs : les compétences, l'initiative créatrice et la finalité (Tableau 2.2).

Comme le montre le tableau, chaque facteur est décliné en critères. Pour évaluer un poste, on accorde aux différents critères les pondérations correspondantes. L'évaluation complète résulte de la somme des pondérations affectées à tous ces facteurs.

A ce stade, ce qui nous intéresse dans la méthode Hay, c'est la richesse des informations recueillies sur le poste. La qualité des informations obtenues dépend des compétences des analystes qui doivent être formés pour mener à bien le travail de description et d'analyse.

Il apparaît que la démarche suivie par la méthode Hay est gage de l'objectivité du jugement porté sur la valeur du poste à partir d'une connaissance approfondie de celui-ci (Rault-Jacquot, 1993). Cependant, il est à noter que certains critères relatifs au poste sont davantage issus d'une

⁷ Guide explicatif du questionnaire d'analyse des emplois d'encadrement, Réseau des CEGEPS, MEQ-DGRT, le 5 septembre 2002. www.cpn.gouv.qc.ca/cpnc/Files/262/guide_explicatif-cegep.pdf

⁸ Voir annexe 2

connaissance globale de celui-ci que d'une analyse approfondie. C'est le cas, par exemple, de la compétence qui est identifiée par une appréciation globale.

Facteurs	Critères
Compétence l'ensemble des aptitudes et des connaissances qui, indépendamment de leur mode d'acquisition, permettent au titulaire d'exercer un emploi d'une façon satisfaisante.	Connaissances relatives aux méthodes de travail, aux techniques spécialisées et aux disciplines scientifiques requises pour occuper un emploi.
	La capacité de direction ou l'habilité à gérer des ressources et à coordonner des objectifs et des activités diversifiés à l'intérieur de l'organisation.
	Les aptitudes en relations humaines requises pour influencer, convaincre et motiver les autres personnes de l'organisation.
Initiative créatrice mesure le degré d'initiative et de réflexion requis pour régler les problèmes inhérents à un emploi.	Le cadre de raisonnement ou l'étendue de l'aide et de l'orientation provenant d'autres personnes ou en fonction de politiques, de pratiques et de normes établies. Cet aspect de l'initiative créatrice mesure la liberté de pensée.
	L'exigence des problèmes , soit la variété et la complexité des problèmes propres à un emploi ainsi que l'intensité du processus mental requis pour les résoudre.
Finalité mesure le degré relatif d'influence de l'emploi sur la réalisation de certains résultats et de l'importance de ces résultats pour l'organisation.	La liberté d'action ou le degré d'autonomie rattaché à un emploi. Cet aspect mesure la latitude accordée à un titulaire de prendre des décisions et d'y donner suite.
	L'impact mesure le type d'influence ou de participation du titulaire de l'emploi sur les résultats finals attendus de l'unité administrative ou de la fonction considérée.
	L'ampleur du champ d'action correspond à la mesure de la dimension de la sphère d'activité de l'emploi dans l'organisation. L'envergure des budgets gérés par le titulaire sert habituellement d'unité de mesure de l'ampleur.

* **Tableau 2.2 : Les facteurs et les critères d'évaluation des emplois de la méthode Hay, adapté de (Guide, 2003)**

5.5. Analyse des profils de compétences

(Les 2 approches sont complémentaires).

L'approche standardisée

L'approche standardisée est basée sur le recensement d'un ensemble de compétences requises par un emploi donné. Nous citons dans ce cadre la méthode visant à élaborer les profils de compétences essentielles, proposée par le Développement des Ressources Humaines de Canada (Guide DRHC, 2005)⁹.

Les compétences essentielles sont celles qui permettent à la personne de :

- remplir ses tâches professionnelles et d'autres activités quotidiennes;
- procurer une base pour acquérir d'autres connaissances;
- renforcer sa capacité à s'adapter au changement.

* Les compétences essentielles comprennent :

- la lecture des textes;

⁹ Développement ressources humaines Canada, guide d'interprétation des profils de compétences essentielles, Ottawa DRHC, Révisé avril 2005, <http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/>

- l'utilisation des documents;
- la rédaction;
- le calcul;
- la communication verbale;
- la capacité de raisonnement;
- le travail d'équipe;
- l'utilisation de l'informatique;
- la formation continue.

*** L'approche sur mesure**

Cette approche est basée sur un questionnaire selon le modèle présenté par le tableau ci-dessous. Ainsi, il est demandé au titulaire et à son supérieur d'identifier les compétences indispensables pour occuper un poste donnée. Cette mission peut être de même confiée à un groupe de personnes occupant le même poste. A l'issu de ce travail, un questionnaire sera élaboré pour permettre à l'entreprise de décider du niveau de compétences requises lors d'un recrutement et des compétences qu'elle doit développer et les moyens à déployer.

Compétences	Cette compétence est-elle utilisée dans ce poste (oui, non)	Quelle est son importance ? 4 = Cruciale 3 = Très importante 2 = Moyenne 1 = Peu importante 0 = Pas importante	Est-elle nécessaire aux nouveaux recrutés ? (oui, non)	Dans quelle mesure permet-elle d'évaluer les candidatures à ce poste ? 3 = dans une grande mesure 2 = considérablement 1 = modérément 0 = pas du tout
Compétence 1				
Compétence 2				
.....				
Compétence j				

*** Tableau 2. 3 : Un modèle de questionnaire de l'approche sur mesure**

6. Les méthodes orientées gestion des compétences

Les méthodes que nous présentons ci-après sont davantage orientées vers la gestion des compétences. Au-delà de l'analyse de poste, elles proposent l'emploi comme unité d'analyse et permettent l'accès aussi bien à la dimension individuelle que collective de la gestion des compétences.

*** 6.1. La méthode de Développement et Emploi¹⁰**

La méthode de Développement et Emploi est basée sur la notion d'emploi-type. Cette notion est l'unité de base sur lequel se construit le répertoire d'emplois qui constitue l'un des outils nécessaires de la gestion des emplois et des compétences.

¹⁰ Développement et emploi est une association créée en 1981, elle travaille sur la question de l'emploi sous trois approches : le développement et la création d'emplois, l'anticipation quant aux métiers et compétences de demain, l'insertion sociale et professionnelle de tous. <http://www.developpementetemploi.com/>

L'élaboration d'un répertoire d'emplois est possible selon deux méthodes différentes :

- méthode ascendante qui part des postes pour définir des emplois-types, puis du regroupement de ces derniers afin d'élaborer les sous familles puis les familles professionnelles;
- méthode descendante qui définit en premier lieu les familles et les sous familles, et en dernier lieu les emplois-types.

* L'analyse de l'emploi type

Le répertoire d'emplois permet une gestion quantitative des compétences, aussi l'analyse des emplois-type s'avère-t-elle nécessaire pour assurer la gestion qualitative.

L'emploi type est analysé selon quatre rubriques:

- la technicité : cette rubrique contient les activités mettant en œuvres des connaissances et des savoir-faire techniques;
- l'information : sous cette rubrique sont relevés les informations reçues ou transmises par le titulaire de l'emploi;
- le champ relationnel : cette rubrique concerne l'ensemble des relations tissées par le titulaire avec son environnement du travail;
- la contribution économique : sont spécifiés sous cette rubrique la valeur ajoutée, l'espace d'autonomie et de responsabilités, ainsi que les enjeux de l'emploi.

Après la description et l'analyse du contenu de l'emploi-type, il est possible de déduire les exigences de l'emploi pour l'individu. Il s'agit donc de reprendre les éléments identifiés sur les quatre rubriques pour préciser à chaque fois (Thierry, 1990) :

- les connaissances nécessaires;
- les expériences et pratiques maîtrisées requises;
- les attitudes et comportements favorables exigés.

Evaluation de la méthode

La procédure utilisée pour identifier les compétences conduit à des résultats globaux, qui ne spécifient pas la nature et le degré de maîtrise des compétences (exemple : l'utilisation de l'expression "bonne connaissance de ..."). Le regroupement des postes en emploi type est effectué indépendamment de la structure, de la fonction occupée et de la hiérarchisation (Rault-Jacquot, 1993). Ce qui constitue une source de difficulté pour tenir compte des spécificités d'une organisation de travail ou des situations professionnelles différentes.

Bien que la méthode proposée par Développement et Emploi traite la gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences dans le cadre de la stratégie globale de l'entreprise, cependant, les dimensions individuelles et quotidiennes de la gestion des compétences font l'objet de moins de préoccupation (Rault-Jacquot, 1993).

6.2. La méthode ETED

Elle propose un cadre d'analyse permettant d'approfondir la connaissance des emplois et des étapes bien définies pour réaliser cette analyse : cadrage, échantillonnage, enquête par entretiens individuels, phases de validation...

La méthode ETED (Emploi Type Etudié dans sa Dynamique) du CEREQ¹¹ a été développée par Nicole Mandon depuis les années 1990. Elle propose une analyse des emplois en les situant dans

¹¹ Centre d'Etudes et de Recherche sur les Emplois et les Qualifications

leur environnement évolutif et une analyse fine du travail à partir d'entretiens auprès de titulaires (Mandon, 1990 a).

|| Selon Mandon (Mandon, 1990 b), ^{Commissionaire} "l'emploi-type dynamique regroupe des situations de travail qui, sous des formes concrètes diverses, présentent des spécificités communes par leurs grandes attributions de base, les démarches spécifiques mises en œuvre et leur finalité, les savoirs mobilisés". //

∩ Ainsi, la notion d'emploi type introduit l'évolution et la variabilité de l'emploi aussi bien sous l'influence de l'environnement (technologie, management, règlement, marché,...) que selon les titulaires qui occupent cet emploi (motivations, compétences, stratégies d'action, culture,...). //

∩ L'analyse des compétences se réalise sur la base de trois critères : les attributions, les démarches et les savoirs. Les attributions sont déterminées à partir des tâches qui sont confiées au titulaire d'emploi, elles permettent de situer l'emploi dans le processus socio-productif. Les démarches indiquent les éléments pris en compte par le titulaire pour traiter les problèmes posés dans son emploi. Elles sont analysées suivant la technicité, le champ relationnel et la contribution de l'emploi. Les savoirs intègrent le triptyque classique : savoir, savoir-faire et savoir-être. //

La méthodologie

∩ La méthode ETED propose un cadre d'analyse approfondi des emplois et définit les étapes principales pour réaliser cette analyse : cadrage, échantillonnage, enquête par entretiens, traitement des informations, validation. //

- Le cadrage : repère les éléments de l'environnement qui influent sur l'émergence de nouveaux emplois ou compétences, et permet de définir un échantillon d'étude approprié.
- Les entretiens sont menés auprès du titulaire et de son supérieur :
 - un entretien avec le titulaire de l'emploi, centré sur le travail réel pour décrire les activités réalisées et les contraintes liées à son contexte professionnel;
 - un entretien avec son supérieur direct, pour situer le titulaire dans son collectif de travail et de recueillir des informations qui serviront pour l'analyse des tendances d'évolution.
- Le traitement des informations recueillies lors des entretiens permet d'identifier les ETED. Il consiste en premier lieu à structurer les informations caractéristiques des différentes situations individuelles, et, en deuxième lieu, à réaliser une lecture transversale de des situations professionnelles. Enfin, une étape de synthèse permet de définir les ETED.
- La validation des résultats se fait auprès des acteurs concernés par l'emploi (titulaires et supérieurs). En cas de besoin certaines étapes peuvent être revues et approfondies.

L'évaluation de la méthode

∩ La méthode ETED permet de prendre en considération le caractère complexe, évolutif et hétérogène des activités et la diversité des compétences auxquelles elles font appel. //

∩ La démarche et les critères d'analyse de l'emploi utilisés par la méthode ETED semblent garants de l'accès aux compétences à mobiliser dans les situations de travail (Rault-Jacquot, 1993). Car elle s'appuie essentiellement sur des informations provenant des situations réelles de travail. //

ns on est de la part d'ie logiq de \rightarrow présente les traits de méthode expérimentales pour --
qui seraient pertinentes à cet égard.
 \rightarrow une synthèse de méthodes qui contribueraient à l'objectif.
Chapitre 2 et qui faciliteraient la D.E.O. active (6⁰⁰ de E.)
de cette liste, marquer d'un \square les méthodes intéressantes

¶ Cependant, une analyse détaillée des compétences révèle un problème de formulation. En effet, les savoirs mobilisés sont exprimés de façon hétérogène et non opérationnelle (Rault-Jacquot, 1993) par exemple :

- Savoir, "connaître les techniques de base du secrétariat";
- Savoir faire, "savoir utiliser les sources de référence et d'information";
- Savoir-être, "précision, rigueur".

Ainsi, si la base conceptuelle de la méthode ETED est pertinente, la formulation des compétences requises par les situations réelles de travail est insuffisante. //



6.3. La méthode groupe métier

Depuis les années 80, l'Education Nationale a développé la méthode groupe métier pour appréhender un métier dans son environnement professionnel et pour envisager des modalités de formation adaptées. Elle postule que tout métier est constitué d'un ensemble d'opérations ponctuelles qui s'intègrent au sein d'une activité. Celle-ci mobilise des connaissances qui sont opaques pour les opérateurs eux-mêmes. //

La démarche

L'analyse de situation de travail proposée consiste à réaliser une investigation détaillée et exhaustive des opérations d'une activité professionnelle homogène. L'analyse se fait selon des grandes fonctionnalités telles que :

- la réalisation, ce qui vise la maîtrise du process;
- le diagnostic, ce qui est relatif à la détection de la nature et des causes des dysfonctionnements;
- l'amélioration, ce qui vise le développement de la qualité;
- la communication, ce qui est en relation avec le traitement de l'information.

L'analyse du travail permet d'élaborer un référentiel d'activités qui regroupent : les activités réelles selon leurs fonctionnalités, les conditions d'exercice des activités et les résultats attendus (Figure 2.3).

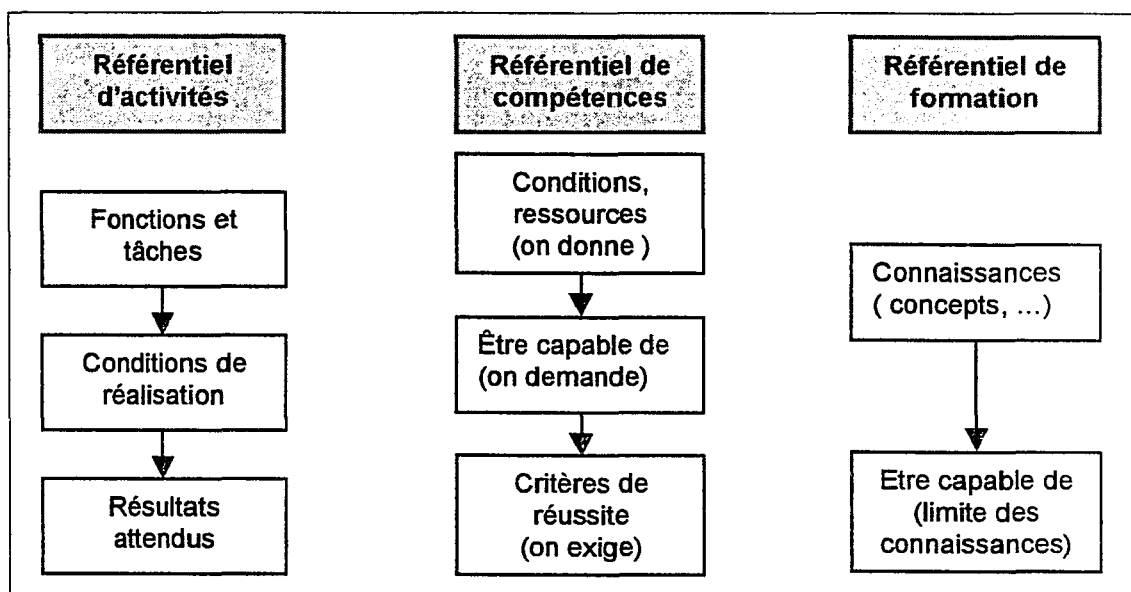


Figure 2.3 : La structure des divers référentiels de la méthode groupe métier

Le référentiel de compétences est développé sur la base du référentiel d'activités. Selon la méthode, la compétence est exprimée par un verbe d'action observable et mesurable qui traduit la capacité. Les conditions de réalisation sont définies en termes de ressources mises à disposition de la personne dans son travail. Les résultats attendus sont également définis comme étant des critères d'évaluation.

Par ailleurs, la méthode groupe-métier peut être appliquée pour élaborer un référentiel de formation, pour cela, une matrice croisant les compétences et les savoirs associés est à établir.

L'évaluation de la méthode

La méthode groupe métier permet de collecter des informations précises et détaillées sur les situations de travail. Elle s'appuie sur une approche behavioriste de la compétence (exprimée sous forme de "être capable de"). En plus, à partir des situations de travail, la méthode conduit à la production des référentiels de compétences et de formation.

Cependant, la méthode présente certaines limites : sa mise en place nécessite un accompagnement de spécialiste. En plus, même si la formulation de la compétence semble précise, la conception retenue limite la compétence au savoir-faire. L'investigation proposée donne lieu à une quantité d'informations difficile à traiter et à exploiter. Ainsi, la méthode groupe métier apparaît difficilement opératoire dans une perspective de mobilité ou de gestion prévisionnelle des compétences.

6.4. Synthèse

L'analyse des trois méthodes met en évidence la diversité au niveau des caractéristiques suivantes :

- la base conceptuelle de la compétence,
- l'unité d'analyse,
- le moyen de collecte des informations.

Pour mieux cerner les différences, les atouts et les limites de chacune des méthodes étudiées, nous proposons la synthèse suivante (Tableau 2.4) :

Méthode	Caractéristiques			Atouts	Limites
	Objet d'analyse	Procédure de collecte des informations	Définition de la compétence		
Groupe-métier	métier et emploi	entretien des titulaires et accompagnement du spécialiste de la méthode	savoir-faire (Etre capable de)	- collection des informations sur la réalité du travail - élaboration de divers référentiels	- conception réductrice de la compétence - recours au spécialiste - collection d'informations hétérogènes difficile à exploiter
Développement et emploi	emploi-type transversal	implication des responsables hiérarchiques et fonctionnelles	savoir, savoir-faire, savoir-être	- prise en compte de la stratégie globale de l'organisation - conception large de la compétence	- absence du titulaire dans la collecte des informations - rigidité de l'emploi-type adopté - formulation globale de la compétence (non opérationnelle)
ETED	emploi-type variable et élastique	entretien des titulaires et de la hiérarchie	attributions, démarches, savoirs mobilisés	- Conception flexible de l'emploi-type - conception intéressante de la compétence - collection d'informations riches sur la réalité du travail	- formulation insuffisante des compétences

Tableau 2. 4 : Analyse synthétique des méthodes d'analyse d'emploi orientées gestion des compétences

Conclusion

L'analyse des situations de travail sert de fondement à de nombreuses utilisations en gestion des compétences : identification des besoins en compétence, évaluation des compétences individuelles, élaboration des projets de développement. Elle permet, entre autres, d'élaborer des descriptions d'emplois d'une organisation donnée. Le problème central des méthodes d'analyse des situations de travail, c'est de pouvoir refléter et décrire fidèlement la réalité de ces situations tout en répondant aux nouvelles tendances et besoins des organisations tels que : la flexibilité des descriptions et l'identification des profils de compétences. //

En guise de conclusion de ce chapitre, nous retenons les points suivants :

- L'analyse des situations de travail n'est jamais parfaite, elle est inévitablement subjective. Donc, l'existence d'une méthode nettement supérieure semble irréaliste. Tenant compte des apports de *on a fait un récapitulatif des méthodes servant à l'analyse de situation de travail*
- 6) à notre sujet, faire le pt de méthodes associées au schéma qui a été mentionné.*

chaque méthode et du problème posé, l'analyste choisit la méthode ou les méthodes les mieux adaptées. Cependant, pour garantir les meilleurs résultats, le processus d'analyse des situations de travail doit être mené par des analystes suffisamment formés et expérimentés.

- Le développement rapide des activités lié au progrès technique et au changement organisationnel incite à intégrer, en plus de l'analyse du travail tel quel, comment le contenu du travail va évoluer vis à vis de ces développements ? Quels sont les emplois à maintenir et ceux en voie de disparition ? En parallèle, le titulaire doit faire preuve de la capacité à s'intégrer au sein de l'organisation et à développer ses compétences de manière continue.

Le problème central des méthodes d'analyse des situations de travail, c'est de pouvoir refléter et décrire fidèlement la réalité de ces situations tout en répondant aux nouvelles tendances et besoins des organisations tels que : la flexibilité des descriptions et l'identification des profils de compétences.

- La seule et la meilleure manière pour réaliser une activité professionnelle n'existe pas. Ainsi, différentes façons peuvent être efficaces selon les spécificités des titulaires et selon la contingence de la situation de travail. En outre, l'analyse de travail ne doit pas se limiter à une simple description des procédures, l'influence du contexte doit être prise en considération : le travail est souvent conduit en équipe et dépend d'autres activités dans un réseau à connexions multiples (Lévy-Leboyer, 2005).

Les méthodes présentées proposent des solutions aux problèmes d'analyse et d'identification des compétences requises, en se fondant sur des conceptions variées de la compétence. Toutefois, les solutions apportées ne seront pertinentes que sous la lumière d'une analyse des besoins opérationnels de la gestion des compétences.

Les propositions de formulation des compétences utilisées par ces différentes méthodes présentent des insuffisances vis à vis de la problématique de la gestion des compétences. En effet, une analyse approfondie de la compétence doit être réalisée. Il s'agit d'étudier les principaux modèles proposés pour cerner leurs différents apports aussi bien sur le plan conceptuel que par rapport aux besoins réels des situations de travail.

Chapitre 3

L'appréciation des compétences

Introduction

✓ L'appréciation du personnel est une pratique qui a vu le jour depuis l'apparition des premières organisations de travail. Elle se développait et s'enrichissait successivement par les apports des courants managériaux : relations humaines, direction par objectif, qualité totale. //

*pb de
des entités* Aujourd'hui, les pratiques d'appréciation des compétences se renforcent de plus en plus dans les entreprises. En effet, de nombreuses approches et méthodes d'appréciation des compétences existent qui partent de différents fondements théoriques. Dans le même temps, en raison de la place centrale de l'appréciation pour assurer une gestion performante de leur capital compétence, les entreprises s'interrogent de plus en plus sur la pertinence des méthodes et des outils utilisés en raison des insuffisances relevées. .

Au regard des considérations précédentes et d'autres que nous présentons dans ce chapitre, l'appréciation des compétences est un thème sensible et difficile à traiter. D'une part, il porte sur la dimension humaine : les relations qui réunissent une organisation donnée avec son personnel. D'autre part, il renvoie à des problèmes techniques et méthodologiques et à des conceptions différentes selon les organisations et les contextes de mise en œuvre.

La problématique d'appréciation des compétences soulève ainsi plusieurs questions :

- Quel est l'objet d'appréciation ?
- Comment apprécier, et avec quel outil ?
- Qui et quand apprécier ?
- Quels sont les conséquences de l'appréciation ?

Dans ce cadre, nous proposons d'analyser en particulier l'appréciation des compétences du point de vue méthodes et outils. Par rapport à la dimension temporelle des situations de travail, nous allons nous intéresser à l'appréciation des compétences actualisées et des compétences potentielles.

Ce chapitre est structuré suivant cinq points. Nous définissons tout d'abord l'évaluation et l'appréciation. Nous tentons en suite de mettre en évidence les enjeux de l'appréciation des compétences. Puis, nous analysons les objets de l'appréciation. Enfin, nous terminons le chapitre par deux points principaux : l'étude des méthodes et des approches proposées pour apprécier les compétences actualisées ainsi que celles élaborées pour apprécier les compétences potentielles.

1. Définitions

Evaluer selon le petit Robert c'est : "porter un jugement sur la valeur, le prix de (d'une chose)". Evaluer renvoie à la notion de mesure, de positionnement par rapport à une norme ou référence et à la notion de classement (Feutre, 1998). Toutefois, dans les pratiques d'entreprise, le terme exprime un sens beaucoup plus large que la mesure. // L'évaluation comprend des descriptions quantitatives et qualitatives, des jugements de fait sur les performances et des jugements de valeur (Guittet, 1994). //

Thévenet précise que "l'appréciation est un processus de jugement du personnel systématisé dans une procédure qui en fixe les règles et les conditions. En tant que processus de jugement, elle imposera des choix et des questions sur l'appréciation proprement dite. En tant que système, elle nécessite l'établissement d'une procédure." (Thévenet, 1992).

L'appréciation renvoie au processus total alors que l'évaluation renvoi à l'outil de mesure (Trépo et al, 2002). En plus, l'appréciation mentionne la prise de conscience de la subjectivité du système et de la recherche de l'implication du salarié. Cependant, d'après la littérature consultée, les deux termes sont utilisés sans distinction. Par contre, dans la littérature anglo-saxonne, on trouve une distinction entre "evaluation" et "appraisal".

// Au terme de cette analyse de la terminologie, nous retenons le terme appréciation pour les raisons suivantes : il met l'accent sur l'aspect humain et implique une prise de conscience de la subjectivité induite. De plus, et contrairement à l'évaluation, l'appréciation est dédiée au domaine des RH. //

2. Les enjeux de l'appréciation des compétences

// Comme toute organisation soumise aux sollicitations de son environnement, l'entreprise est amenée à s'adapter et à assurer son développement continu. Alors, il s'agit en particulier d'assurer la meilleure gestion de son capital immatériel. L'évaluation et le développement des compétences des employés forment une composante vitale de la gestion de ce capital. Ainsi, l'appréciation constitue un outil indispensable de la modernisation du management d'une organisation et de ses RH (Bérard, 1999). //

L'appréciation des compétences doit être inscrite dans un équilibre entre les besoins de l'entreprise, les capacités potentielles et les aspirations professionnelles des employés.

L'enjeu principal pour les entreprises est de disposer à temps des compétences dont elles ont besoin. Par conséquent, l'appréciation des compétences doit en principe viser :

- la meilleure connaissance des capacités et des potentiels humains disponibles;
- la prise des décisions claires et objectives en matière de la réorganisation interne;
- la détection des potentiels capables d'occuper les positions stratégiques;
- l'optimisation de la gestion des compétences et leur mobilisation efficace;
- l'élaboration du système de reconnaissance des compétences (rémunération, promotion,..);
- l'amélioration de la communication interne;
- l'identification des difficultés et des dysfonctionnements rencontrés en situation de travail;
- l'élaboration des projets de développement des compétences et de gestion des carrières.

Le salarié perçoit l'opportunité d'épanouissement personnel et professionnel, pour cela l'appréciation des compétences doit, entre autres, permettre :

- la construction de son projet professionnel;
- le développement et l'acquisition de nouvelles compétences;
- la valorisation et la reconnaissance des compétences et des expériences;
- la mobilité au sein de l'organisation;
- l'amélioration continue de l'employabilité;
- l'amélioration des conditions de travail.

L'appréciation des compétences qui vise à répondre de manière intégrée aux besoins individuels et organisationnels est la pierre angulaire d'une gestion performante des compétences.

3. Objets de l'appréciation

Depuis l'industrialisation, l'évaluation devenait systématique en utilisant des procédures différentes. Les premiers systèmes d'évaluation, connus par les organisations industrielles, ont porté sur les caractéristiques intrinsèques de la personne. L'objectif était de déterminer les qualités et les défauts intrinsèques de la personne permettant ou non son intégration dans une organisation donnée. L'évaluateur est en position de juge sur la valeur personnelle des individus, et l'évaluation se traduit par une notation globale ou analytique.

A cause de ses limites, ce système d'évaluation faisait l'objet de plusieurs critiques. Les critères utilisés étaient interprétés de manière divergente selon les évaluateurs. Alors, les sentiments d'insécurité régnaient chez les évaluateurs et la méfiance chez les évalués.

Ensuite, la remise en cause des fondements de l'évaluation basée sur le formatage du comportement, le courant des relations humaines a mis l'accent sur l'importance de la communication entre le salarié et sa hiérarchie. Ainsi, l'entretien devenait un dispositif indispensable du système d'évaluation (Trépo et al, 2002).

Dans les années 60, l'apparition de la Direction Par Objectif (DPO) a fait que l'objet de l'évaluation s'est orienté vers les résultats du travail. Sur cette base, un nouveau système d'évaluation a été proposé pour remédier aux inconvénients du système basé sur la personnalité. Il suppose la définition préalable d'objectifs et de normes de performance pour chaque emploi. Le principe de l'évaluation basée sur les résultats a perduré et actuellement, c'est une caractéristique générale des systèmes d'évaluation. / Évalue-t-on de plus

Pour faire face aux incertitudes du contexte, les organisations sont engagées dans des modes de GRH plus anticipatifs. Ce qui suppose une bonne connaissance de leur potentiel humain. Par conséquent, l'objet d'évaluation s'est orienté vers le potentiel. Ce qui implique de se focaliser sur l'individu, ses acquis, ses motivations et ses projets. //

Dans ce cadre, évaluer les compétences potentielles renvoie à examiner deux composantes : les compétences actualisables et celles dites latentes (Figure 3.1). Celles-ci expriment des compétences qui n'ont jamais été révélées (au passé ou au présent), mais elles pourraient être développées en présence des conditions favorables. Il s'agit donc de déterminer les prédispositions, en termes d'aptitudes et de capacités non exploitées, qui, sous réserve de la préparation des conditions de développements adéquates, deviendront une réserve potentielle de compétences.

un indicateur de G des C : le % de réalisation de certaines formes à l'échelle de 0 à 100.

Les capacités utilisées dans des situations de travail passées ou présentes, d'une manière appropriée, donnent lieu à la manifestation des compétences actualisables et actualisées. //

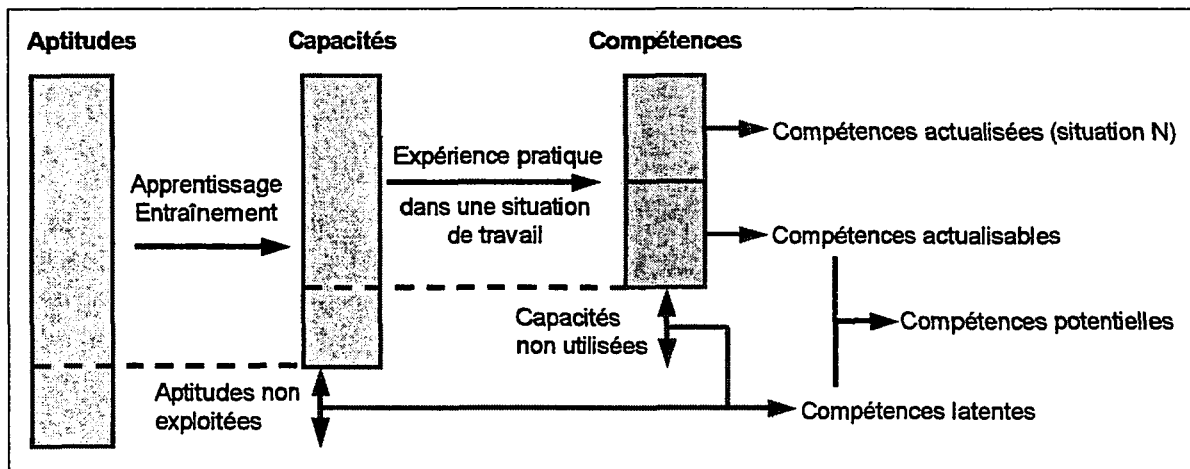


Figure 3. 1 : Les composantes des compétences potentielles et actualisées (Rault-Jacquot, 1993)

4. L'appréciation des compétences actualisées

Dans cette partie, nous nous intéressons aux compétences mises en œuvre en situation de travail. Les objectifs visés sont :

- la recherche de l'efficacité organisationnelle au quotidien par une adaptation adéquate entre les exigences professionnelles et les compétences acquises;
- le recueil des informations nécessaires sur les compétences disponibles;
- l'évaluation de la contribution et les réalisations personnelles;
- la détection des individus capables d'occuper des emplois accrus;
- l'amélioration de la communication interne.

L'appréciation des compétences actualisées peut être réalisée à travers deux approches : l'étude de la performance obtenue dans les situations de travail et l'étude du comportement professionnel adopté.

4.1. L'appréciation de la performance

4.1.1. Analyse de la performance

La performance dans le travail est liée aussi bien aux facteurs personnels qu'aux facteurs environnementaux. G. Alpander (Alpander, 1989) associe le niveau de qualité des performances aux facteurs suivants : motivation, capacité à produire, environnement et climat de travail. //

La performance est un rapport entre un résultat et le coût d'obtention de ce résultat. L'indicateur de performance doit donc rendre compte de la valeur du résultat et du coût d'obtention de ce résultat. //

La motivation est liée à la perception que se fait l'individu de ce que peut lui rapporter son travail en termes de récompenses. La théorie des attentes de VROOM présente la motivation comme le produit de trois composantes (cité par Alexander-Bailly *et al*, 2006) : //

- l'expectation correspond à la perception de sa propre capacité à atteindre la performance (physique, intellectuelle, financière,...etc.);
- l'instrumentalité correspond à la perception que telle performance va rapporter telle récompense;
- la valence correspond à la valeur attribuée à la récompense.

⌘ Donc, un individu n'est motivé que s'il croit pouvoir atteindre un objectif (l'expectation), qui lui rapportera une récompense (l'instrumentalité), et si cette récompense a une valeur pour lui (valence). //

⌘ Le niveau de performance est aussi soumis à l'influence d'un autre facteur, qui est la clarté du rôle et la définition précise du travail à réaliser. //

En résumé, la performance s'explique par l'interaction entre les compétences, les motivations et l'environnement de travail (Michel et Ledru, 1991). Ainsi, il n'y a pas de correspondance bi-univoque entre la compétence et la performance.

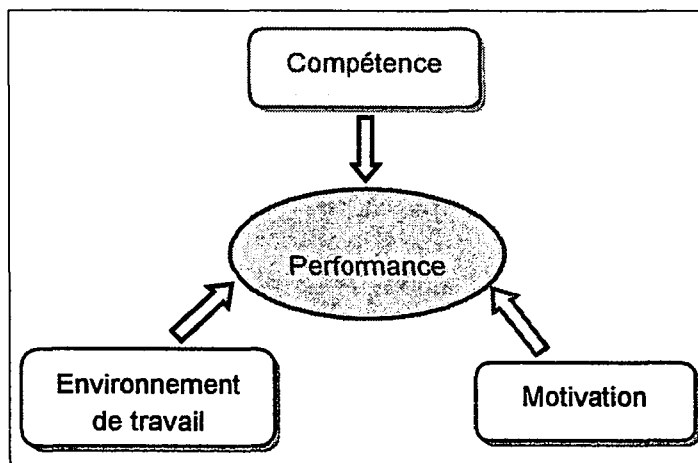


Figure 3. 2 : Les composantes de la performance

* 4.1.2. Les approches d'appréciation de la performance

Pour apprécier la performance, les organisations ont à leur disposition plusieurs approches et méthodes. Sur la base de la littérature concernant la GRH notamment (Dolan et al, 2002), nous étudions deux approches principales : les approches comparatives et les approches basées sur les résultats.

4.1.2.1. Les approches comparatives *le rendement (interne) des acteurs (niveau interne) A voir - - -*

Les approches comparatives ou de classement relatif visent à évaluer chaque individu par rapport aux autres membres de son groupe et à déterminer les personnes ayant la meilleure performance. Dans ces approches, on distingue quatre méthodes.

- **La méthode de rangement** : c'est une méthode simple qui consiste à classer les salariés en fonction de leur réalisation. Dans cette classification, on peut tenir compte de certains aspects liés à la présence au travail, la qualité des rapports fournis,...etc. Cependant, la méthode ne peut être appliquée que pour des petits groupes. Car lorsque le nombre augmente, il devient difficile de différencier les personnes.

- **La méthode de rangement alternatif** : sur la base de la performance globale, cette méthode consiste à mettre en tête de liste le meilleur salarié et en bas le moins bon. Puis, le supérieur continue à classer les autres salariés, chacun selon sa performance du meilleur au faible. La méthode semble utile pour fournir des informations sur la performance des individus ayant des activités similaires. De plus, elle peut être utilisée par les supérieurs ainsi que par les subordonnés.
- **La méthode de comparaison par paires** : elle vise à comparer les salariés deux à deux, à partir d'une norme unique, pour sélectionner le meilleur des deux. Alors, celui ayant obtenu le meilleur classement le grand nombre de fois est placé en tête de liste et on réitère la comparaison pour classer l'ensemble des salariés. Par rapport aux autres méthodes de rangement, la méthode présente l'avantage d'éliminer les problèmes liés à l'incertitude quant au rendement élevé de deux individus. En effet, l'évaluateur compare successivement le rendement de chacun des individus à tous les autres.
- **La méthode de distribution forcée** vise à réduire les limites des méthodes de rangement : différencier entre deux individus ayant des rentabilités proches. Pour cela, elle intègre plusieurs facteurs au processus de rangement. En fonction de ces facteurs, l'évaluateur ne peut classer qu'un pourcentage des évalués dans les diverses catégories. Généralement, l'échelle de distribution forcée comporte cinq catégories.

Les limites des approches comparatives

Qu'il s'agisse d'un classement simple, de comparaison par paires ou d'un classement à travers une distribution forcée, ces méthodes ont l'avantage d'être simples et rapides à mettre en oeuvre, cependant, elles ont des limites.

Pour la méthode de rangement, le niveau de performance atteint par la personne ne ressort pas clairement. La méthode de comparaison par paires devient complexe lorsque le nombre d'individus augmente. La méthode de distribution forcée peut conduire à favoriser l'individualisme et à démotiver certaines personnes.

Les approches comparatives ne peuvent être utilisées que pour un nombre limité d'individus. Les classements étant relatifs à des personnes issues d'un même service ou groupe de travail, ils ne permettent pas, sauf dans le cas de distribution forcée, de comparaison entre services. En outre, en l'absence d'un retour d'information sur l'apport de ces approches, leur exploitation pour développer les compétences nous semble limitée.

Par ailleurs, en se basant sur un critère global, la subjectivité induite par les approches comparatives est relativement élevée. Aussi, la classe attribuée est souvent liée au groupe et non à la performance réelle.

4.1.2.2. Les approches basées sur les résultats

Dans ces approches, on distingue quatre méthodes : la gestion par objectifs (GPO), les normes de rendement, les indices directs, les dossiers de réalisations.

- **La gestion par objectifs** est répandue en évaluation. Elle est en cohérence avec le principe et la logique humaine qui postule que la rétribution doit être équivalente à la contribution.

La méthode de gestion par objectif suit le processus suivant :

Le AD ont
toute la
la famille de
résultats

La GPO

- fixation des objectifs à atteindre par les supérieurs et en concertation avec leurs subordonnés;
- détermination du temps nécessaire pour atteindre les objectifs;
- comparaison entre les résultats réalisés et les objectifs visés, et identification des causes de l'écart relevé;
- mise en place de nouveaux objectifs et de la stratégie adéquate pour résoudre les problèmes identifiés.

La gestion par objectif assure la cohésion entre les objectifs individuels et collectifs. Les limites de cette méthode sont dues à la difficulté de fixer les objectifs et de traduire les diverses dimensions d'un emploi en termes de résultats.

- **Les normes de rendement.** Cette méthode est similaire à la GPO avec quelques différences. Elle est dédiée à l'évaluation des catégories de personnels n'occupant pas les fonctions de direction. Les normes doivent être spécifiques, prioritaires et compatibles avec les objectifs organisationnels. Par rapport aux objectifs, les normes sont plus nombreuses et plus détaillées. Chaque norme est évaluée séparément et le résultat obtenu est pondéré selon l'importance de la norme.

La méthode définit de façon précise les résultats attendus. En outre, elle constitue un moyen de motivation qui aide à l'amélioration et à atteindre les performances souhaitées.

La méthode des normes présente des inconvénients :

- elle requiert un temps et un coût élevés;
 - elle ne permet pas toujours de saisir tous les aspects importants de l'emploi évalué;
 - elle peut renforcer l'individualisme au détriment de l'esprit d'équipe et de coopération.
- **Les indices directs.** Cette méthode est différente des précédentes par la façon dont la performance est mesurée. On mesure la performance à l'aide des critères objectifs qualitatifs et quantitatifs tels que : le taux de rejet, les plaintes des clients, l'absentéisme, la productivité, la quantité vendue, ... etc.
 - **Les dossiers de réalisation.** Dans ce cas, la personne est amenée à décrire les réalisations relatives aux diverses dimensions de son emploi. Ensuite, le supérieur vérifie le dossier avant qu'il ne soit examiné par des experts externes. La méthode est intéressante notamment dans des situations telles que la prévision du succès des avocats et la promotion des professeurs. Cependant, elle est coûteuse en termes de temps et de coût généré par le recours à l'expertise externe.

Les limites de l'appréciation des résultats

Certes, l'évaluation basée sur les résultats a dépassé les inconvénients de l'évaluation basée sur les critères subjectifs (caractéristiques de la personnalité), cependant elle présente certaines difficultés :

- la difficulté à quantifier les résultats : pour certaines activités, il est difficile de trouver des indicateurs quantitatifs, et pour d'autres les résultats n'apparaissent pas à court terme;
- l'impact des facteurs externes : les activités au sein de l'entreprise sont influencées par la situation de celle-ci, ce qui peut faciliter ou compliquer la réalisation des résultats attendus;
- la difficulté de séparer la performance collective de la performance individuelle : dans un travail collectif, il est difficile de déterminer la contribution individuelle.

Notées les liens, la façon de venir, l'intégration

L'appréciation des résultats ne peut pas constituer, en elle seule, une approche satisfaisante pour évaluer la compétence. L'atteinte des résultats attendus peut parfois inférer sur la possession de la compétence, mais ne permet pas de trancher sur le contenu de la compétence.

4.2. L'appréciation du comportement

Pour gagner en objectivité et réaliser une appréciation équitable, l'objet et les critères de l'appréciation doivent être bien définis. Dans cette optique, les méthodes incluant des critères qui décrivent des comportements repérables en situation de travail ont été proposées.

Le comportement représente ce qui est observable par autrui chez un individu. L'approche béhavioriste inscrit le comportement dans le schéma "stimulus-réponse". C'est le résultat des réponses que l'individu a apprises sous l'influence de stimuli variés.

L'appréciation des comportements a pour objectif de vérifier : d'une part si l'individu dispose des éléments de base (capacité, aptitudes, savoir-faire, etc.) pour accomplir la mission confiée; et d'autre part, s'il mobilise effectivement ces éléments dans le cadre de cette mission. Dans la suite, nous allons étudier les principales méthodes d'évaluation du comportement.

4.2.1. L'échelle d'évaluation conventionnelle

C'est une méthode d'évaluation largement utilisée. Les formulaires basés sur cette méthode varient selon les aspects retenus : les traits de caractères (initiative, autonomie, responsabilité, ...), les indicateurs qualitatifs et quantitatifs ainsi que selon l'éventail des choix offerts pour chaque dimension évaluée.

Les formulaires sont relativement faciles à élaborer et permettent d'inclure plusieurs dimensions. Cependant, ils peuvent générer des erreurs d'évaluation : de sévérité, de tendance centrale et l'effet de halo. De plus, certains termes utilisés dans les échelles sont sujets à différentes interprétations des évaluateurs.

4.2.2. La méthode des incidents critiques

Il s'agit d'une méthode structurée qui a été mise au point par Flanagan (Flanagan, 1949). Le supérieur observe et note les actions efficaces et inefficaces (incidences critiques) conduites par les subordonnées. Ces incidents sont relatifs au comportement des évalués face aux situations de travail rencontrées.

La méthode des incidents a plusieurs avantages. L'évaluation est basée sur un comportement plus spécifique et non pas sur les traits de personnalité. Cela permet de préciser le comportement professionnel et la performance requise. Etant donné que l'observation du comportement est étendue durant l'année, la méthode améliore l'objectivité et réduit les distorsions liées à la perception des évaluateurs. De même, elle aide à identifier les individus les plus performants.

Cependant, la méthode présente certains inconvénients : la difficulté d'enregistrer l'ensemble des incidents pour chaque individu et de comparer les performances réalisées entre les individus. On note également l'absence de critères quantitatifs permettant de mesurer l'importance des incidents notés par rapport à la performance réalisée.

Certains inconvénients peuvent être minimisés si l'évaluateur est formé à la bonne utilisation de la méthode et si les incidents critiques de l'emploi occupé sont définis et intégrés aux critères d'évaluation.

4.2.3. La liste pondérée d'incidents critiques

Cette liste est élaborée à partir de divers incidents critiques recueillis auprès des évaluateurs et experts en évaluation ayant une connaissance approfondie de l'emploi étudié. Alors, à partir d'un formulaire, l'évaluateur est amené à cocher les incidents observés chez les évalués ainsi que la fréquence de leur manifestation. Ainsi, l'évaluateur économise le temps, mais étant donné qu'il ne connaît pas l'importance de chaque incident, la rétroaction en faveur de l'évalué est faible.

4.2.4. Le formulaire de choix forcé

Il diffère de la liste pondérée par le fait que le supérieur est obligé d'évaluer chaque individu en choisissant parmi deux éléments proposés celui qui décrit mieux la personne évaluée. Ce formulaire est conçu pour réduire les erreurs dues à l'attitude d'indulgence de l'évaluateur et améliorer la validité et la fiabilité de l'évaluation. En dépit de ces atouts, le formulaire à choix forcé a pour limite de rendre la rétroaction et l'interprétation des résultats difficile. En plus, le coût d'élaboration du formulaire est relativement élevé.

4.2.5. Les échelles basées sur des études du comportement (Behaviourally Anchored Rating Scales "BARS")

Les niveaux sont définis par des conduites professionnelles observables et significatives au regard des fonctions concernées. Laurent Bélanger décrit ainsi les étapes de la méthode BARS (Bélanger *et al.*, 1983) :

- 1) les incidents concrets de bons ou de mauvais comportements sont soumis par les subordonnés eux-mêmes lors d'entrevues;
- 2) un groupe de personnes (5 employés ou analystes) classent tous ces comportements en différentes catégories (ex : capacités techniques, relations professionnelles,...);
- 3) un autre groupe se charge d'attribuer tous les comportements à la catégorie convenable. L'étape 2 et 3 donnent 5 à 15 catégories comprenant chacune plusieurs comportements;
- 4) l'étape suivante consiste à réunir un autre groupe qui va classer tous les comportements de chaque catégorie en 7 ou 9 blocs allant de mauvais à excellent;
- 5) en gardant ensuite qu'un seul comportement typique par bloc, on obtient une échelle graduée avec des exemples concrets de ce qu'on entend par un comportement médiocre, passable, ... pour chaque catégorie;
- 6) ces échelles sont présentées à l'évaluateur qui va cocher au bon endroit pour indiquer quel comportement reflète le mieux ce qu'il a observé.

Ces échelles permettent de donner une bonne rétroaction aux évalués pour améliorer leur efficacité au travail et développer les compétences nécessaires.

Les échelles BARS limitent le nombre de critères utilisé dans l'évaluation, ce qui peut conduire à éliminer certains critères indispensables. Il arrive aussi que l'évaluateur ne retrouve aucune catégorie permettant de décrire le comportement de l'évalué. Comme il est possible que les évaluateurs ne mettent pas le lien entre les comportements observés et ceux présents dans les échelles. En plus, il est parfois difficile de trancher lorsque l'évaluateur observe, pour une même dimension, deux comportements contradictoires : une meilleure et mauvaise réalisation.

4.2.6. Les échelles d'observation du comportement (Behavioural Observation Scales "BOS")

Les échelles BOS ont les mêmes caractéristiques que celles de BARS excepté les éléments en relation avec la dimension des échelles, leur format et les procédures de notation. L'évaluateur note la fréquence de l'apparition du comportement observé.

Plusieurs avantages des échelles BOS sont à noter :

- elles sont basées sur une analyse systématique de l'emploi;
- les éléments de comportements sont bien définis;
- elles facilitent la rétroaction et favorisent le développement des compétences;
- elles favorisent l'acceptation de l'évaluation car les évalués participent à l'identification des incidents critiques.

Elles présentent néanmoins les inconvénients suivants :

- elles demandent du temps et génèrent un coût élevé;
- elles se basent sur la qualité des observations conduites par les supérieurs qui ne peuvent pas l'assurer à cause de leurs responsabilités;
- elles peuvent ignorer certaines dimensions importantes de l'emploi, en raison de leur focalisation sur le comportement.

4.2.7. Les limites de l'appréciation du comportement

L'appréciation du comportement est fondée sur un processus d'observation : la sélection des observations, le recueil des informations, la synthèse et l'appréciation. A chaque étape de ce processus, on rencontre certaines limites.

Au moment de l'observation, l'observateur peut sélectionner, consciemment ou non, des périodes d'observation qui ne sont pas forcément représentatives de l'activité observée. Les observations sont partielles et de durées inégales ce qui réduit l'objectivité de l'opération.

Dans l'étape de perception, les représentations préalables de l'observateur peuvent conduire à une connaissance subjective de l'évalué. D'autres distorsions proviennent des modalités de fonctionnement mental de l'observateur, comme l'effet de *halo* conduisant l'observateur à privilégier certains indices qui orienteront les observations ultérieures. En outre, les observateurs ne retiennent que ce qui est compatible avec leur système de croyances et de connaissances et pouvant s'y intégrer. Le mécanisme de l'appréciation peut conduire à déformer la réalité : l'effet Pygmalion. Il exprime que le regard de l'observateur peut influencer l'observé, en induisant chez lui l'adoption de comportements attendus par l'observateur.

En phase de synthèse, les observateurs donnent intuitivement une signification globale aux informations reçues. Alors, en l'absence de règles communes de jugement, des comportements identiques peuvent être appréciés différemment selon l'observateur.

Ces difficultés peuvent être réduites si on respecte les points suivants :

- explication de l'objet de l'observation;
- séparation du moment de recueil de données de celui de l'interprétation;
- mise en place des règles communes d'interprétation entre appréciateurs;
- sensibilisation des appréciateurs aux biais possibles de l'observation.

4.3. Amélioration de l'appréciation des compétences actualisées

Bien que l'appréciation des compétences actualisées soit une pratique répandue, elle présente certaines insuffisances. Cela est attribué essentiellement à des facteurs contextuels et non contextuels. Ainsi, plusieurs erreurs d'évaluation peuvent se produire dont les plus fréquentes sont :

- l'effet de halo;
- l'effet de débordement;
- l'erreur d'indulgence;
- l'erreur de sévérité;
- l'erreur de tendance centrale;
- l'effet de la première impression et de la dernière impression;
- l'effet de contraste;
- l'erreur de similitude.

Afin d'améliorer le processus d'appréciation et d'augmenter son objectivité et sa validité, il faut respecter certains principes et conditions. Il s'agit donc de tenir compte des éléments suivants :

- la possibilité d'observer le comportement de l'évalué en situation de travail;
- la formation de l'évaluateur sur les modalités de conduite du processus d'évaluation;
- l'évaluateur doit se limiter à évaluer un groupe réduit d'individus;
- la clarté et l'importance des dimensions à évaluer;
- l'élimination de l'échelle d'évaluation des termes sujets à des interprétations divergentes;
- l'utilisation d'informations adéquates, se rapportant aux comportements et aux objectifs spécifiques;
- la distinction entre l'évaluation des performances antérieures, actuelles et potentielles;
- la définition claire des performances attendues;
- l'adoption des procédures équitables.

Pour mettre en place des procédures équitables, il s'agit de favoriser les évaluations réciproques. En effet, la possibilité de contribuer à l'évaluation de son supérieur crée un climat d'équité et d'ouverture vis-à-vis du processus d'évaluation (approche 360°). Dans ce sens, IBM a mis en place, depuis plusieurs années, une procédure d'évaluation fondée sur l'évaluation de la hiérarchie par leurs subordonnés (Bernardin, 1987). Il est de même important, en cas de conflits, de formaliser dans le système d'évaluation le droit de recours de l'évalué vers une tierce partie (Lapra, 1997). Le fait d'encourager l'auto-évaluation permet aussi d'élargir cette ouverture, de collecter des informations complémentaires et d'amener à une meilleure acceptation des résultats.

4.4. Synthèse

Nous avons étudié les principales approches d'appréciation de la compétence actualisée : l'appréciation par les performances et l'appréciation par le comportement.

L'approche par les performances est basée sur un jugement d'efficacité ou d'utilité, elle suppose la présence de la compétence si la personne réalise l'activité professionnelle en conformité avec les résultats souhaités. Elle postule donc une relation biunivoque entre la compétence et la performance.

Etant donné que la performance résulte de l'interaction entre les compétences, les motivations et l'environnement de travail, l'approche par la performance ne peut être pertinente que si on arrive à cerner l'influence de chacun de ces trois facteurs sur la performance. Il s'agit donc d'étudier ces facteurs et de déterminer la contribution de la compétence dans la performance produite. Ainsi,

l'approche par les performances suppose de repérer le maillon manquant entre la compétence et la performance (Le Boterf, 2004).

\\ Au final, l'appréciation basée sur les performances est insuffisante pour évaluer les compétences actualisées. Car même si elle indique que telle ou telle compétence est acquise, elle ne permet pas de statuer sur le contenu de la compétence. //

L'approche par le comportement est basée sur l'observation du comportement professionnel.

Elle consiste à inférer l'existence de la compétence si le comportement observé est conforme à un ensemble d'exigences professionnelles. L'appréciation doit être effectuée au fur et à mesure du déroulement de l'activité professionnel.

Cette approche peut être pertinente en offrant un gain d'objectivité sous certaines conditions, principalement : le respect des règles de l'observation objective, la formation des appréciateurs et l'analyse de l'activité afin d'identifier les comportements qui assurent la réussite dans les situations de travail.

Au terme de la présente étude, sur l'appréciation des compétences actualisées, nous tirons plusieurs conclusions.

Le processus d'appréciation est délicat, il s'agit alors de prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité de ce processus. Les approches et les méthodes d'appréciation utilisées sont multiples et différentes selon les apports qu'elles présentent. Aussi, privilégier une (ou plusieurs) méthode ne sera pertinent que sur la base de certains critères : scientifiques (fiabilité, validité,...), économiques (coût, le délai d'élaboration), acceptation par les utilisateurs, faisabilité, objectifs individuels (développement, promotion,..) et organisationnels (rémunération, planification,)...etc.

Par ailleurs, nous percevons clairement l'importance de la définition des objectifs de l'appréciation. Au-delà d'une finalité appréciative, qui permet d'évaluer les contributions et fixer les rétributions au sein de l'organisation, il est également judicieux d'orienter la finalité de l'appréciation vers le développement et la valorisation des compétences.

5. L'appréciation des compétences potentielles

L'appréciation des compétences potentielles vise principalement :

- pour l'entreprise, à réaliser l'adéquation entre un employé et un emploi tel qu'il existe, et tel qu'il peut évoluer;
- pour l'individu, à mobiliser au mieux ses compétences, ses capacités et ses aptitudes, en cohérence avec ses aspirations professionnelles. //

Pour être efficace, l'appréciation doit porter simultanément sur deux dimensions des compétences individuelles : un "état des lieux" et un "pronostic" (Feutre, 1998).

\\ L'état des lieux porte sur les compétences que l'individu a développé durant son parcours professionnel. Dans cette perspective, évaluer le potentiel c'est aussi repérer des compétences qui se sont été manifestées dans le passé et qui ne sont plus mobilisées actuellement. //

\\ Mais l'identification du potentiel doit également pouvoir déboucher sur une projection dans l'avenir, c'est à dire de déclencher une forme de "pronostic d'évolution" possible (Feutre, 1998). Cela

suppose que les compétences maîtrisées dans un contexte donné, ou les compétences non mobilisées, pourront être mobilisées pour des missions et des contextes futurs d'une manière efficace. //

Le paragraphe suivant présente l'état de l'art sur les différentes méthodes d'appréciation des compétences potentielles que nous avons réalisées. Nous présentons tout d'abord l'analyse de la notion du potentiel et de certaines pratiques issues de l'analyse du potentiel.

5.1. Notion de potentiel

En général, le potentiel d'un individu renvoie à ses aptitudes cognitives et à sa structure de personnalité. P. Jardillier (Jardillier, 1986), distingue trois composantes du potentiel :

- le pouvoir (capacités physiques et aptitudes);
- le savoir (acquis scolaires et expérimentiels);
- le vouloir (personnalité, motivation). //

Cependant, il faut surmonter le flou qui règne autour de la notion de potentiel. Selon S. Michel, le potentiel est "un jugement à priori, une probabilité, un risque difficilement mesurable" (Michel, 1989).

Le potentiel constitue un ensemble original, structuré et évolutif. Il évolue et s'enrichit en permanence à la rencontre des situations professionnelles et non professionnelles. En effet, l'appréciation portée sur le potentiel d'un individu doit être actualisée régulièrement.

Le potentiel peut s'apprécier par rapport aux exigences et caractéristiques des situations de travail proposées à l'individu et également en se référant aux évolutions des organisations, des métiers et des technologies.

5.2. Les pratiques courantes d'analyse du potentiel

5.2.1 Le bilan de compétences

Le bilan de compétences trouve son origine dans le cadre d'un courant de reconnaissance et de validation des acquis initié aux Etats-Unis dès la fin de la seconde guerre mondiale. En France, le bilan de compétences a été légalement défini par la loi du 31 décembre 1991¹². //

Le bilan de compétences est une démarche rétrospective, qui vise à faire prendre conscience à l'individu de ses acquis, de ses forces et de ses faiblesses, c'est une démarche prospective, qui favorise la construction et l'émergence d'un projet. //

A l'issue du bilan, l'individu doit clairement identifier les compétences susceptibles d'être investies dans des situations professionnelles déterminées, et donc se trouver en mesure de définir ou de confirmer son projet professionnel (Ardouin et Lacaille, 2005). //

¹² La loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi. Cette loi positionne le bilan de compétences dans le cadre du droit à la formation professionnelle des salariés, définit les congés qui y sont associés et la prise en charge des frais afférents.

5.2.2. Les pratiques internes

▪ Les plans de succession et les tableaux de remplacement

E Ces procédures consistent à dresser des organigrammes prévisionnels dans lesquels on indique pour chaque poste les personnes susceptibles de les occuper dans le futur. Le tableau de remplacement permet de mettre en évidence les postes qui disposent d'une relève suffisante, et ceux qui présentent un problème de relève. //

Les tableaux de remplacement se distinguent des plans de successions au niveau de la catégorie professionnel concernée : les premiers sont généralement dédiés aux cadres, les seconds concernent les postes hautement stratégiques.

▪ Les commissions carrières

Les commissions carrières s'occupent de l'analyse du dossier de chaque personne afin de déterminer quel sera son prochain poste à court terme, ou ses possibilités d'orientation à moyen ou à long terme.

Ces pratiques ne seront utiles que si elles peuvent concilier les objectifs individuels et organisationnels dans le cadre d'un *pilotage* de carrières. Une carrière sera envisagée comme une succession de choix motivés et calculés et non comme une programmation systématique de l'évolution de chaque individu (Rault-Jacquot, 1993). //

5.2.3. Synthèse

Le bilan de compétences et les outils développés en interne à l'entreprise ont des caractéristiques différentes. Si le bilan offre des informations transparentes à l'évalué, les outils internes le font moins. En matière de gestion de carrières, les entreprises focalisent leur attention sur une catégorie de personnes ayant des rôles stratégiques. Alors que le bilan des compétences s'adresse à toutes les catégories professionnelles. En outre, la personne adhère fortement au bilan de compétences qu'il soit fait à son initiative ou on.

5.3. Les méthodes d'appréciation du potentiel

Les méthodes d'évaluation du potentiel sont classées selon diverses logiques. Certains auteurs distinguent trois classes (Lévy-Leboyer, 1996) :

- les signes sont obtenus au moyen de tests abstraits qui correspondent à des dimensions psychologiques identifiées par des recherches et des analyses factorielles, et permettent de mesurer des aptitudes et de décrire la personnalité;
- les échantillons sont des exercices proches de la réalité professionnelle. Ils sont construits pour évaluer objectivement les compétences mises en œuvre face aux tâches qu'ils impliquent;
- les références sont des appels à témoin qui s'appuient sur des comportements antérieurs observés dans des situations similaires ou proches des situations professionnelles concernées et avec une claire implication des compétences requises. (Informations biographiques, comptes rendus de réalisation, etc.)

De la classification présentée dans (Igalen, 2000), nous avons retenu les catégories suivantes : les méthodes biographiques, les méthodes qualitatives, les méthodes quantitatives et les méthodes synthétiques.

Nous avons exclu de notre étude la graphologie, la morphopsychologie et la numérologie, qui sont des méthodes irrationnelles.

Nous examinons les différentes méthodes d'évaluation du potentiel sur la base (Aubret, 1991) :

- des critères scientifiques (ou qualités métriques), qui reposent sur la présentation de données contrôlables attestant des qualités de l'outil (fidélité, validité,...);
- des critères ascientifiques, qui reposent sur l'exploitation des caractéristiques d'un outil sans faire référence aux données de validation : les critères de "confort" (satisfaction des évaluateurs et des évalués) les critères économiques (temps de déroulement de la session, coût d'utilisation) ou encore commerciaux (référence d'utilisation) et moraux (déontologie).

La première condition du choix d'une méthode d'évaluation du potentiel est d'analyser ses qualités métriques. Nous définissons ces qualités avant d'aborder l'étude des méthodes d'évaluation du potentiel.

5.3.1. Les qualités métriques des méthodes d'appréciation

Pour qu'une méthode soit pertinente, il est indispensable qu'elle présente de solides qualités métriques. Celles-ci s'expriment sous une forme statistique (moyenne, écart type, corrélation, ...) pour permettre de vérifier si la méthode a une valeur scientifique, c'est à dire est-ce qu'elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer. La valeur d'une méthode dépend ainsi de la fidélité, de la sensibilité, de l'étalonnage et de la validité. /

- *La fidélité* : les résultats doivent être reproductibles dans le temps et avec des évaluateurs différents. L'évaluation de la fidélité d'une méthode peut être réalisée par plusieurs techniques, mais la corrélation statistique reste la plus utilisée notamment dans les tests.

- *La sensibilité* : la méthode doit permettre d'effectuer un classement nuancé des individus, elle doit les discriminer. Quelle est l'utilité d'une méthode qui permet à tout le monde de réussir, ou au contraire qui ne leur permet pas ?

- *L'étalonnage* : la méthode doit disposer de normes permettant de comparer les résultats de l'individu à ceux d'un groupe représentatif ayant les mêmes caractéristiques.

- *La validité* : après avoir examiné la fidélité d'une méthode, il est indispensable de vérifier sa validité. En effet, si une méthode n'est pas fidèle, il est inutile de vérifier sa validité. La validité peut être vérifiée selon deux points de vue différents (Lévy-Leboyer, 2005). Selon le premier, on vérifie si les informations obtenues correspondent aux exigences de l'emploi, telles que l'analyse du travail les a définies. Selon le deuxième, on examine la capacité prédictive de la méthode en comparant le pronostic qu'elle permet d'établir sur la future réussite professionnelle.

On distingue trois types de validité (Balicco, 2002) :

- la validité du contenu : on vérifie si le contenu de la méthode est bien représentatif du contenu du domaine qu'elle est supposée mesurer;
- la validité de construction : on vérifie si l'outil ou la méthode évalue réellement les dimensions qu'elle est censée évaluer;
- la validité prédictive : on s'intéresse à la relation entre le prédicteur (méthode) et les critères de la réussite professionnelle. A partir de l'intensité de cette relation (corrélation), on évalue si la méthode permet de prévoir la réussite ou l'échec dans un emploi donné.

Valeur du coefficient de validité	Corrélation prédicteur-critère
entre 0 et 0.25	médiocre
entre 0.25 et 0.40	moyenne
entre 0.40 et 0.49	forte
supérieure à 0.50	excellente

Tableau 3. 1 : les valeurs des coefficients de validité

Ainsi, avant d'être utilisées, les méthodes d'évaluation doivent faire l'objet d'un travail préalable important de mise au point et de vérification des qualités métriques.

5.3.2. Les méthodes biographiques

↘ Ces méthodes utilisent le Curriculum Vitae, les inventaires biographiques, le compte rendu de réalisation et les biodata. ↗

- Curriculum Vitae

Le CV apporte des informations sur la biographie de l'évalué et sur ses réalisations passées. Il est facile à élaborer et à examiner. Cependant, en l'absence des règles et des principes valides, le CV ne permet pas de décider sur la valeur de pronostic des informations collectées.

- Les inventaires biographiques

Ils sont constitués d'un ensemble de questions relatives aussi bien à la biographie personnelle que professionnelle de l'évalué. Les réponses sont ensuite pondérées afin d'obtenir un score biographique qui correspond à la prédiction d'un niveau de réussite professionnelle. Ce type d'inventaire est particulièrement valide pour prédire le succès professionnel dans certains métiers : vendeur, employé de bureau, etc. Leur contenu servira également comme guide d'entretien, alors leur utilisation est limitée en raison du fait qu'ils ne sont pas élaborés sur la base d'une analyse des situations de travail.

- Le compte rendu de réalisation

Le compte rendu de réalisation "*accomplishment record*" ou l'inventaire de Hough. En répondant à un inventaire la personne décrit ses propres réalisations antérieures qui prouvent la maîtrise des compétences en relation avec l'emploi concerné. L'inventaire est élaboré après une analyse de travail basée sur les incidents critiques. Ainsi il intègre les dimensions importantes de l'emploi en question.

- Les biodata

Les "*biodata*" ou les *biotypologies* évaluent les compétences grâce aux informations biographiques traitées systématiquement. Les items collectés concernent : les intérêts professionnels, les activités de loisirs, la participation à des groupes ou associations, le style de travail, l'adaptabilité, ...etc. Les biodata se présentent sous forme d'un questionnaire à choix multiples dont l'analyse permet d'attribuer une note sur laquelle se fonde la décision.

La validité des biodata est bonne, le coefficient de validité est de 0,39 (Becker et Colquitt, 1992). Ils sont de plus bien acceptés par les intervenants impliqués dans l'évaluation.

Les biodata sont peu utilisés du fait que leur élaboration demande un investissement important. Un biodata différent doit être élaboré pour chaque cas, et on doit à chaque fois y apporter des

modifications. Alors, il n'est approprié que pour les emplois proposés pour un grand nombre de candidats. L'usage des biodata est cependant critiqué car un doute peut parfois subsister sur la sincérité de l'évalué.

En conclusion, il est possible de construire des outils dont la validité prédictive est satisfaisante, ceci en établissant une relation entre des données biographiques et la réussite dans les situations de travail.

Les méthodes biographiques sont basées sur le principe de la cohérence des comportements. C'est à dire que l'analyse des comportements passés permet de prédire les comportements à venir. Mais ceci doit être appliqué avec circonspection pour plusieurs raisons (Lévy-Leboyer, 1996). Premièrement, de nouvelles compétences peuvent être acquises, même si elles n'existaient pas dans le passé. Deuxièmement, une compétence existante peut rester inconnue de la hiérarchie, donc non sollicitée et réputée non présente. Troisièmement, tout comportement individuel est certainement fonction de l'individu mais aussi du contexte. Il est donc difficile d'assurer que les comportements décrits par les données biographiques sont transférables à d'autres situations. Enfin, certaines précautions liées à l'élaboration et à la mise en œuvre des méthodes biographiques ne sont pas toujours prises en compte.

5.3.3. Les méthodes qualitatives

\\ Ces méthodes regroupent l'appréciation de la hiérarchie et des pairs et l'entretien //

5.3.3.1. L'appréciation de la hiérarchie

\\ L'appréciation du potentiel par la hiérarchie est une pratique plus courante. L'analyse des pratiques montre que la hiérarchie de proximité n'est pas le niveau adéquat pour évaluer le potentiel. //

Les raisons généralement données sont :

- les menaces potentielles pour lui-même;
- la confusion entre performance et potentiel;
- le risque de perdre un meilleur subordonné;
- la valorisation des aspects sans relation avec le potentiel.

|| Alors, l'évaluation du potentiel est à confier à la hiérarchie de niveau supérieur possédant l'aptitude et le recul nécessaires. Souvent, c'est un comité de carrière, composé de responsables opérationnels et fonctionnels, qui décident des évolutions souhaitables. //

Cependant, dans la majorité des cas, la hiérarchie n'est pas mieux placée pour évaluer le potentiel, son rôle est plutôt de détecter les personnes qui présentent des indices de potentiel. Le recours à l'appréciation par la hiérarchie est expliqué par la logique économique propice à l'efficacité au détriment de la pertinence.

5.3.3.2. L'appréciation par les pairs

\\ Certains auteurs estiment que cette méthode apporte des informations précieuses, car elle est fondée sur l'observation des comportements dans le cadre d'une relation d'égal à égal (Igalens, 2000). Elle est utile si la culture de l'organisation valorise le travail d'équipe et le management participatif. //

Cependant, étant donné que les processus d'observation et d'évaluation sont de nature différente, la validité des évaluations par les pairs est faible et les compétences des pairs sont limitées pour évaluer le potentiel de leurs collègues.

5.3.3.3. L'entretien

L'entretien est la forme la plus répandue, en tant que procédure d'évaluation, dans la plupart des pays industriels. L'entretien est une rencontre dont l'aspect humain est fortement présent avec sa complexité et ses incertitudes. Par nature, il est subjectif : le jugement, les sentiments, etc., vis-à-vis d'un candidat peuvent varier clairement en fonction des interviewers et des sujets eux-mêmes. //

- Les Objectifs

Généralement, l'entretien vise trois objectifs d'importances différentes. D'abord, faire connaissance avec le sujet (dimension relationnelle et humaine). Il s'agit d'approfondir le contenu d'un CV et d'apprécier le sujet en situation dans un climat de confiance mutuelle. Puis, recueillir un ensemble d'informations (dimension contextuelle et rationnelle). Ces informations doivent être pertinentes par rapport aux besoins (recrutement, bilan,...). Enfin, recueillir un ensemble d'impressions (dimension subjective et non rationnelle). Ces impressions devront, par la suite, être infirmées ou confirmées par d'autres procédures.

- L'entretien et l'appréciation du potentiel

Les types d'entretiens qui nous intéressent dans le cadre de l'évaluation du potentiel sont : l'entretien d'orientation ou de développement, l'entretien par panel et l'entretien situationnel. Avant de les étudier, nous allons définir l'entretien structuré qui diffère des entretiens issus de la pratique clinique et de la méthode sociologique.

Dans un entretien non structuré il n'existe pas de questions prédéterminées. L'évaluateur est libre de poser les questions qui lui semblent appropriées. Par contre, l'entretien structuré est élaboré d'une manière formelle après une analyse de travail. Il comporte quatre catégories de questions à poser au candidat (Balicco, 2001). La première catégorie vise à relever comment un sujet répond à certaines situations professionnelles. La deuxième consiste à évaluer la connaissance de base qu'il doit posséder pour réussir dans son travail. La troisième est relative à une situation simulée de poste. La dernière est destinée à évaluer la motivation du sujet à réussir certaines tâches dans certaines conditions de travail. De même, on peut trouver d'autres questions sur le passé professionnel du sujet comme ses réactions face à certaines situations professionnelles.

- *L'entretien d'orientation ou de développement*, est le plus utilisé pour évaluer le potentiel. Il est conduit par la hiérarchie de second niveau (N+2) qui peut parfois être assistée par un expert des RH. Ce type d'entretien non structuré a une faible validité et il est susceptible d'être entaché de nombreuses erreurs.

- *L'entretien par panel*, est de type structuré et il est conduit par plusieurs personnes. Il permet de croiser différents avis pour réaliser une évaluation objective. Le coefficient de validité trouvé pour un entretien par panel est de 0,56 (Roth et Campion, 1992).

- *L'entretien situationnel* est structuré, les questions à poser ont pour objectif de déterminer comment un sujet réagirait face à une situation future. La technique utilisée est celle "des incidents critiques". Elle permet de recenser un ensemble de comportements jugés comme étant efficaces ou inefficaces. Ces incidents critiques vont ensuite être traduits en question d'entretien. L'entretien situationnel a une bonne validité, le coefficient de validité est de l'ordre de 0,64 (Lévy-Leboyer, 1990).

En conclusion, s'il est structuré, l'entretien peut être un moyen pertinent d'évaluation du potentiel. Les travaux de recherches confirment que la fidélité et la validité des entretiens structurés sont meilleures que celles des entretiens non structurés (Balicco, 2002).

5.3.4. Les méthodes quantitatives : les tests

5.3.4.1. Définition

Historiquement, c'est le psychologue Mc K. Catell qui a créé, à la fin 19^{ème} siècle, le terme de *test mental* pour désigner un ensemble d'épreuves psychologiques.

Le test est un mot emprunté de l'anglais. "Il se dit de certaines épreuves que l'on fait subir à des personnes desquelles on veut mesurer le niveau mental, la puissance d'attention, le degré de mémoire, etc."¹³. Le test "représente une méthode systématique de classification ou de mesure qui rend possible la mise en évidence, chez un sujet, d'un ou de plusieurs caractères, fondés aux niveaux empiriques et théoriques, ou d'un comportement spécifique, et ceci au départ d'une transformation objective des réactions du sujet, par comparaison avec les réactions d'autres individus à propos d'un ensemble de stimuli standardisés" (Cliquet et Lievens, 1983).

D'abord, nous décrivons les tests de personnalité, puis les tests d'aptitudes et les tests de situation.

5.3.4.2. Les tests de personnalité

L'une des définitions la plus précise de la personnalité est celle de Delay et Pichot (1975) qui la définissent "comme l'organisation dynamique des aspects cognitifs (intellectuels), affectifs, conatifs (pulsionnels et volitionnels) physiologiques et morphologiques de l'individu".¹⁴ Principalement elle se construit dans l'enfance et se manifeste par une structure stable et cohérente. Elle est considérée comme l'un des déterminants principaux du comportement individuel dans les organisations (Alexander-Bailly *et al*, 2006).

Les épreuves de personnalité sont conçues pour déceler la présence ou l'absence, chez un candidat, des traits de personnalité qui sont souhaités dans un emploi donné. Deux types de tests existent : les tests projectifs et les questionnaires (de personnalité, d'intérêts, d'auto-évaluation).

- Les tests projectifs

Ils ont été construits pour décrire la personnalité globale et son fonctionnement dynamique inconscient. Ces tests reposent sur la notion de mécanisme perceptif. Le sujet "projette" ainsi sa personnalité et la révèle à travers son interprétation des stimuli proposés (Lévy-Leboyer, 2005). Ces épreuves proposent au candidat de compléter des phrases ou récits, de raconter des histoires, de décrire ce qu'évoque pour lui des formes floues (exp. : tâches d'encre du test Rorschach), etc.

Notons que les tests projectifs ont été développés dans une perspective clinique et ils sont délicats à interpréter. Ainsi, leur validité et leur fiabilité, pour des fins d'évaluation du potentiel sont faibles. Mais, ils peuvent constituer des outils complémentaires pour cerner certaines dimensions comme les aspects affectifs, motivationnels et volitionnels.

¹³ Dictionnaire de L'Académie française, 8th Edition (1932-5)

¹⁴ Cité dans (Balicco, 2002)

Ces tests sont exclus du domaine professionnel pour des considérations (Balicco, 2002) :

- éthiques, le droit de se protéger contre les intrusions menaçant la vie personnelle;
- pratiques, leur utilisation demande un temps important et une formation approfondie;
- scientifiques, leur pouvoir prédictif en matière de réussite ou d'échec professionnel n'est pas prouvé.

- Les questionnaires de personnalité : une approche en termes de traits

Ils reposent sur deux hypothèses : la stabilité des traits de personnalité et la possibilité de les inférer à partir des questions posées sur un comportement passé ou habituel. Ces tests sont élaborés dans une perspective analytique, ils décomposent la personnalité en termes de *traits*.

La validité prédictive des questionnaires de personnalité ne peut pas être généralisée pour tous les métiers ou les fonctions. Alors, une analyse du travail doit être faite afin d'identifier les qualités de succès requises. Les questionnaires élaborés dans cette optique présentent une bonne validité prédictive. Il ne faut donc pas se contenter seulement d'une simple énumération des traits de personnalité.

Cependant, il est nécessaire de retenir qu'il y a plusieurs manières d'utiliser sa personnalité pour réussir dans la profession ou la vie privée. Ce qui signifie que des individus présentant des profils de personnalité différents seront efficaces, mais pour des raisons et avec des moyens différents (Robertson *et al*, 1998). Par ailleurs, il faut tenir compte de l'influence des facteurs contextuels et culturels de l'entreprise qui conditionnent nettement le comportement de la personne dans les situations de travail.

Vu les limites théoriques et pratiques, que connaissent les questionnaires de personnalité, ils ne doivent pas être utilisés seuls dans l'évaluation du potentiel. En revanche, ils peuvent servir de support pour des entretiens surtout à posteriori, après des tests de situation.

- Les questionnaires d'intérêts

La réussite professionnelle dépend évidemment de la compétence de la personne, mais aussi de son intérêt vis à vis de son travail. La question à se poser est : à quel degré interviennent les intérêts dans cette réussite ?

Les questionnaires d'intérêts sont mis en œuvre en vue d'élaborer un projet d'orientation professionnel. Ils se présentent sous la forme de listes d'activités ou/et de professions. Ils mesurent soit la hiérarchie des intérêts soit leur intensité. Pour mesurer la hiérarchie des intérêts, on demande au sujet de ranger par ordre de préférence des séries d'activités appartenant à des domaines différents (sportif, artistique, social, etc.). Pour évaluer l'intensité des intérêts, le sujet est amené à donner son appréciation (choix, indifférence, rejet) aux éléments d'une liste d'activités ou de professions.

La validité prédictive des questionnaires est faible. L'un des éléments de réponse est donné par J.-B. Dupon (Dupon, 1987), qui considère que les intérêts varient en fonction des aptitudes. Ainsi, les personnes douées réussissent même en l'absence d'intérêts, par contre, pour celles dont l'aptitude est modérée, la présence d'intérêts permet de prédire la réussite.

- Les questionnaires d'auto-évaluation

L'image de soi est une notion importante dans le processus de motivation et d'orientation professionnel. Selon Bandura, le meilleur prédicteur des comportements futurs est l'image que chacun

construit de ses capacités et de son potentiel (Bandura, 1986). De ce point de vue, la personne sera incapable d'accomplir une tâche donnée, s'il est effectivement persuadé qu'il ne dispose pas des aptitudes requises.

Pour décrire l'image de soi, on utilise les questionnaires d'auto-évaluation. Cependant, C. Lévy-Leboyer a expliqué la faible validité de ces questionnaires comme instrument de description de l'image de soi (Lévy-Leboyer, 2005). Les raisons données sont : d'une part, l'image de soi est construite via un processus complexe dont les expériences passées et le retour d'information venant des autres constituent les éléments principaux. En effet, l'auto-évaluation varie au fur et à mesure des événements et des expériences. D'autre part, les individus attribuent différentes significations aux mots (toujours, parfois, etc.) et concepts (autorité, sociabilité, etc.) utilisés dans les questionnaires.

Ainsi, l'auto-évaluation est à utiliser de façon prudente et nuancée. Elle peut apporter des informations intéressantes dans le contexte d'un bilan de compétences où les objectifs et les enjeux liés à la situation sont différents.

Par ailleurs, dans le cadre de la motivation, il est bénéfique de mettre à la disposition de chaque individu les moyens qui lui permettent de construire une image pertinente de ses potentiels.

5.3.4.3. Les tests d'intelligence et d'aptitudes

Comment explique-t-on la réussite de certaines personnes dans leurs professions ? Comment arrivent-elles à s'adapter mieux que d'autres ? L'approche basée sur l'intelligence et les aptitudes va apporter certains éléments de réponses.

Dans une conception hiérarchique, la réussite dans une tâche donnée dépend de la mobilisation de plusieurs aptitudes (Lévy-Leboyer, 2005) :

- aptitude générale, (ou d'intelligence générale, ou de fonctionnement cognitif) qui est mise en jeu dans toutes les tâches. Elle indique la capacité à apprendre rapidement et efficacement à réaliser une tâche et à identifier les aspects pertinents d'une situation donnée;
- aptitudes principales, qui interviennent fréquemment en situation professionnelle ou en situation d'apprentissage, en particulier les aptitudes numériques, spatiales et verbales. Elles sont indépendantes les unes des autres;
- aptitudes spécifiques, qui sont mises en jeu dans certaines tâches particulières, comme les aptitudes motrices, précision visuelle, etc.

Selon cette structure d'aptitudes, sur le plan pratique, il existe trois types de test d'aptitudes :

- les tests d'aptitude générale qui évaluent le fonctionnement cognitif à partir de ses productions. Donc, on n'observe pas le fonctionnement cognitif en lui-même, mais son efficacité;
- les batteries factorielles qui mesurent les aptitudes principales (numérique, raisonnement abstrait, ..);
- les tests d'aptitudes spécifiques, qui concernent un aspect particulier mais décisif dans la situation de travail. Ces tests sont proches des essais professionnels.

La mise au point d'un test qui ne mesure que le fonctionnement cognitif paraît cependant difficile, car la réussite dans une tâche dépend des autres aptitudes et des connaissances acquises.

Les tests d'aptitudes sont parmi les meilleurs prédicteurs de la réussite professionnelle future (Salgado, 2006), (Balicco, 2002). Du point de vue de l'argumentation scientifique, leur choix pour l'évaluation paraît donc justifié. En outre, les tests d'aptitudes sont bien acceptés par les candidats et

les évaluateurs. La standardisation des tests ainsi que l'apport de l'informatique permettent de minimiser le temps de déroulement de la session et le coût des tests.

Par ailleurs, les tests d'intelligence sont destinés à évaluer une efficacité, mais n'indiquent en rien les mécanismes mis en jeu pour atteindre les résultats souhaités, en termes d'opérations ou de processus intellectuels. En outre, la mise en œuvre des tests d'aptitudes sollicite l'intervention d'un expert externe. De même, les évalués ne trouvent pas de lien entre les tests et les exigences requises pour réussir dans une fonction donnée.

5.3.4.4. Les tests de situation

de format --- et de #150jects

Les tests de situation consistent à reconstituer en miniature les tâches clés représentant l'activité professionnelle que le candidat envisage d'occuper dans le futur. Les tests visent donc la mise en situation effective des candidats d'une manière individuelle ou collective. Dans une forme individuelle, le candidat est seul dans une situation de travail simulée (in *basket*, simulation de poste, etc.). Dans une forme collective, le candidat fait partie d'un groupe de personnes qui sont placées dans la même situation. Le groupe doit discuter un thème ou réaliser une activité précise.

La validité de ces tests est basée sur l'idée de cohérence comportementale : le comportement observé pendant la mise en situation de l'individu se reproduira dans les situations de travail ultérieures. La validité varie en fonction de la représentativité des activités simulées par rapport à la situation professionnelle réelle (Aubret et Gibert 2003).

- Les tests de simulation individuels

Le test in basket est le plus connu : le candidat doit traiter, dans un temps limité, des problèmes présentés dans des documents typiques (notes, courriers, rapport, etc.) placés dans un panier. Au préalable on met à la disposition du candidat les informations sur l'entreprise qui lui sont nécessaires. A l'issue de cette épreuve, un entretien est indispensable pour comprendre les raisons des décisions prises par le candidat.

Les tests *in-baskets* permettent d'évaluer un certain nombre d'habiletés, notamment la communication écrite, la capacité à organiser son travail, l'initiative, l'esprit de décision, la capacité à déléguer et la flexibilité. La validité prédictive est bonne et les tests sont bien acceptés par les évalués car sont proches de la réalité.

Cependant, on souligne certaines limites. L'aspect artificiel de l'activité à effectuer lors de la simulation : les sollicitations auxquelles la personne est soumise, dans la situation réelle, ne sont pas toutes prises en compte. Les tests sont aussi coûteux parce qu'il faut les construire pour chaque cas, un seul candidat est observé à chaque session et l'analyse des documents élaborés par le candidat est longue et minutieuse.

- Les tests de simulation de groupe

Les tests de groupe sont développés afin d'évaluer la capacité des candidats à travailler et à résoudre des problèmes en groupe. Dans un temps limité, les candidats sont chargés soit de réaliser un travail précis soit de discuter en commun sur un thème précis.

Il existe différentes formes de simulation de groupe, on distingue les tests avec rôle attribué, sans rôle attribué et les travaux en groupes (Tapemoux, 1984). Le test avec rôle attribué (ou test de groupe *sans leader*) est la forme la plus utilisée. Les participants sont chargés de la réalisation d'un travail ou la prise d'une décision commune. Il est demandé à chaque participant d'assurer un rôle

donné tout en cherchant l'adhésion du groupe. Son comportement est observé puis analysé, par deux ou trois évaluateurs, sous trois aspects : facilitation du travail en groupe, exercice d'autorité, sociabilité. Quant au test avec rôle attribué, il est caractérisé par des participants qui agissent comme partenaires d'une entreprise (jeu d'entreprise). Dans les travaux en groupes, les participants sont organisés en deux équipes qui doivent défendre des positions opposées. Puis, après négociation, ils aboutissent à établir un accord.

Les avantages des tests de situation

\\ L'utilisation des tests de situation présente les avantages suivants :

- l'application bénéfique des tests dans différentes étapes de gestion des compétences : le recrutement, la promotion, l'identification des besoins en formation, la détection des potentiels futurs;
- la grande transparence des objectifs et des règles du jeu pour l'ensemble des acteurs, ce qui conduit à une bonne acceptation des tests notamment par les évalués;
- l'implication active de la hiérarchie dans la définition des critères, l'observation, l'évaluation et la restitution des résultats;
- l'intégration de la hiérarchie, après une formation appropriée, dans le processus d'évaluation qui n'est pas réservé uniquement à des experts;
- la mise en situation des personnes a un impact formateur sur les évaluateurs, qui arrivent à connaître mieux la réalité des situations de travail et leurs difficultés.

\\ Par ailleurs, l'évaluation du potentiel par les tests de situation est une méthode disposant d'une forte validité prédictive. Toutefois, le temps et le coût d'élaboration des tests (choix du comportement, formation des évaluateurs), et de leur mise en œuvre sont importants (multiplication des observations et des observateurs, traitement des informations...). //

5.3.5. Les méthodes synthétiques

Le centre d'évaluation (*Assessment center*) ou bilan comportemental est une méthode d'évaluation des compétences combinant une variété d'instruments, tests classiques, entretiens structuré et tests de situation.

5.3.5.1. Caractéristiques

Le centre d'évaluation a le même principe de base des tests de situation, c'est à dire que le comportement observé dans une situation simulée est le meilleur prédicteur du succès dans les situations professionnelles avenir.

Cette méthode est caractérisée par :

- l'utilisation de plusieurs techniques d'évaluation;
- l'intervention de plusieurs évaluateurs;
- la relation entre exercice réalisé et l'emploi ou la fonction simulée.

Les techniques privilégiées sont les exercices de situation individuelle et de groupe, qui permettent l'observation du comportement de l'évalué tels que : *in-basket*, jeu de rôle, groupe de discussion, exposés, étude de cas, etc. On intègre également d'autres outils complémentaires pour obtenir des précisions sur les dimensions psychologiques, les aptitudes intellectuelles et relationnelles : tests psychométriques, entretiens structurés.

En générale, un centre d'évaluation est organisé et animé par un ou deux psychologues expérimentés ou experts en RH maîtrisant la pratique de la méthode. L'évaluation est assurée par 4 à 6 évaluateurs qui sont soit des psychologues expérimentés, soit des cadres de l'entreprise ayant reçu la formation nécessaire. Dans un souci d'objectivité, seuls les comportements repérés de manière consensuelle seront pris en compte dans l'évaluation.

5.3.5.2. La conception d'un centre d'évaluation

quel corollaire peut.

La mise en place d'un tel centre passe par un certain nombre d'étapes préalables et indispensables à sa réussite :

- l'analyse des fonctions et des situations de travail dans le cadre des objectifs stratégiques de l'entreprise. A partir de cette analyse, on définit les exigences en matière de compétences indispensables pour réussir dans le travail concerné. Souvent, il s'agit des compétences relatives à divers aspects : les relations sociales, la prise de décision, l'organisation du travail, leadership, la prise d'initiative, l'analyse et la résolution des problèmes ainsi que la communication;

- le choix des exercices de simulation qui permettent de mesurer les compétences définies. Alors, ces exercices doivent être significatifs et représentatifs des situations de travail déjà analysées. Une règle principale c'est que chaque compétence soit évaluée par deux exercices au moins. Ainsi, une matrice d'assessment center sera construite comme suite : en colonne, on indique les compétences et en ligne les exercices (Beaujouan, 2006). On coche les cases pour relier l'exercice de simulation aux compétences correspondantes;

- la formation des évaluateurs. D'abord, ils doivent assimiler le principe du centre d'évaluation et le rôle à jouer. Ensuite, ils s'entraînent aux techniques d'observation des comportements, de notation, d'analyse et d'évaluation. La durée de formation varie en fonction des objectifs de l'entreprise et de l'importance du centre. Un grand intérêt doit être accordé à la formation des évaluateurs, car la fiabilité et la valeur de la méthode reposent en partie sur leurs compétences. La figure 3.3 illustre le déroulement d'une session d'un centre d'évaluation.

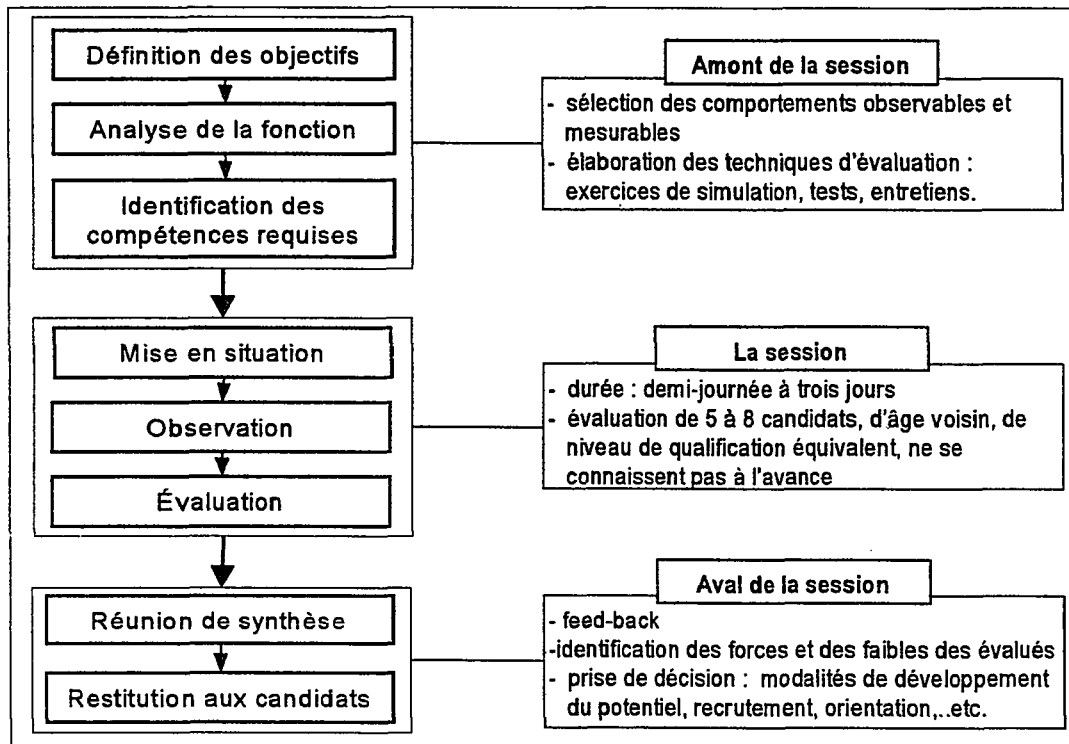


Figure 3.3 : Le déroulement d'une session type d'un centre d'évaluation

L'objectivité de l'évaluation peut être améliorée si quelques principes sont respectés. Lors de la session, l'observation doit être séparée de l'évaluation. En effet, pendant la mise en situation, le rôle de l'évaluateur est strictement limité à l'enregistrement des gestes, des faits et des paroles des candidats. Après, l'évaluateur traduit ses observations en comportements, au regard des grilles prédéfinies. En plus, dans un même exercice, chaque candidat doit être observé puis évalué par au moins deux évaluateurs.

5.3.5.3. Les atouts du centre d'évaluation

(Nouvelle structure organisationnelle)

Le centre d'évaluation est une méthode complète et pertinente. Ses domaines d'application sont nombreux. En recrutement, elle apporte des informations approfondies sur les candidats. En mobilité, elle permet d'évaluer les potentiels et sélectionner les personnes capables d'assurer les fonctions de responsabilité. Pour détecter les potentiels dont dispose l'entreprise, le centre d'évaluation est l'une des meilleures méthodes. Dans la perspective de rendre le salarié acteur de son projet professionnel, la méthode est également utile pour l'orientation et la gestion des carrières. En outre, elle est appropriée pour identifier les besoins individuels de formation et les axes de développement.

La validité prédictive du centre d'évaluation est élevée. Cela s'explique notamment par la rigueur méthodologique, la combinaison de diverses techniques d'évaluation et aussi par l'étroite relation avec la réalité professionnelle. Dans de nombreuses études, cette méthode est considérée comme étant "l'instrument prédictif le plus intéressant qui existe" (Balicco, 2002). Toutefois, la conception et la mise en œuvre du centre d'évaluation est lourde et coûteuse. Cet investissement doit être comparé aux bénéfices obtenus. Il faut tenir compte, par exemple, des conséquences d'un mauvais recrutement ou d'une décision non fondée?

5.4. Synthèse

L'appréciation des compétences potentielles est une dimension importante des pratiques de GRH. Elle représente un enjeu considérable notamment pour les entreprises qui souhaitent élaborer une démarche de gestion prévisionnelle des compétences.

Dans notre étude, nous avons analysé les principales méthodes qui sont proposées pour apprécier les compétences potentielles à savoir :

- les méthodes biographiques, qui sont basées sur le traitement et l'analyse des informations liées à la biographie personnelle;
- les méthodes qualitatives, qui regroupent l'appréciation confiée à la hiérarchie (N+2) et aux pairs de l'évalué ainsi que l'entretien dédié à l'évaluation du potentiel;
- les méthodes quantitatives, qui sont basées sur les tests, ils proposent d'évaluer différentes aptitudes et de décrire certaines dimensions de la personnalité;
- les méthodes synthétiques, qui sont basées sur la conjugaison de diverses techniques d'évaluation en mettant en situation effective le candidat.

A travers cette étude, nous avons révélé en premier lieu la difficulté de définir le potentiel. C'est une structure qui évolue en fonction du temps et des situations d'apprentissage professionnelles et non professionnelles. En effet, pour être efficace, l'appréciation des compétences potentielles doit tenir compte de cette évolution. De même, elle doit porter sur : le diagnostic d'un acquis, il s'agit d'analyser les compétences développées dans le passé, et le pronostic, il s'agit d'identifier les compétences non mobilisées et d'analyser les aptitudes susceptibles de se développer en nouvelles compétences, si les conditions propices sont réunies.

En deuxième lieu, nous avons identifié les méthodes et les outils les plus valides. Pourtant, selon la littérature consultée, les outils les moins valides sont les plus utilisés. Les raisons peuvent être dues d'une part, aux difficultés techniques et méthodologiques rencontrées lors de la mise en place de ces outils et au coût important engagé. D'autre part, étant donné qu'une majorité des entreprises ont souvent des préoccupations à court terme, elles utilisent de manière occasionnelle les outils d'appréciation du potentiel. En effet, elles se posent moins la question de la validité des méthodes et outils.

Au terme de l'analyse des méthodes d'évaluation des compétences potentielles, nous signalons qu'il est primordial d'examiner la fiabilité des méthodes avant leur mise en œuvre. Pour qu'une telle méthode soit fiable et garantir de bons résultats, il est nécessaire de satisfaire les critères scientifiques. Une méthode d'évaluation doit être fidèle, elle doit fournir des résultats similaires et constants. Elle doit être sensible, capable de différencier un candidat de son groupe d'appartenance. Elle doit être valide, elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer. En plus, elle doit fournir des normes de références fiables pour permettre de comparer un candidat à son groupe.

Toutefois, satisfaire les critères scientifiques est une condition nécessaire et non suffisante. Alors, afin de choisir la (ou les) méthode(s) appropriée(s), il s'agit également de tenir compte d'autres critères. Le coût de mise en œuvre de la méthode et l'acceptabilité de celle-ci, notamment, par les candidats sont des critères importants. Le tableau suivant synthétise les résultats relatifs à la validité, au coût et à l'acceptabilité de l'ensemble des méthodes d'évaluation des potentiels.

Méthodes	Validité	Coût	Acceptabilité
Essai professionnel	Forte	Elevé	Très bonne
Tests d'aptitudes	Forte	Faible	Bonne
Centres d'évaluation	Forte	Elevé	Très bonne
Tests de fonctionnement cognitif	Forte	Faible	Bonne
Biodata	Moyenne	Moyen	Bonne
Tests de personnalité	Forte	Faible	Moyenne
Entretiens structurés	Moyenne	Moyen	Forte
Entretiens non structurés	Faible	Moyen	Forte
Questionnaires d'intérêt	Faible	Faible	Moyenne
Graphologie	Aucune	Moyen	En diminution

Tableau 3. 2 : Validité, coût et acceptabilité des méthodes d'évaluation (Lévy-Leboyer, 2005)

Conclusion

La gestion quantitative et qualitative des compétences est fondamentale dans toute démarche compétence. Dans ce chapitre, en s'appuyant sur la littérature spécialisée, nous avons étudié l'aspect qualitatif, particulièrement l'appréciation des compétences individuelles. Les approches et les méthodes d'appréciation des compétences actualisées et des compétences potentielles étaient au centre de l'étude.

A l'issue de l'analyse de ces différentes approches et méthodes, nous avons retenu certains éléments clés.

Premièrement, la problématique d'appréciation des compétences est délicate, vu la diversité des facteurs à considérer, la limite de la portée des modalités utilisées (méthodes, outils, critères...) et la difficulté de leur mise en œuvre, et également vu l'ampleur des effets générés sur l'organisation et l'individu.

Deuxièmement, la meilleure approche et méthode n'existe pas dans l'absolu, alors selon certaines conditions et critères une ou plusieurs méthodes seront privilégiées. Le choix de la méthode la plus appropriée dépend aussi bien des critères scientifiques qu'ascientifiques. En premier lieu, il s'agit de vérifier la fiabilité et la validité de la méthode. Une méthode qui ne satisfait pas ces conditions ne peut pas garantir de bons résultats. En deuxième lieu, il est nécessaire d'étudier les critères ascientifiques (économiques, organisationnel, acceptation par les acteurs,.. etc.) constituant des éléments complémentaires indispensables pour prendre la décision adéquate. Ainsi, il nous semble plus pertinent d'opter pour une approche multicritère dans le choix des méthodes et des outils d'appréciation.

Troisièmement, la pertinence d'un système d'évaluation réside dans la cohérence qu'il établit entre les attentes de l'entreprise et de son personnel. Alors, dès la conception, l'appréciation doit prendre en compte les objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise. De même, elle doit clarifier le rôle de chacun dans l'organisation, adapter l'individu à son emploi et lui permettre de développer ses compétences et améliorer ses stratégies d'action en situations de travail.

Quatrièmement, par rapport aux objectifs auxquels l'appréciation doit répondre, en plus de la complexité des facteurs mis en jeu lors de l'appréciation, nous percevons l'opportunité d'une vision globale et *systémique* pour élaborer un système d'appréciation. En effet, concevoir un tel système dépasse le cadre de la seule mise au point d'outils. Il s'agit de réunir l'ensemble des conditions appropriées pour une mise en œuvre efficace et qui est durable.

Enfin, nous mettons l'accent sur l'intérêt de la multi-appréciation (intervention de plusieurs appréciateurs). C'est une approche inédite à explorer : la confrontation de plusieurs points de vue apparaît comme un moyen de gagner en objectivité en utilisant l'intersubjectivité.

En complément des outils d'appréciation, il s'avère indispensable de faire appel à des outils d'enregistrement, comme le dossier des compétences (ou le portfolio). Il permet de recouvrer et structurer l'ensemble des compétences acquises par la personne tout au long de sa formation, professionnelle et sociale. Cependant, il doit être actualisé au fur et à mesure pour refléter la situation réelle des compétences.

Par ailleurs, nous signalons que l'introduction de l'informatique génère des gains appréciables au niveau du temps de déroulement de la session et d'analyse, et du coût de revient. Mais, un logiciel d'appréciation doit posséder les mêmes qualités métriques que les autres méthodes non informatisées.

Après avoir apprécié le capital compétences et par la suite mesuré les écarts entre les compétences dont on dispose et les compétences requises, le problème est alors de définir les plans d'action appropriés. Il s'agit d'élaborer une démarche de développement des compétences. Les méthodes et les moyens dédiés au développement des compétences constituent un sujet central dans l'approche compétence, il fera l'objet de nos travaux de recherches futurs.

Chapitre 4

Contributions :

- **Modélisation de la compétence**
- **Méthodologie d'identification des compétences requises**
- **Démarche d'élaboration d'un système d'appréciation des compétences**

relever les approches méthodes pertinentes

Introduction

Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les pratiques actuelles dans le développement des compétences sont confrontées à de nombreuses limites.

Ces limites sont dues à de multiples facteurs, difficiles à cerner et qui méritent des études empiriques approfondies. Néanmoins, en nous appuyant sur la littérature étudiée, nous retenons deux raisons majeures : la première est liée au concept même de compétence utilisé qui ne satisfait pas les besoins des organisations, la deuxième est liée aux déficiences des méthodes et des outils existant.

Les questions qui se posent alors : de quel modèle de compétence une organisation doit-elle s'inspirer pour mettre en œuvre une démarche compétence? Comment identifier et apprécier les compétences? Quelle méthodologie choisir et quels sont les outils à mettre en œuvre?

Afin d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions, nous avons développé nos réflexions sur les aspects suivants :

- la modélisation de la compétence;
- la méthodologie d'identification des compétences requises;
- l'appréciation des compétences.

Ainsi, ce chapitre sera structuré en trois parties :

Dans la première, nous étudions tout d'abord les principaux modèles de la compétence qui ont été développés en génie industriel. Puis, nous proposons un modèle de la compétence.

Dans la deuxième, nous proposons une méthodologie d'identification des compétences articulée selon deux phases principales : 1) l'analyse globale du contexte, 2) l'identification des compétences requises par les activités.

Dans la troisième, nous étudions, dans une vision systémique, la conception d'un système d'appréciation. Puis, nous proposons une démarche, fondée sur le principe de l'amélioration continue, pour l'élaboration de ce système.

1. La modélisation de la compétence

Introduction

L'approche compétence se diffuse dans les organisations selon des modalités diversifiées. En général, le modèle de compétence sur lequel se basent ces approches ne s'appuie sur aucune référence théorique ou n'est pas connu¹⁵. Par conséquent, il est difficile, voir parfois inutile, de transposer et d'appliquer les solutions développées au-delà de leur contexte d'origine. C'est le cas de GINGO, outil de visualisation des compétences sous la forme d'un arbre dont le modèle de référence est inconnu (Harzallah et Vernadat, 2003).

Par ailleurs, les conceptions des compétences utilisées dans une grande partie des méthodes d'identification et d'appréciation des compétences présentent des insuffisances. En effet, une analyse approfondie de la compétence est impérative. Il s'agit d'étudier les principaux modèles proposés pour cerner leurs différents apports aussi bien sur le plan conceptuel que par rapport aux besoins réels des situations de travail.

Pour gérer et développer les compétences, la modélisation du concept nous semble une étape inéluctable. Elle vise à appréhender le concept de la compétence et à comprendre comment il se construit et se développe au sein des situations de travail. Mais, une minorité de travaux en génie industriel ont traité ce sujet. Avant de présenter notre contribution à la modélisation de la compétence, nous allons d'abord étudier les modèles qui ont été développés.

1.1. L'étude des modèles de la compétence

La modélisation de la compétence a fait l'objet de peu de travaux de recherche. Dans le domaine du génie industriel, on distingue trois principaux modèles :

- Le modèle CRAI (Compétence-Ressources-Aspect-Individu) est un modèle sémantique représentant les diverses articulations liant la compétence au contexte, aux ressources, à l'individu et à la mission (Harzallah et Vernadat, 2002). Dans ce modèle la compétence peut être *acquise* par un individu et/ou *requise* par un contexte pour la réalisation d'une tâche ou d'une mission (l'entité Aspect et ses sous entités représentent le contexte). Une compétence est associée à un ensemble de ressources structurées en catégories et sous catégories (Savoir, Savoir-faire et Savoir-être). (Cf. annexe 2).

- Le modèle s-a-r-C (situation-acteur-ressources-Compétence) est un modèle qualitatif de la compétence. Il représente la compétence comme une construction permanente de l'interaction entre acteur, situation et ressources matérielles de l'environnement (Burlat, 2002), (Boucher et Burlat, 2003). Le modèle se réfère à la définition proposée par Boucher (Boucher, 1999) (chapitre 1 : 2.1.1). La situation est modélisée par un ensemble de *problèmes caractéristiques* auquel l'acteur est confronté; *un objectif* qui spécifie l'enjeu de la situation et le résultat à atteindre; et un *contexte* (facteurs qui ont un impact sur la compétence).

- Le modèle global cognitif de la compétence représente le processus de construction de la compétence : comment elle s'active, quelles sont les interactions entre ses constituants et quels sont les mécanismes de son développement (Bonjour et Dulmet, 2002). Il est basé sur la théorie des systèmes et la théorie des schèmes. Le modèle combine une vue externe (fonctionnelle), qui associe

¹⁵ Pour des raisons de confidentialité ou autres, c'est le cas des modèles développés par des consultants.

la compétence à une mission, et une vue interne (structurelle), qui tente d'explicitier la structure cognitive (schème) qui sous-tend la compétence.

Selon le point de départ de la conception de chaque modèle (vue construction), on distingue le modèle qui décrit la compétence à travers ses conséquences (modèles CRAI et s-a-r-C) et le modèle qui part de la nature de la compétence, comment elle se construit, fonctionne et se développe (modèle global cognitif).

Si on s'intéresse uniquement aux objectifs d'élaboration de chaque modèle (vue exploitation), on distingue : d'une part, le modèle visant la maîtrise et l'amélioration des performances des processus opérationnels (s-a-r-C) et d'autre part, celui orienté vers le pilotage des compétences de l'entreprise (modèles global cognitif et CRAI).

Un modèle est défini comme une abstraction de la réalité qui vise à ordonner et à simplifier notre perception de cette réalité, tout en saisissant les caractéristiques essentielles (Forcese et Richer, 1973). En suivant cette définition, nous analysons les trois modèles sur la base des caractéristiques du concept de la compétence individuelle que nous avons identifiées lors de l'étude conceptuelle (chapitre 1 : § 2.1.2).

Par ailleurs, nous analysons ces modèles par rapport aux besoins des organisations en matière du concept de la compétence (chapitre 1 : § 2.1.3).

- L'analyse des modèles par rapport aux besoins des organisations

Dans un environnement turbulent et de plus en plus complexe, l'agilité¹⁶ est clairement identifiée comme un facteur clé de réussite. En proposant de nouvelles approches, le concept d'agilité remet l'individu et sa capacité à s'adapter aux changements au centre des préoccupations.

Dans le développement d'un cadre méthodologique définissant l'agilité, Gunasekaran a mis l'accent, entre autres, sur les compétences humaines et sur l'acquisition de nouveaux savoir-faire (Gunasekaran, 1999). Les compétences constituent ainsi les facteurs d'agilité les plus importants dans une organisation.

Pour atteindre l'agilité requise, les besoins des organisations, au niveau du concept de la compétence, peuvent être formulés comme suit :

- besoin 1 : l'adaptabilité à l'évolution des situations de travail,
- besoin 2 : la prise en compte des deux dimensions de la compétence (individuelle et collective),
- besoin 3 : la prise en compte de la dimension processus de la compétence et non seulement comme une disposition à agir,
- besoin 4 : la prise en compte de la dimension combinatoire,
- besoin 5 : la distinction entre la compétence requise et la compétence réelle,
- besoin 6 : le partage de la responsabilité de construction des compétences entre l'individu et les autres acteurs,
- besoin 7 : le consensus dans le processus et les critères de l'évaluation des compétences,

¹⁶ L'agilité des systèmes de production est définie comme leur capacité à prospérer dans un environnement compétitif en constante évolution (Gunasekaran, 1999).

Légende :

- non : besoin non intégré
- partiellement : besoin partiellement intégré
- intégré : besoin intégré
- ---- : besoin difficile à évaluer

Modèle	Besoin 1	Besoin 2	Besoin 3	Besoin 4	Besoin 5	Besoin 6	Besoin 7
CRAI	----	non	non	partiellement	intégré	----	----
s-a-r-C	----	non	partiellement	partiellement	intégré	----	----
Global cognitif	----	partiellement	Intégré	intégré	intégré	----	----

Tableau 4.1 : L'analyse des modèles de la compétence par rapport aux besoins

D'après cette analyse qualitative, les trois modèles sont nettement différents dans la prise en compte des besoins. En particulier, les besoins 1, 6, 7 portent sur des dimensions qui nous semblent difficiles à évaluer. Pour réaliser cette évaluation, il est nécessaire de se baser sur une validation pratique des outils et des méthodes développés à partir de ces modèles. Notons aussi que la dimension collective (besoin 2) est difficile à prendre en compte par les modèles.

M - L'analyse des modèles par rapport aux caractéristiques de la compétence

Les tableaux (4.2, 4.3, 4.4) mettent en relation, d'une part, les caractéristiques de la compétence et les concepts de chaque modèle. D'autre part, ils évaluent le degré de la prise en compte des caractéristiques.

Modèle CRAI		Caractéristiques de la compétence						
		Combinatoire	Contextuelle	Dynamique	Finalisée	Reconnaissance	Individuelle "acteur"	Opérationnelle
Concepts	Ressources	X					X	
	Aspect (contexte)		X					X
	Individu						X	
	Mission				X			
Evaluation		partiellement intégrée	intégrée	non	intégrée	implicite	intégrée	intégrée

Tableau 4.2 : L'analyse du modèle CRAI / aux caractéristiques

Modèle S-a-r-c			Caractéristiques de la compétence						
			Combinatoire	Contextuelle	Dynamique	Finalisée	Reconnaissance	Individuelle "acteur"	Opérationnelle
Concepts	Situation	P. carac						X	
		Objectif				X			
	Contexte		X	X					
	Acteur		X				X		
Ressources			X						
Evaluation			intégrée	intégrée	implicite	intégrée	implicite	intégrée	intégrée

Tableau 4.3 : L'analyse du modèle S-a-r-c / aux caractéristiques

Modèle global cognitif		Caractéristiques de la compétence					
		Combinatoire	Contextuelle	Dynamique	Finalisée	Reconnaissance	Individuelle "acteur"
Concepts	Situation		X				
	Schéme	X		X			
	Acteur					X	
	Mission (objectif)				X		
	Action						X
Evaluation		intégrée	intégrée	intégrée	intégrée	implicite	intégrée

Tableau 4.4 : L'analyse du modèle global cognitif / aux caractéristiques

Le tableau 4.5 présente les points essentiels de l'analyse des différents modèles

Modèle (Formalisme)	Synthèse
CRAI (Entité - relation étendu, théorie des ensembles)	<ul style="list-style-type: none"> - Le modèle est un support pour identifier et évaluer les compétences - permet d'établir des référentiels liste de compétence - Modèle lourd à exploiter (plusieurs ressources pour plusieurs aspects) - Ramène le concept de la compétence à une liste de ressources et néglige l'aspect combinatoire
s-a-r-C (UML)	<ul style="list-style-type: none"> - Modèle orienté vers le pilotage et l'amélioration de la performance des processus opérationnels - Propose l'évaluation de l'efficacité et la pertinence des compétences - Ne permet pas de décrire formellement l'ensemble des compétences construites et valorisées par une entreprise - Se base sur le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et de l'Emploi) pour identifier les compétences - Suppose que la fonction de correspondance entre situation et compétence est bijective
Global cognitif (Graphique)	<ul style="list-style-type: none"> - Le modèle vise à comprendre les interactions entre les composants d'une compétence et les mécanismes de son activation et de son développement - Possibilité de l'étendre à la compétence collective (intégration d'autres éléments) - Offre un cadre de conceptualisation important, mais relativement difficile à traduire pour des besoins opérationnels en gestion des compétences (méthodes et outils à développer pour exploiter les concepts présentés) - Se focalise sur la dimension cognitive : déficit d'explicitation la structure cognitive

Tableau 4.5 : Synthèse de l'analyse des différents modèles

A partir de cette étude, nous tirons les conclusions suivantes. Chaque modèle propose une représentation de la compétence selon le point de vue porté sur le concept de la compétence et selon les intentions en termes de recherche et d'exploitation pratique du modèle. Ainsi, chaque modèle considère et traite différemment les principales dimensions de la compétence et privilégie certaines dimensions par rapport à d'autres. Mais en même temps, certaines dimensions sont partagées par les divers modèles (exemple : la situation dans le modèle s-a-r-C et le modèle global cognitif).

Etant donné que les modèles étudiés sont élaborés selon une logique qui n'est pas parfaitement explicite, ils ne précisent pas certaines dimensions ou interrelations qu'ils supposent ou assument simplement qu'elles existent. Par conséquent, nos analyses restent limitées et qualitatives.

Par ailleurs, aucun des trois modèles n'est incontestable. La raison principale en est que la compétence est une notion *abstraite* qui n'est observable qu'à travers ses manifestations (comportements, performances). "La carte n'est sans doute pas le territoire, mais le territoire compétence n'a de réalité que par les cartes, ou les modèles que nous en établissons" (Le Moigne)¹⁷. Ce constat est partagé par de nombreux auteurs issus de différents domaines scientifiques.

La modélisation de la compétence est encore en phase de gestation. Alors, le besoin d'approfondir les réflexions sur ce sujet nous semble indispensable. Partant des contributions existantes, nous proposons un modèle de la compétence.

1.2. Le modèle systémique de la compétence

Un modèle reflète des aspects importants de la réalité, il donne une vue juste et pertinente. Il est donc illusoire de développer un modèle unique ou absolu. Cependant, il est possible de développer des modèles pertinents si les principales propriétés de l'objet à modéliser sont définies et les objectifs escomptés sont explicites.

Ainsi, pour une meilleure contribution à l'élaboration d'un modèle de compétence, nous jugeons intéressant d'y intégrer les principales caractéristiques de la compétence et de prendre en compte les besoins des entreprises en matière de gestion des compétences. Dans ce cadre s'inscrit le **modèle systémique de la compétence** (Boumane et al., 2006 a). Il vise à contribuer à la compréhension du concept de la compétence individuelle pour une meilleure gestion des compétences.

Pourquoi une approche systémique pour modéliser la compétence ?

La compétence est une notion complexe, comme nous l'avons montré dès le premier chapitre, qui ne peut s'appréhender d'une façon analytique à travers les éléments qui la composent. Elle ne peut pas être modélisée par une simple nomenclature arborescente de ses éléments (Bonjour et Renaud, 2005). C'est pourquoi, une approche systémique nous semble intéressante.

Dans ce cadre, nous nous référons à la définition citée dans la page 30 (2.1.3. Synthèse).

Dans cette mesure, nous distinguons deux points de vue : 1) produit ou résultante, 2) processus.

En tant que résultante, la compétence est un produit de l'interaction entre l'acteur et la situation professionnelle (Figure 4.1). Elle se situe à l'intersection entre l'acteur et ses capacités d'action et de réaction d'une part, et la situation professionnelle et les activités à réaliser d'autre part.

pour introduire une logique Σ qui sous-tendent les objectifs de la recherche, il faut une méthode qui soit adaptée et convaincante \Rightarrow présentat- de la logique et peut être son adoption.



¹⁷ Cité par (Parlier, 1994)

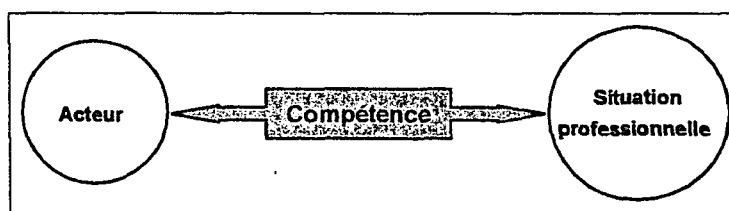


Figure 4.1 : La compétence de point de vue résultante

En tant que processus, la compétence mobilise des éléments objectives (des ressources de l'environnement) et subjectifs (connaissances, savoir-faire, aptitudes et comportements) en réponse à des critères de réalisation afin de produire un résultat (performance).

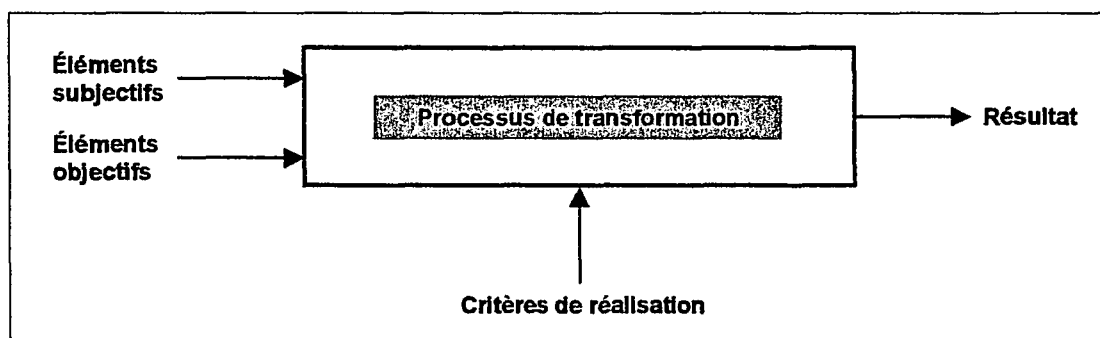


Figure 4.2 : La compétence de point de vue processus

D'autre part, face aux enjeux forts qui leur sont attachés, les organisations ont besoin de professionnels dotés de compétences afin de résoudre les problèmes et agir de manière appropriée. Dans ce sens, pour mieux gérer et développer les compétences, il est indispensable de disposer d'un concept permettant d'appréhender la réalité et la complexité des compétences.

Il faut donner un nouveau contenu au concept de compétence, plus adapté au besoin d'agilité requise par le contexte. En effet, il faut une modélisation du concept de compétence qui essentiellement :

- dépasse l'exécution des procédures ;
- renforce l'autonomie, l'initiative, la responsabilité et la coopération;
- reconnu l'individu comme étant un acteur;
- répond à la versatilité des situations de travaux;
- accroît la flexibilité et la réactivité du système de production.

Dans cette optique, afin de d'apporter des éléments de réponse besoin, il nous semble pertinent d'intégrer dans le modèle proposé les concepts suivants : *schème, acteur et situation* caractérisée par les activités à réaliser, les critères de réalisation et la mission à remplir.

Définitions des concepts du modèle systémique :

- *Acteur* : désigne "qui fait quoi ?" c'est un individu ou un groupe d'individus, s'il s'agit d'une compétence collective (équipe, atelier, structure de projet, ... etc.).
- *Activité* : désigne "ce que fait l'acteur", c'est une séquence d'actions, qui permet de fournir un produit matériel ou immatériel en consommant des ressources. L'activité est exprimée en verbe d'action (fabriquer, planifier, vendre, ... etc.).

- **Situation** : elle correspond au contexte dans lequel se déroule l'action. Elle peut être routinière ou inédite selon la différence qui peut être entre le contexte prévu et le contexte réel. Dans la pratique, on utilise le terme de la situation professionnelle.
- **Mission** : elle indique la finalité de la situation professionnelle et sa contribution spécifique aux objectifs de l'entreprise.
- **Schéme** : ce concept a été initié par Piaget¹⁸, puis développé par Vergnaud (Vergnaud, 1999). Développé en psychologie cognitive, le schème est défini comme " une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données" (Vergnaud, 1999). Il est composé de plusieurs éléments : des buts et des anticipations, des règles d'action, des invariants opératoires et des processus d'inférence. Les invariants opératoires sont des catégories de pensée qui permettent de sélectionner l'information pertinente et des conceptions implicites constituant des hypothèses et des propositions. Les processus d'inférence permettent de s'adapter aux situations rencontrées.

Un schème peut être simple ou complexe constitué de plusieurs sous-schémas. Il s'applique à une classe de situations avec un caractère dynamique qui lui permet d'évoluer au fur et à mesure de l'action.

La figure 4.3 schématise le modèle systémique de la compétence. La compétence résulte de l'interaction de l'acteur avec son contexte de travail (situation professionnelle). C'est une construction qui intègre des éléments subjectifs et des éléments objectifs. Selon un schème propre à chaque individu, un processus de sélection, de combinaison et de mobilisation des éléments entrants, en cohérence avec les critères de réalisation des activités, sera activé afin d'élaborer les actions appropriées.

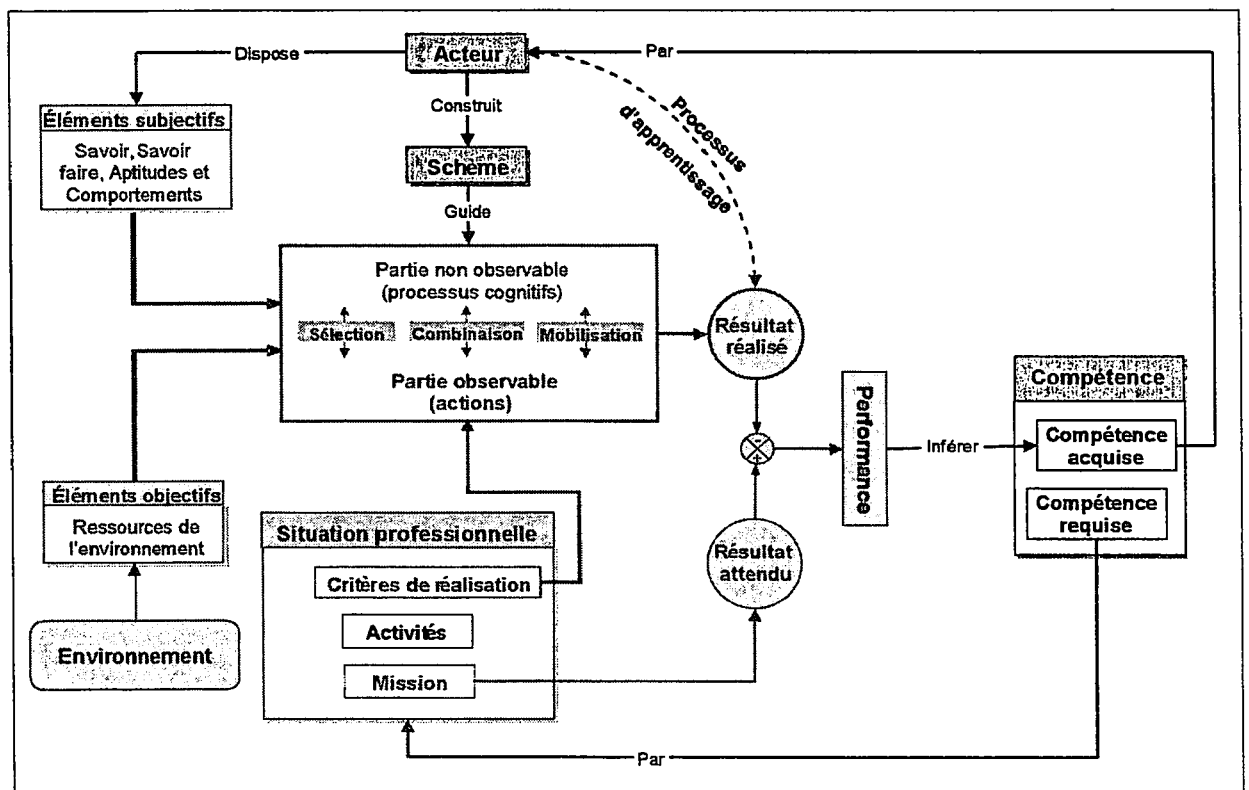


Figure 4.3 : Le modèle systémique de la compétence

¹⁸ Cité dans le (Boterf, 2004)

Dans une situation professionnelle donnée, l'acteur interroge une base de schèmes qu'il mémorise (ou qu'il adapte ou construit) pour sélectionner les éléments utiles à l'action et construire, à partir de ces éléments, des combinaisons pertinentes. Il mobilise ensuite, suivant le schème, les éléments résultants dans l'action. Le schème donne la possibilité d'anticiper : par inférence l'acteur, expérimenté, peut décider sans avoir toutes les informations nécessaires.

Dans ce processus de transformation, nous distinguons une partie observable (des actions) et une partie non observable qui relève des opérations cognitives. Les actions élaborées peuvent être simples comme le réglage d'un paramètre sur une machine, ou complexes comme la conduite d'un processus de production. La performance atteinte est évaluée par l'écart entre les résultats réalisés et ceux attendus.

Dans le cadre de la situation professionnelle l'acteur apprend : la rencontre des situations similaires permet d'enrichir les schèmes et de renforcer les compétences acquises. Cependant, la rencontre des situations inédites offre des occasions d'apprentissages plus riches et permet d'élaborer des solutions originales. Ainsi, l'acteur développe de nouveaux schèmes et acquiert de nouvelles compétences.

En outre, dans le modèle proposé, la compétence requise est à identifier en relation avec la situation professionnelle et par rapport à la mission à accomplir. Pour rendre le modèle plus compréhensible et exploitable, nous représentons en langage UML l'architecture du concept de compétence correspondant au modèle systémique (Figure 4.4). Cependant, les processus dynamiques (de transformation et d'apprentissage) ne sont pas représentés sur la figure 4.4.

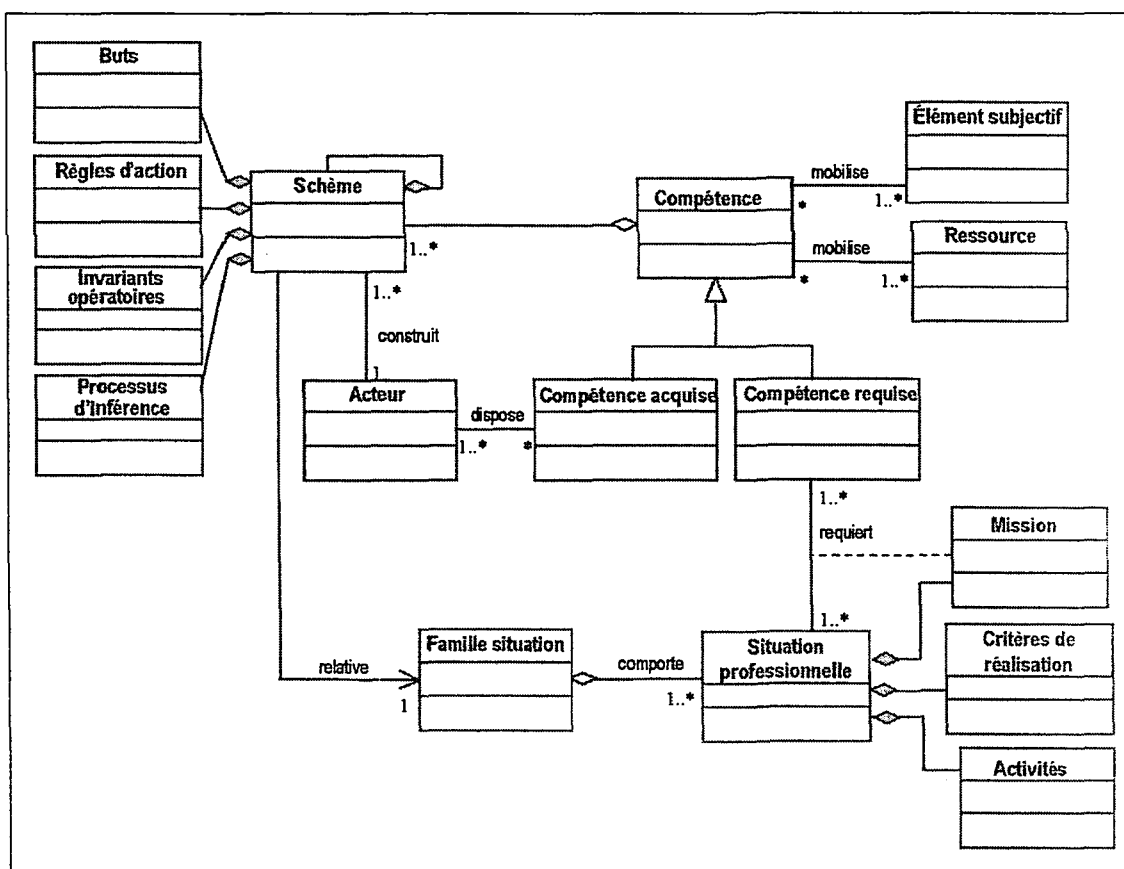


Figure 4. 4 : Représentation statique de l'architecture du concept de compétence selon le modèle systémique

1.3. L'analyse du modèle systémique de la compétence

1.3.1. L'analyse intrinsèque

L'analyse intrinsèque du modèle est basée sur les caractéristiques de la compétence. Nous allons donc positionner le modèle par rapport à ces caractéristiques.

La compétence doit être approchée en terme de système dynamique qui organise l'agrégation des éléments et produit des configurations différentes selon les besoins de la situation de travail. La dynamique de la compétence est mise en évidence à travers l'introduction de la notion de schème.

En effet, le modèle proposé considère la compétence comme un système dynamique caractérisé par :

- l'entrée : éléments subjectifs et éléments objectifs;
- le processus de transformation : sélection, combinaison et mobilisation des éléments entrants;
- la sortie : résultat réalisé via une séquence d'actions;
- les critères de réalisation : exigences professionnelles;
- le résultat attendu : défini à partir de la mission à accomplir.

Le processus de transformation est conduit selon un schème qui renvoi à une démarche d'élaboration d'une stratégie d'action. Le schème, sous-tend la compétence, peut être considéré comme la colonne vertébrale autour de laquelle se construisent les combinaisons des connaissances, des savoir faire et des aptitudes, des expériences, etc.

Singulier, propre à l'acteur, le schème s'élabore en fonction des contraintes de contexte, des exigences professionnelles et selon la perception et l'interprétation de la situation de travail par l'acteur. Ces mécanismes (perception, interprétation) sont étudiés par les modèles de l'opérateur humain tels que le modèle de Rasmussen (Rasmussen, 1983) et le modèle de processeur humain (Card *et al.*, 1983).

L'élaboration d'une stratégie d'action pour accomplir une mission donnée crée une dynamique d'apprentissage qui permet le développement et l'acquisition de nouvelles compétences. A partir des travaux d'Argyris et Schön (Argyris et Schön, 1974), (Argyris, 1995), adaptés par Le Boterf, on distingue trois types de boucles d'apprentissage :

- l'apprentissage en simple boucle : l'acteur apprend en corrigeant son action par rapport à des objectifs, sans remettre en cause ni ceux-ci ni ses schèmes;
- l'apprentissage en double boucle : l'acteur apprend en remettant en cause ses objectifs et en faisant évoluer ses schèmes;
- l'apprentissage en triple boucle : l'acteur apprend à apprendre.

Le tableau suivant présente les correspondances entre les caractéristiques de la compétence et les concepts utilisés dans le modèle systémique de la compétence.

pour
intéressant
pour une dynamique
de C

		Caractéristiques de la compétence						
		Combinatoire	Contextuelle	Dynamique	Finalisée	Reconnaissance	Individuelle "acteur"	Opérationnelle
Concepts du modèle	Schéme	X		X			X	
	Situation		X					
	Activité							X
	Mission				X			
	Performance					X		
	Acteur						X	

Tableau 4.6 : Les caractéristiques de la compétence et le modèle systémique

Nous signalons qu'à travers l'évaluation de performance réalisée, la dimension reconnaissance n'est prise en compte que partiellement, car la compétence ne se réduit pas à la réalisation d'une performance.

1.3.2. L'analyse extrinsèque

L'analyse extrinsèque vise à positionner le modèle par rapport aux besoins de la gestion des compétences.

Le modèle proposé considère la compétence comme une construction indissociable du contexte et pour l'identifier et l'évaluer, il est nécessaire de se référer aux situations réelles de travail pour lesquelles l'analyse de l'activité est fondamentale (Boumane *et al.*, 2005 a). Il s'agit donc de partir de la situation et de l'analyse de l'activité afin de caractériser la compétence. De même, l'évaluation de la compétence doit être inscrite dans le contexte. Elle consiste à étudier les critères de réalisation, à analyser les écarts constatés entre le résultat réalisé et le résultat attendu et à séparer ce qui relève de la responsabilité de l'acteur de ce qui est lié au contexte. En outre, l'attention doit être portée sur l'analyse de la manière suivant laquelle l'activité s'est réalisée et non seulement sur le résultat. Ainsi, l'intervention de l'encadrement de proximité est sollicitée lors de l'évaluation.

L'analyse de la situation est incontournable pour gérer les compétences. En effet, avoir une représentation claire des situations de travail contribue à une meilleure gestion des compétences. Dans ce sens, des travaux ont été menés sur la modélisation de la situation de travail et particulièrement dans les domaines ergonomiques et cognitifs tel que le modèle de la situation pour le pilotage des systèmes de compétence (Belkadi *et al.*, 2004).

Dans le modèle systémique de la compétence, nous distinguons la compétence requise de la compétence réelle (acquise). La compétence requise est définie en se référant à la situation professionnelle et est décrite en termes d'activités à réaliser. Elle représente la cible vers laquelle le processus de développement des compétences doit être orienté (référentiel de compétences).

Cependant, la compétence réelle est difficile à cerner, il s'agit des schèmes qu'un acteur élabore afin de réaliser une activité professionnelle. Elle se construit à base des expériences et des acquis de chaque acteur, de sa culture professionnelle et de son milieu d'appartenance.

Dés lors, l'évaluation de la compétence ne peut se réduire à la mesure de l'écart entre les compétences requises et les compétences acquises car il est impossible de réaliser un inventaire exhaustif des compétences requises pour une activité donnée. En outre, pour une même situation professionnelle, il n'y a pas une seule et bonne réponse, de multiples manières d'agir sont possibles selon les individus. Ainsi, le modèle proposé, par la notion de schème, prend en compte la difficulté de l'évaluation des compétences.

la pbliq
 Contributions
 Je t'ai analysé par thèmes antérieurement mais il semble qu'on n'ait pas fait le
 ton ; elle reste ouverte : la L. de l'Éducation en 2005 a introduit la
 ici on est ds le dupl de la méthode de Bide & moi, j'en veux introduire
 la L. de l'Éducation (2005) : → les concepts + pratiques + besoins → (réactif)
 → méthode (Bide & moi).

II Pour le développement des compétences, nous avons mis l'accent sur l'apprentissage en situation. Il faut alors repenser la situation professionnelle pour la rendre apprenante et propice à l'acquisition et au développement des compétences. Les réflexions sur le contexte doivent servir de base pour mieux identifier les besoins de formation et mettre en place les formations appropriées. Cependant, il est évident, qu'on ne peut négliger l'importance de la formation théorique. D'un autre côté, il s'agit également de réaliser un équilibre entre les compétences qui répondent aux besoins de l'organisation et les compétences qui permettent d'améliorer l'employabilité des individus.

1.3.3. Synthèse

La modélisation de la compétence proposée aide à mieux appréhender le concept de la compétence afin d'avoir une vue pertinente et cohérente. Elle trace certaines pistes pour assurer une meilleure gestion des compétences, par le développement des outils et des méthodes appropriées. //

comment l'appliquer (l'appliquer → les cas particuliers)
 Sur la base du modèle systémique de la compétence, il est possible de construire des méthodes et des outils de gestion des compétences qui permettent :

- l'identification des compétences individuelles requises par les activités d'une entreprise donnée, impliquant l'analyse des situations de travail. Puis, par la suite, de concevoir des référentiels de compétences opérationnels et exploitables;
- l'évaluation des compétences en construisant des méthodes qui analysent les stratégies d'action de la personne (schèmes) et tiennent compte du contexte et pas seulement du résultat;
- le développement des compétences en s'inspirant des situations de travail (compagnonnage, formation professionnelle,...).

De ce fait, explorer le contexte du travail et le rendre formateur est, entre autres, un moyen efficace pour acquérir de nouvelles compétences, construire des parcours professionnels et valider les compétences acquises. En outre, par l'analyse des schèmes, on peut construire les dispositifs appropriés d'auto-apprentissage.

Par ailleurs, le modèle proposé peut être étendu à la compétence collective en y intégrant les dimensions spécifiques à la compétence collective. Celle-ci est la résultante de trois facteurs : le savoir interagir, le pouvoir interagir et le vouloir interagir (Le Boterf, 2004). En effet, elle suppose l'organisation du processus d'interaction entre les diverses compétences individuelles. L'acteur est un groupe d'individus qui d'une part, mobilise convenablement l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des aptitudes de chacun, et d'autre part des ressources de l'environnement afin de réaliser une mission donnée.

Néanmoins, le modèle systémique de la compétence, si utile soit-il, présente des limites. Il constitue une contribution à la représentation d'une réalité qui n'est jamais totalement discernable. Il n'offre qu'une vision théorique et simplifiée de cette réalité.

En outre, bien que le modèle inscrit la compétence dans le cadre d'une mission définie par l'organisation, il ne permet pas d'explicitement l'articulation de la compétence individuelle aux autres dimensions de la compétence (collective et organisationnelle). Alors, en l'état actuel, le modèle ne répond pas parfaitement à "l'approche globale et agrégée des compétences" qui vise à créer la cohérence et la synergie autour de la notion de la compétence (chapitre 1 : §4.).

D'un autre point de vue, le principal défi du modèle proposé est l'exploitation des concepts présentés pour développer des outils et des méthodes adaptés et à la disposition du gestionnaire. Dans cette perspective, nous nous basons sur le modèle systémique pour proposer une méthodologie

Si un pb de la forme de méthode → il faut

permettant au gestionnaire des RH l'identification des compétences requises. En particulier, nous allons exploiter les éléments du modèle qui sont en relation avec la question d'identification des compétences requises. Ainsi, nous explorons la situation professionnelle et ses composantes. C'est l'objet de la partie suivante (§ 2), notre deuxième contribution dans ce travail de recherche.

2. Méthodologie d'identification des compétences requises

Introduction

« L'identification des compétences requises est une étape incontournable dans toute démarche compétence. Elle est également centrale dans les projets de réorganisation et d'amélioration des performances d'une organisation donnée. Les méthodes d'identification des compétences requises que nous avons étudié sont fondées sur différentes conceptions de la compétence. Cependant, ces conceptions présentent des insuffisances vis à vis des besoins en matière de gestion des compétences, notamment dans la prise en compte du contexte professionnel (situations réelles du travail) et organisationnel (organisation flexible et orientée processus). En outre, dans ces méthodes, nous relevons l'absence d'une relation claire entre les compétences requises et les objectifs stratégiques de l'organisation.

Pour surmonter les difficultés rencontrées lors de l'identification des compétences requises, nous proposons les principes clés suivants :

- adopter une vision globale intégrant les compétences requises dans le cadre de la stratégie et de la culture de l'entreprise. La stratégie est un facteur déterminant aussi bien pour les compétences individuelles que pour les compétences collectives nécessaires,
- rechercher et obtenir l'adhésion des acteurs, facteur essentiel pour la réussite de la démarche d'identification des compétences, de la conception à la mise en œuvre,
- approcher les compétences par les systèmes d'action "processus, activité" (Lorino *et al.*, 2003). La compétence est une aptitude à réaliser ce qui est observable et analysable, il n'est donc pas possible de raisonner sur la compétence qu'en raisonnant sur les systèmes d'action de l'entreprise. Dans cette mesure, la démarche doit s'appuyer sur une analyse non seulement des caractéristiques des individus, mais également des caractéristiques propres à la situation de travail (Evereare, 2000).
- favoriser la flexibilité des descriptions de l'emploi nécessaire dans un environnement en constante évolution ,
- concevoir une démarche structurée répondant aux besoins de flexibilité et de simplicité ainsi qu'aux enjeux relatifs à la gestion des compétences,
- concevoir et développer des méthodes et des outils simples d'usage, interactifs et réellement opérationnels. Les systèmes d'analyse lourds conduisent à des modèles rapidement obsolètes.

Dans cette perspective, nous avons proposé une méthodologie d'identification des compétences requises (Boumane *et al.*, 2005 a).

2.1. Méthodologie d'identification des compétences requises

La méthodologie se déroule en deux phases (Figure 4.5) :

- X - positionner l'organisation dans son contexte global, elle fait appel à une analyse aussi bien interne qu'externe,
- X - situer la compétence dans le cadre de la situation réelle du travail au cœur de laquelle l'individu est plongé.

Pour mettre en œuvre cette méthodologie, les approches et les outils appropriés sont proposés. Notons que le déroulement des étapes n'est pas forcément linéaire, des retours sur des étapes précédentes peuvent s'avérer nécessaires. Nous donnons ci-dessous une description de la méthodologie.

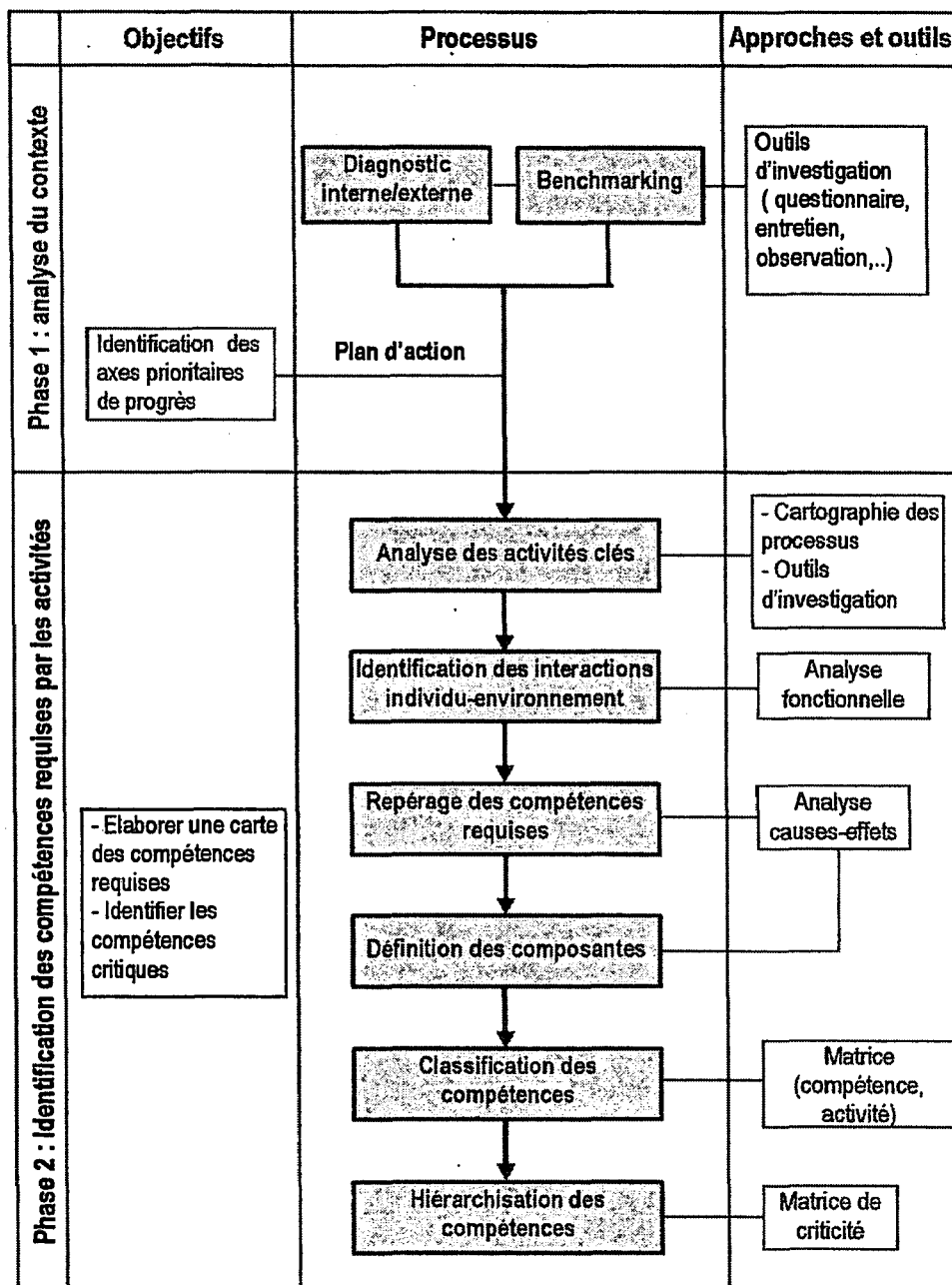


Figure 4.5 : La méthodologie d'identification des compétences requises (Boumane et al., 2005 a)

2.1.1. Première phase : l'analyse du contexte

Plusieurs démarches d'identification des compétences prennent imparfaitement en compte le contexte interne et externe de l'entreprise. Souvent, l'organisation est guidée par des visions à court terme, et se contente d'actions ponctuelles, pour permettre à ses salariés de s'adapter à une nouvelle technologie, à un nouveau processus de production ou bien à un changement d'organisation. Rapidement, et sous la pression des changements accélérés, elle se retrouve dans une situation critique. Dans le contexte actuel, l'organisation ne peut disposer, sur un horizon suffisamment long, de prévisions sur les évolutions à venir, mais elle peut s'y préparer en adoptant une vision globale et une connaissance objective de son potentiel et de son environnement. Il s'agit d'une remise en cause pour

acquérir une meilleure connaissance d'elle-même, forces et faiblesses, et de l'évaluation du contexte dans lequel elle est située, de ses contraintes et de ses opportunités.

Les compétences requises par une organisation sont influencées par différents facteurs d'origine interne et externe. De ce fait, une analyse et une évaluation du contexte représente à nos yeux une phase clé dans une démarche d'identification des compétences requises. Notre proposition d'analyse s'articule autour de deux axes (Boumane *et al.*, 2004), (Talbi, 2002) :

- *Le diagnostic* (interne et externe) fondé sur une démarche structurée : collecte des données, traitement, analyse, puis élaboration de plans d'action. Le diagnostic interne est orienté vers la mise en évidence des forces et des faiblesses de l'organisation. Le diagnostic externe consiste en une étude de l'environnement externe de l'organisation. L'objectif visé, est la mise en évidence d'opportunités à saisir ou de menaces à contourner, permettant de détecter les facteurs externes de vulnérabilité et les nouveaux potentiels de développement.

- *Le benchmarking*, qui est défini comme "un processus continu et systématique pour l'évaluation des pratiques d'organisation reconnues comme représentantes des meilleures pratiques au service de l'amélioration de la performance" (Spendolin, 1992). C'est une démarche basée sur les meilleures méthodes et pratiques recueillies auprès des partenaires. Elle se déroule suivant un processus comprenant plusieurs étapes.

2.1.1.1. Le diagnostic

Le diagnostic peut concerner l'organisation dans son ensemble ou bien certaines de ses composantes (processus, fonction, service,...), mais les étapes à suivre sont identiques.

La collecte des données

La collecte des données se fait à l'aide d'un questionnaire qui s'articule autour de différents axes. Chaque axe comporte plusieurs questions ayant pour but de faire remonter les informations pertinentes de nature à permettre l'évaluation du niveau de performance sur chacun des axes. A travers le questionnaire, il s'agit d'une part, de vérifier si le déroulement des activités se fait selon les objectifs fixés au préalable. D'autre part, il s'agit d'examiner la cohérence entre les pratiques sur le terrain et les méthodes dont l'efficacité ayant été approuvée.

Le traitement des données

Lorsque les questionnaires seront remplis, les résultats obtenus peuvent être présentés sous forme graphique. Nous avons opté pour le graphe en radar (Figure 4.6). Connaissant le niveau de performance de chaque axe, nous pouvons calculer le niveau moyen de performance de l'organisation ou de la composante en question.

L'analyse des résultats

L'analyse conduit à une investigation sur les causes significatives de la performance liée à chaque axe faisant l'objet de l'analyse. Alors, il faut se poser les bonnes questions dont la principale est : pourquoi l'axe X est-il plus ou moins performant que l'axe Y ?

L'analyse du graphe doit être menée par un groupe de travail qui procède par identification des axes traités et des questionnaires correspondant. A partir de là, et suivant la complexité du problème, deux voies d'analyse peuvent être retenues : l'utilisation du diagramme d'affinités et de relations, ou le diagramme d'Ishikawa.

Lorsque le problème à analyser présente une grande complexité, il est recommandé d'utiliser le diagramme d'affinités et de relations. Après l'analyse par ce diagramme, le problème sera bien

structuré et plus clair. Dans ce cas, le modèle d'analyse sera facile à présenter sous forme d'un diagramme causes - effets.

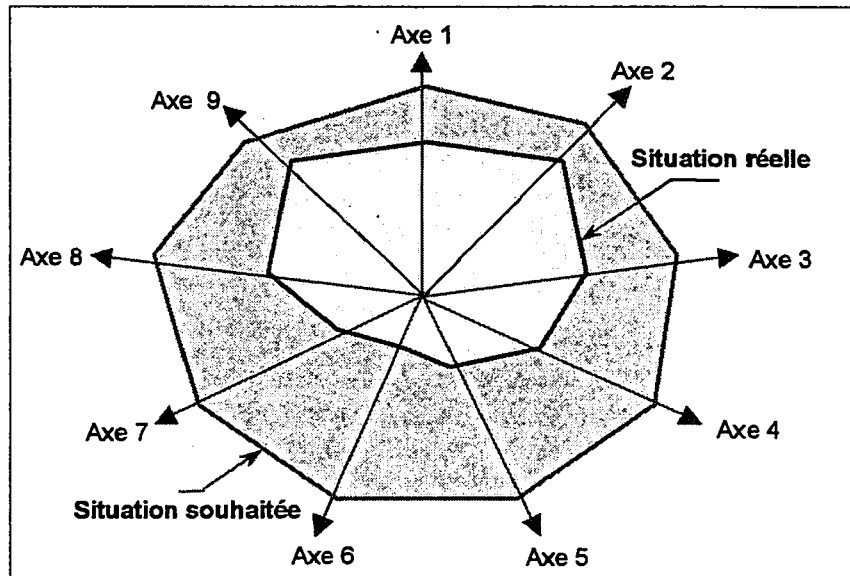


Figure 4.6 : Les niveaux de performance suivant les axes traités

L'élaboration du plan d'actions

Ce plan doit être élaboré dans une vision globale, en harmonie avec la stratégie de l'organisation ou la composante étudiée qui fait partie intégrante de la stratégie de l'organisation et ce, dans une logique de management de projet (Figure 4. 7).

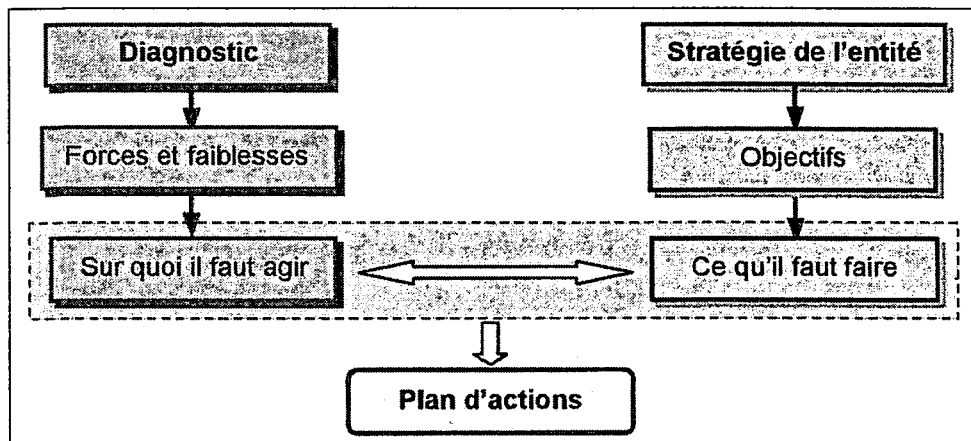


Figure 4.7 : Le principe d'élaboration du plan d'actions

La démarche proposée s'appuie sur les étapes suivantes :

√ La définition du plan d'actions

D'abord, on recense les actions possibles. Ensuite, on sélectionne les actions convenables, donc une analyse fine est nécessaire, ce qui suppose une évaluation multicritères (économique, sociales, techniques,..).

Concernant la relation "axe de progrès / plan d'actions", selon la pertinence, deux scénarios sont possibles : soit à chaque axe sujet d'amélioration on associe un plan d'actions, soit un plan d'actions est défini pour un groupe d'axes.

▪ La planification et la mise en œuvre du plan d'actions

Cette étape consiste à concrétiser et décliner chaque action, en définissant le responsable, l'équipe de réalisation, l'échéance de mise en œuvre, les moyens, les objectifs à atteindre, les méthodes, les outils, etc. A ce niveau, différentes méthodes de gestion de projet sont exploitées. Par exemple, pour la planification des actions à engager on peut utiliser, les méthodes Pert ou MPM (Méthode de Potentiel Métra).

▪ Le suivi, l'évaluation et le réajustement des actions

Le déroulement des actions nous renseigne sur le résultat réalisé, traduit par des indicateurs de performance. Ces derniers permettent de conduire chaque action avec la visibilité et la vigilance requises pour atteindre les objectifs. En cas d'échec ou de dérive, des actions correctives seront déclenchées.

2.1.1.2. Le benchmarking

Le benchmarking est centré sur l'identification, l'étude, l'analyse et l'adaptation des meilleures pratiques. C'est une démarche qui évite de réinventer les solutions existantes. Nous proposons un processus de benchmarking en sept étapes (Bourmane *et al.*, 2001).

1. L'évaluation de la performance de l'organisation

Le diagnostic permet l'identification des points forts et des points faibles. Il fournit une évaluation de la performance de l'organisation qui sert à orienter les actions vers les axes d'amélioration prioritaires et à favoriser le choix des partenaires du benchmarking.

2. La définition des sujets de benchmarking

Il est judicieux d'identifier les axes candidats au benchmarking et ceux qui font l'objet d'améliorations internes. Evidemment, la priorité doit être accordée aux axes de progrès à faible niveau de performance (axes à améliorer). Ensuite, pour chaque axe, il faut identifier les sujets potentiels pour le benchmarking. La méthode AHP "Analytical Hierarchy Process" (Saaty, 1980) peut être exploitée à ce niveau. Elle vise à évaluer les paramètres d'un problème multicritères à travers une série de comparaisons binaires (voir annexe 5).

3. Le choix des partenaires

La sélection des partenaires à partir des sources d'information est conditionnée par le type de benchmarking envisagé. Alors, comment peut-on identifier ses partenaires ?

Plusieurs sources d'informations sont disponibles : banques de données publiques, organisations professionnelles, réseau Internet, articles ou revues spécialisées, consultants et experts, chambres de commerce et d'industrie,...etc.

4. La collecte des données

Plusieurs possibilités existent, mais le questionnaire par courrier reste le moyen le plus efficace et le plus répondu dans le domaine du benchmarking (Büyükoçkan, 1999). A l'aide de ce questionnaire, on identifie les indicateurs pertinents. Ces derniers sont construits dans un optique multicritère (Berrah, 2000), ils concernent la totalité ou certains des facteurs suivants : qualité, coût et délai.

5. L'analyse des écarts de performance

Après la confrontation des résultats des partenaires à ceux de l'organisation, trois types d'écarts peuvent être mis en évidence :

- écart négatif significatif;
- écart positif significatif;
- écart négligeable ou nul.

la notion de significatif

Les écarts négatifs sont les plus intéressants. Pour les expliquer, deux analyses sont envisageables : l'une qualitative et l'autre quantitative. L'analyse qualitative, permet de dévoiler les pratiques et les méthodes qui sont à l'origine des écarts observés (les causes). L'analyse quantitative a pour objectif de mesurer l'ampleur de l'écart, l'objectif à atteindre, l'investissement à prévoir et la faisabilité de l'évolution (Gervaise, 2001).

La question indispensable qui se pose est la suivante : comment identifier les meilleures pratiques parmi celles énumérées dans l'analyse qualitative et qui sont à l'origine des meilleures performances, " benchmarks " ?

Trois critères peuvent aider à identifier les méthodes et les pratiques clés :

- la supériorité de la méthode est évidente;
- le jugement des experts;
- la méthode est largement répandue et approuvée.

6. L'élaboration et la mise en œuvre du plan d'actions

Comme toute démarche d'amélioration, le benchmarking implique des changements simples ou complexes. En effet, le plan d'actions doit intégrer et gérer ces mutations qui touchent profondément le facteur humain, la pierre angulaire et acteur dans tout processus de changement. Chaque personne doit comprendre en quoi le changement va l'affecter et quel rôle va-il jouer (sa mission) ? Pour garantir le bon déroulement du changement, il faut : créer une vision future, se focaliser sur les résultats et développer les compétences nécessaires pour le futur (Brilman, 1998).

Le plan d'actions doit en principe comprendre les informations suivantes : les tâches avec leur enchaînement logique, les méthodes et outils de travail, les ressources allouées, le calendrier de mise en place, les résultats attendus et les moyens de contrôle.

7. Le suivi et l'ajustement des actions

Cette étape est souvent négligée, alors qu'elle est vitale pour accompagner les évolutions postérieures. Elle consiste, d'une part, à suivre les actions menées "pas à pas" et à les ajuster si elles s'écartent des objectifs initialement fixés. D'autre part, elle fournit toute l'assistance au personnel de l'organisation afin d'assurer l'intégration de nouvelles méthodes et pratiques (programme de formation, etc.). Le suivi est fait sur la base des indicateurs, révélateurs de l'état des actions conduites sur le terrain.

L'ajustement des actions va nous ramener aux étapes précédentes afin de réajuster le plan d'actions en fonction des nouvelles contraintes et exigences rencontrées sur le terrain. Cependant, tout ajustement doit être justifié pour garder le caractère stimulant et ambitieux des objectifs de départ.

L'analyse du contexte est une phase capitale car elle trace les directives nécessaires et le cadre global dans lequel doivent s'inscrire les compétences requises d'une organisation donnée. A l'issue de cette phase, on dispose d'un ensemble d'axes d'amélioration jugés pertinents et prioritaires,

liés notamment aux modes d'organisation et de gestion, aux processus et activités, à la gestion des ressources humaines, aux technologies utilisées et à l'environnement du travail.

2.1.2. Deuxième phase : l'identification des compétences requises par les activités

Après avoir déterminé les axes prioritaires d'amélioration, la deuxième phase consiste à identifier les compétences individuelles requises par des missions et des activités de l'entreprise, de manière compatible avec les améliorations et les performances attendues.

faire une liste de approches méthodes pertinentes.
Cette phase est basée, entre autres, sur une approche inspirée de l'analyse fonctionnelle. Elle consiste dans un premier temps, à cerner et recenser les éléments de l'environnement professionnel, puis à identifier les différentes relations et interactions de l'individu avec ces éléments. A travers ces interactions on peut déterminer les compétences indispensables pour mener l'activité à bon escient. Ainsi, la deuxième phase se déroule en six étapes :

- analyse des activités clés;
- identification des interactions individu / environnement;
- repérage des compétences requises;
- définition des composantes de la compétence;
- classification des compétences;
- hiérarchisation des compétences.

2.1.2.1. L'analyse des activités clés

La compétence est indissociable de l'activité, par conséquent l'analyse de l'activité constitue au préalable une étape indispensable vers l'identification des compétences requises par l'activité. Avant d'analyser les activités clés, nous présentons la description retenue de l'activité. //

- La description de l'activité

En cohérence avec la définition présentée dans le modèle systémique (chapitre 4 : § 1.2), l'activité correspond à l'ensemble des tâches et des actions réalisées concrètement par un acteur en situation professionnelle pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, elle renvoie seulement au "faire", sans aucune indication sur la manière selon laquelle l'acteur s'y prend ni sur ses compétences. Pour être décrite avec précision, elle doit être exprimée par un verbe d'action qui montre ce que doit faire l'acteur.

Cependant, elle ne doit pas être confondue avec la description de la compétence requise qui précise, en plus de l'information véhiculée par l'activité, le contexte et les exigences professionnelles qui doivent être respectées lors de la réalisation de l'activité.

On peut dresser un répertoire de verbes d'actions pour la description des activités d'un domaine professionnel donné ou des compétences requises. La description des activités à partir d'un recueil pertinent de verbes d'actions est avantageuse. Elle permet d'effectuer des recherches par indexation profitables dans un logiciel de gestion des compétences et d'adopter un langage commun. Par exemple pour l'activité d'encadrement, on peut utiliser les verbes suivants :

- former,
- gérer,
- analyser,
- communiquer,
- animer,
- décider.

Pour classifier les activités, la littérature propose plusieurs méthodes. Nous adoptons une classification fondée sur le caractère défini ou non de l'objectif de l'activité, et le caractère prédéterminé ou non de l'enchaînement de ses opérations (El Mhamedi *et al.*, 2003). Ainsi, on distingue :

- les activités structurées, dont la séquence des opérations et l'objectif sont clairement définis;
- les activités semi-structurées, dont la séquence des opérations est partiellement connue alors que l'objectif est défini;
- les activités non structurées, dont la séquence des opérations et l'objectif ne sont que partiellement connus.

La majorité des activités impliquant la composante humaine est rarement structurée.

- Les activités clés

Les activités clés constituent le noyau dur du processus, dont l'absence engendrerait des conséquences néfastes sur les performances du processus. Il faut se limiter justement à ces activités car l'expérience a montré que l'exhaustivité conduit à un foisonnement de données pénalisantes et à des documents complexes qui empêchent d'obtenir une vision claire et rebutent l'utilisateur (Barkatoolah, 2000).

Les activités candidates peuvent être choisies en s'appuyant sur la cartographie des processus.

Celle-ci visualise, entre autres, l'enchaînement des activités de l'organisation et leur articulation, les principaux indicateurs, en faisant apparaître les éléments d'entrée et de sortie de chaque processus, ainsi que les contraintes et les moyens afférents. La cartographie permet donc de positionner chaque activité dans le processus dans lequel se concrétise sa contribution tant quantitative que qualitative.

Les activités clés, font ensuite l'objet d'une analyse pour en tirer les principales caractéristiques qui permettent d'élaborer une carte d'identité pour chaque activité. Les outils à mettre en œuvre sont nombreux. Cependant, le choix dépend des atouts et des limites de chaque outil, des objectifs de l'analyse et des moyens mobilisés par l'organisation. Parmi ces outils on peut citer : l'analyse documentaire, les questionnaires, l'entretien, le journal personnel, l'observation. Il est vivement recommandé de combiner plusieurs outils et d'impliquer les acteurs pour déceler des informations pertinentes sur les situations de travail.

Au terme de cette analyse, une carte d'identité de chaque activité est élaborée. Elle comporte les éléments suivants :

- mission;
- indicateurs de performance et critères de bonne réalisation;
- contexte et contraintes;
- tâches;
- ressources matérielles et immatérielles;
- entrées/sorties;
- client /fournisseur.

2.1.2.2. L'identification des interactions individu-environnement

- Identification des éléments de l'environnement

Dans une activité donnée, l'individu est en relation permanente avec les divers éléments de son environnement professionnel. Il exploite des ressources matérielles et immatérielles, et possède des

relations de travail avec différentes personnes (clients, collègues, hiérarchie, subordonnés). Dans la modélisation proposée, nous distinguons cinq éléments génériques constituant l'environnement professionnel d'une activité donnée :

- les personnes;
- les moyens et les outils;
- les méthodes et les techniques;
- les produits tangibles et intangibles (à l'état fini ou en cours de transformation);
- le milieu (condition du travail, organisation, ambiance,...).

- Identification des interactions

Nous nous intéressons à l'individu, à sa pensée, à ses actes et à l'ensemble des ressources qu'il utilise en situation. Face à diverses situations de travail, l'individu doit agir, réagir et traiter de nombreuses informations émanant de son activité professionnelle. Obligé de connaître le fonctionnement d'une machine, d'analyser un procédé, de s'adapter aux contraintes imposées par l'environnement du travail, etc., l'individu mobilise et met en œuvre un ensemble de compétences. La compétence est elle-même située et indissociable autant de la personne qui la développe, que de ses actions et de la situation construite par cette dernière (Jonnaer, 2003). //

Dans ce contexte, l'individu peut être à la fois considéré comme "acteur" et "objet" (Frère, 2000). En tant qu'acteur, il met en œuvre une séquence d'actions en respectant les objectifs et les exigences professionnelles. Comme "objet", l'individu est soumis aux contraintes imposées par son environnement (fatigue, apprentissage) (Figure 4.8).

A partir des informations issues de l'analyse de l'activité, nous déterminons deux catégories d'interactions : les actions de l'individu sur les éléments de l'environnement et les actions de l'environnement (directes/indirectes, incitatives/contraignantes) qui l'obligent à avoir certaines attitudes et qualités pour s'adapter.

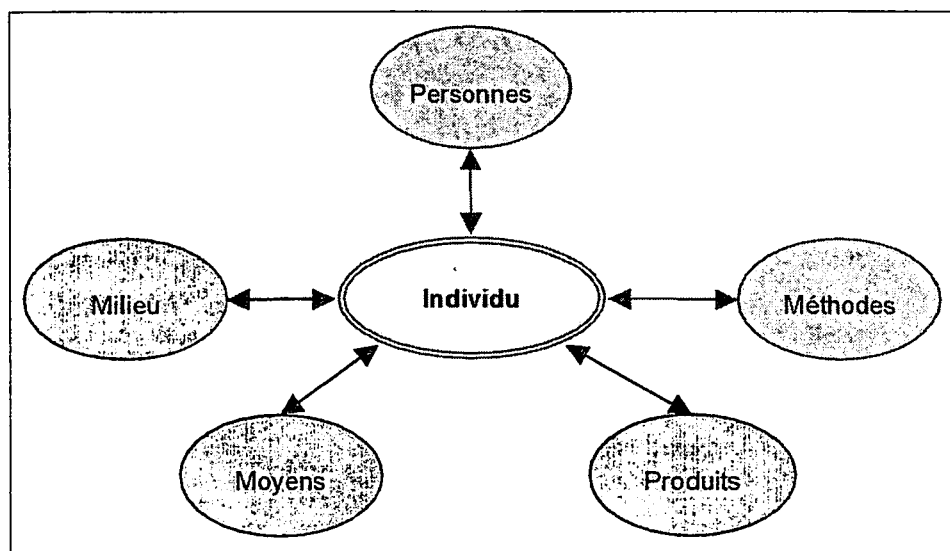


Figure 4.8 : L'individu au cœur des interactions dans une activité professionnelle

Pour faciliter l'identification de ces interactions, certaines considérations doivent être prises en compte. Dans le cas d'une activité structurée, il est judicieux de suivre l'enchaînement de l'activité afin de déterminer les diverses interactions avec chaque composant de l'environnement professionnel.

Dans le cas des activités semi-structurées et non structurées, il faut se référer à différentes situations professionnelles. L'emploi des outils graphiques est aussi recommandé en regroupant ces interactions en trois catégories : interactions habituelles, qui font partie des activités routinières; interactions occasionnelles, qui se reproduisent parfois au cours de l'activité; interactions exceptionnelles, qui surviennent en cas d'évènements spéciaux.

2.1.2.3. Le repérage des compétences requises

Une fois les interactions repérées, nous pouvons en déduire les compétences requises. Afin de les identifier dans une activité professionnelle, il est indispensable de se poser deux questions :

- quelles sont les compétences à mobiliser pour agir d'une façon pertinente sur les éléments de l'environnement? (*Compétences d'action*)
- quelles sont les compétences à mobiliser pour s'adapter aux actions et contraintes de l'environnement et réagir d'une façon pertinente? (*Compétences de réaction*)

En effet, il s'agit justement de traduire les diverses interactions en terme de compétences qui permettent à l'individu d'agir et de réagir avec la pertinence requise.

Pour conduire cette étape, nous proposons l'utilisation de l'analyse causes-effets qui permet de déterminer les causes efficientes (les compétences) pour produire les effets escomptés (les actions). Dans cette optique, la cause n'est pas une fin en soi, mais elle n'est intéressante qu'en tant que levier d'action (Lorino, 1996). Derrière une stratégie d'action, il y a des compétences à mobiliser dans un champ donné. Au-delà de cette limite, l'analyse peut être approfondie pour identifier les composantes principales de chaque compétence. Cet aspect sera développé dans l'étape suivante (2.1.2.4.).

- Formulation de la compétence

La compétence n'a de sens que par rapport au but que poursuit l'action, elle est toujours "compétence à agir" (Gilbert et Parlier, 1992). La compétence doit être donc formulée par un verbe d'action, concret et observable, suivi d'un complément d'objet qui précise la nature et le contexte de l'action.

En tenant compte du contexte de la situation et des exigences professionnelles, la compétence requise est décrite en termes d'activités à réaliser. Pour situer les compétences requises dans un contexte particulier, on peut employer le gérondif. Par définition le gérondif "Forme verbale en -ant, ..., servant à exprimer des compléments circonstanciels de simultanéité, de manière, de moyen, de cause...".¹⁹ Exemple : Réaliser un diagnostic global adapté à la situation du patient, en prenant en compte les données issues de l'analyse biomédicale, psycho-relationnelle et socio-environnementale, et les données du dossier médical.

En effet, ce qui est demandé à une personne en situation de travail, c'est de répondre aux exigences professionnelles. Selon ses capacités et ses savoir faire, il développe ses propres stratégies d'action.

Par ailleurs, les expressions utilisées doivent-elles être claires, concises et en cohérence avec le langage caractérisant le domaine professionnel. En outre, la description de la compétence doit être faite selon une "maille" convenable. Une maille trop fine réduit la compétence à un simple savoir-faire

¹⁹ Le petit robert, dictionnaire de la langue française, 2000.

et à des capacités opératoires. Une maille trop large reste abstraite, inexploitable et ne présente pas la dimension opérationnelle de la compétence.

L'expérience montre l'intérêt de la formulation de la compétence présentée ci-dessus, elle permet de (Le Boterf, 2000 a) :

- traduire d'une façon opérationnelle le "savoir être". Plutôt que de mentionner, par exemple, "esprit méthodique" ou "sens de la méthode" (qui reste imprécis) on indique avec quelle démarche ou méthode l'activité doit être réalisée;
- faire porter l'évaluation sur les façons d'agir de la personne et sur les modalités d'action mises en œuvre, et non pas sur ses traits de personnalité;
- traduire en terme d'exigences professionnelles, au niveau de divers emplois, les orientations de l'organisation concernant la qualité, la sécurité, le développement durable,....;
- fournir des critères d'évaluation qui permettent d'établir un dialogue entre la personne évaluée et les divers acteurs de l'évaluation.

- Niveau de maîtrise de la compétence

L'exercice d'une activité professionnelle demande un niveau de maîtrise des compétences. Afin de prendre en compte le niveau requis, nous avons retenu une grille à cinq niveaux :

- Niveau 0 : ne fait pas partie de l'activité.
- Niveau 1 : imiter et reproduire.
- Niveau 2 : appliquer et adapter (être autonome dans l'action).
- Niveau 3 : maîtriser (être capable d'expliquer et de synthétiser).
- Niveau 4 : expertise (être capable de créer, d'innover et d'anticiper).

2.1.2.4. La définition des composantes de la compétence

Suite à l'analyse causes-effets menée pour identifier les compétences requises, l'analyse sera approfondie en discernant pour chaque compétence les composantes indispensables : connaissances, savoir-faire, comportements et aptitudes. La figure suivante montre les différentes composantes dont la combinaison et la mobilisation permettent d'agir et de réagir avec la pertinence requise (Figure 4.9).

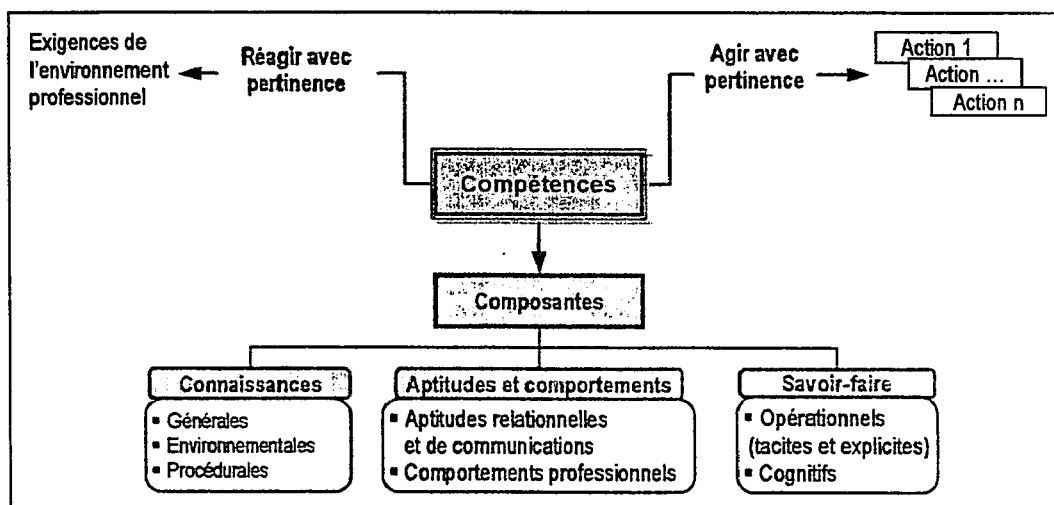


Figure 4.9 : Les différentes composantes de la compétence

Les aptitudes et les comportements sont des caractéristiques intrinsèques à chaque personne, elles sont difficiles à décrire et à identifier. Plutôt que de considérer des qualités individuelles qui sont "opaques", il est commode de clarifier le rôle attendu en termes d'exigences professionnelles.

2.1.2.5. La classification des compétences

La classification est importante, tant au moment de l'identification des compétences qu'au cours des étapes ultérieures de leur gestion :

- faciliter l'identification des compétences en établissant des classes homogènes;
- rendre les compétences lisibles, c'est à dire identifiables aussi bien par les responsables que par les employés. Ce qui permet également de parvenir à un consensus dans leurs définitions;
- faciliter le traitement et l'analyse des compétences si elles sont regroupées en classes bien définies;
- cibler et optimiser les actions de développements et d'acquisition des compétences, parce qu'elles seront orientées vers des familles de compétences;
- définir des aires de mobilités en se basant sur les types de compétences requises par chaque activité professionnelle.

Notre classification s'appuie sur une matrice croisée (compétence, activité). Cette matrice est construite à partir des compétences identifiées à la troisième étape de la phase 2 (le repérage des compétences requises). Ainsi, chaque activité étudiée est mise en relation avec les compétences requises concernées.

Pour établir une classification pertinente et utile des compétences, on doit disposer dès la première étape (analyse des activités clés) d'une connaissance étendue des activités du domaine professionnel étudié.

La matrice proposée permet de distinguer trois types de compétences :

- les compétences *génériques* : elles sont nécessaires quelle que soit l'activité réalisée. Elles favorisent l'employabilité et sont mobilisées aussi bien dans la vie professionnelle que dans la vie quotidienne. Par exemple : résolution de problèmes, travail en équipe, communication;
- les compétences *professionnelles* : elles sont associées à une famille homogène d'activités professionnelles. Elles sont également susceptibles d'être transférées d'une situation professionnelle à une autre après adaptation;
- les compétences *spécifiques* : celles-ci ont un champ d'application réduit qui correspond à une activité ou situation professionnelle particulière. Elles sont fortement contextualisées.

	Compétence 1	Compétence 2	Compétence k	Compétence n
Activité 1	1	0	1	0
Activité 2	1	0	1	0
.....	0	0	1	1
Activité i	1	1	0	0
Activité m	1	1	1	1

Tableau 4.7 : Matrice croisée (compétence/ activité)

2.1.2.6. La hiérarchisation des compétences

Les compétences se différencient selon leur importance dans un domaine ou activité professionnelle. Il existe des compétences prioritaires nécessitant un traitement spécifique et une

du public, c'est plus la
mobilisation de ceux qui ont été choisis
Et si cela est un tout

attention particulière. En conséquence, La hiérarchisation des compétences s'avère indispensable afin d'optimiser la gestion des ressources humaines et de cibler les actions de l'entreprise (formation, recrutement, mobilité,...etc.) vers les axes prioritaires.

Selon certaines considérations liées à l'activité ou encore à la compétence, trois logiques de hiérarchisation peuvent être distinguées (Batal, 1999) : par les activités primordiales, par le niveau d'efficacité dans l'emploi et par la durée d'acquisition des compétences. Ces trois méthodes de hiérarchisation ne sont pas mutuellement exclusives, elles peuvent être utilisées simultanément.

En s'inspirant de la méthode AMDEC (Analyse des Modes de Défaillance, de leurs Effets et de leurs Criticités)²⁰, nous proposons une matrice de criticité faisant intervenir deux critères :

- Effet (E)²⁰ : traduit l'impact de la compétence sur les performances de l'activité.
- Fréquence (F) : traduit la fréquence de la mise en œuvre de la compétence dans l'activité professionnelle.

Chacun de ces critères sera évalué avec une grille établie sur 5 niveaux. Le tableau 4.8 présente un exemple des coefficients de pondération attribués à chaque critère.

Coefficient	Effet de la compétence	Fréquence de la compétence
1	sans influence	non mobilisée
2	mineur : non significatif sur la performance de l'activité	peu mobilisée
3	moyen : constaté sur la performance de l'activité	parfois mobilisée
4	important : majeur sur la performance de l'activité	fréquemment mobilisée
5	vital : l'absence de la compétence implique l'impossibilité d'exercice de l'activité	très mobilisée

Tableau 4.8 : Grille des coefficients de pondération

Notons que l'effet de la compétence sur la performance de l'activité peut être évalué en termes de coût, de délai et de qualité. //

Nous définissons la criticité (C) de chaque compétence sous la formule : $C = E \times F$ //

Une fois le calcul de la criticité effectué, et la matrice de criticité construite, il est possible d'établir une liste hiérarchisée de compétences.

		Effet				
		1	2	3	4	5
Fréquence	1	1	2	3	4	5
	2	2	4	6	8	10
	3	3	6	9	12	15
	4	4	8	12	16	20
	5	5	10	15	20	25

Zone critique

Tableau 4.9 : Matrice de criticité

Afin d'affiner la sélection et d'identifier les compétences clés, nous avons introduit un autre critère qualitatif, propre à chaque compétence identifiée : l'acquisition de la compétence. Il consiste à

²⁰ L'effet est l'équivalent de la gravité dans la méthode AMDEC

classer les compétences en se basant sur le coût et la durée nécessaire pour maîtriser une telle compétence. Selon ce critère, nous distinguons les compétences difficiles et faciles à acquérir. Ainsi, plus la durée d'acquisition est longue et le coût élevé, plus la compétence est vitale pour l'entreprise.

L'étape d'hierarchisation fournit aux responsables de GRH un moyen efficace pour orienter les actions de l'organisation vers les compétences clés dont l'acquisition et le développement est gage de pérennité et de compétitivité. //

3. Vers un système d'appréciation des compétences

Introduction

// L'évaluation est une pratique incontournable dans toute organisation. // Elle vise à dresser l'état de l'existant de l'organisation et à définir les politiques et les plans d'actions à mettre en œuvre pour évoluer et s'améliorer. Compte tenu de la multiplicité des facteurs mis en jeu et les enjeux auxquels elle doit répondre, l'appréciation des compétences est complexe et délicate dans sa mise en place (Boumane *et al.*, 2003).

// En effet, nous percevons l'opportunité d'une vision systémique pour traiter la problématique d'appréciation des compétences. // L'appréciation des compétences renvoie principalement aux questions suivantes : pourquoi apprécier ? Quoi apprécier ? Qui et quant apprécier ? Comment apprécier ? Alors, autant de questions se posent lors de la conception d'un système d'appréciation des compétences²¹.

Dans ce cadre, nous étudions la conception d'un système d'appréciation selon une vue fonctionnelle et structurelle. Puis, nous proposons une démarche pour élaborer ce système.

3.1. La conception d'un système d'appréciation des compétences

// L'approche systémique // permet de comprendre le système d'appréciation, de le positionner par rapport à son environnement et d'appréhender sa structure interne : ses composantes et leurs différentes interrelations. Dès lors, un système d'appréciation peut être représenté principalement selon deux modèles complémentaires :

- le modèle fonctionnel qui s'intéresse à décrire la fonction du système dans sa globalité;
- le modèle structurel qui s'intéresse à la structure du système et aux relations entre ses divers composants.

3.1.1. Le modèle fonctionnel

// Le système d'appréciation des compétences doit être inscrit dans le cadre du projet stratégique de l'organisation. // Il ne s'agit pas non plus d'un système qui concerne seulement la DRH, mais un système de management qui relève de la responsabilité de la direction générale. Le système d'appréciation est à concevoir à partir des enjeux aussi bien de l'organisation que ceux de son personnel : les projets professionnels, la reconnaissance...etc. Dans cette vision, la mise en place de ce système dépasse le cadre technique, c'est à dire la conception des outils. Il s'agit d'un changement considérable qui affecte l'organisation dans sa globalité.

// Le système d'appréciation vise à déterminer les compétences disponibles de l'organisation. Cela sert de base pour les actions de développement et pour une meilleure gestion des compétences d'une organisation donnée. //

// Ainsi, la fonction globale d'un système d'appréciation est de permettre une meilleure connaissance du capital compétence de l'organisation. // Parallèlement, ce système doit être cohérent avec les enjeux stratégiques de l'organisation, avec sa culture et socialement acceptable. En plus, il doit être compatible avec les autres outils de GRH.

²¹ Nous utilisons l'expression "le système d'appréciation" pour alléger le langage

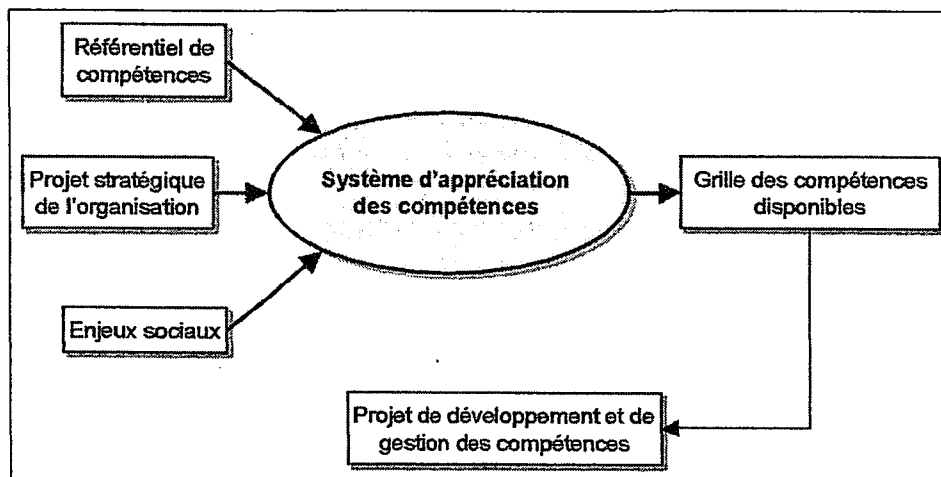


Figure 4.10 : Le modèle fonctionnel du système d'appréciation

Dans cette vision, il est nécessaire de préparer les conditions appropriées afin de mieux gérer les changements résultants et mettre en place un système efficace et qui perdure. "L'essentiel se trouve en amont de l'acte d'évaluation, dans l'appréciation du contexte, la définition précise des objectifs de l'action, des conditions concrètes de mise en œuvre (ressources disponibles, dialogue social...)" (Barakatoolah, 2000).

3.1.2. Le modèle structurel

Un système d'appréciation n'est pas un système transférable à l'identique d'une organisation à une autre. Il se construit en fonction des spécificités de chaque organisation. Cependant, l'architecture globale d'un système d'appréciation s'articule autour de six composants, décrit par le modèle structurel (Figure 4.11).

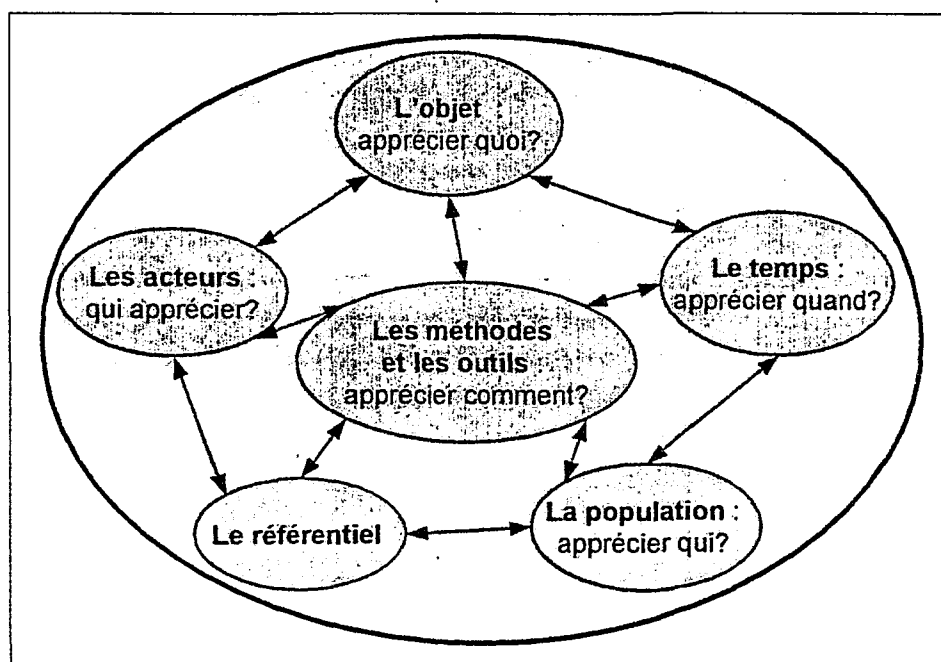


Figure 4.11 : Le modèle structurel d'un système d'appréciation

- L'objet de l'appréciation

\\ Selon les pratiques des organisations et selon ce que nous avons relevé dans la littérature (Chapitre 3.), nous avons retenu les éléments suivants :

- || - les performances et les comportements pour apprécier les compétences actualisées;
- || - les potentiels pour apprécier les compétences potentielles. //

L'appréciation fondée sur les performances implique au préalable la définition de la mission de l'emploi ou de la fonction occupée, la déclinaison de cette mission en objectifs individuels et la définition des critères et des indicateurs, quantitatifs et qualitatifs, qui reflètent les performances attendues.

|| L'appréciation basée sur le comportement implique, sous une première forme, de vérifier que l'intervention de la personne correspond bien aux exigences professionnelles. Dans ce cas, on cherche à situer le comportement de la personne par rapport à un référentiel de compétences. En deuxième forme, il s'agit d'analyser et de comprendre comment la personne agit pour réaliser l'activité ou pour faire face aux situations non prévues. Pour élaborer ce type d'appréciation, il faut identifier des situations typiques indiquant le mode de réponse correspondant au niveau de professionnalisme attendu.

|| L'appréciation basée sur le potentiel implique en premier lieu d'identifier les compétences capitalisées durant le parcours professionnel et personnel. Pour cela l'organisation doit se doter des outils adéquats (bilan de compétences, entretien, ...). En complément de ces outils, il apparaît nécessaire d'utiliser un dossier individuel des compétences. En deuxième lieu, l'analyse des compétences capitalisées doit déclencher une forme de pronostic d'évolution.

- Les acteurs de l'appréciation

|| Les acteurs principalement mobilisés sont la hiérarchie directe, soutenue parfois par la hiérarchie de second niveau (N+2) et le service des RH. La hiérarchie utilise les outils et les méthodes mis à sa disposition par le service des RH, pour collecter les informations demandées.

|| \\ Le recours à des acteurs externes (experts) est utilisé dans l'appréciation des compétences spécifiques et de haut niveau ainsi que dans l'appréciation des compétences potentielles. De même, les pairs et les clients peuvent être également des appréciateurs lucides pour évaluer objectivement la qualité des produits ou les services fournis. //

|| \\ Parfois, la personne prend la position d'acteur dans le cas d'auto-appréciation surtout lors de la réalisation d'un bilan professionnel. //

Les acteurs doivent répondre à deux critères : disposer, de l'information pertinente qui permet de fonder l'appréciation, disposer de la légitimité à prendre les décisions et à engager les actions requises. Ainsi, la possibilité de faire appel à différents acteurs est vivement recommandée.

- Le temps d'appréciation

|| Le temps d'appréciation renvoie à deux éléments : la périodicité fixée par l'organisation et à qui appartient l'initiative de déclenchement de l'appréciation. //

|| L'appréciation est organisée souvent avec une fréquence annuelle. De même, il se réalise dans des périodes importantes soit du parcours professionnel (promotion, mobilité, affectation,...), soit de la vie l'organisation (restructuration, nouveau marché, variation d'effectif, ...). Si l'appréciation n'est pas systématique l'initiative appartient soit à la hiérarchie, soit à la personne même qui sollicite les responsables lorsqu'il est prêt, après avoir réalisé l'auto-appréciation.

La périodicité et l'initiative sont des questions importantes qui relèvent de la stratégie choisie par l'organisation. Faut-il choisir une périodicité fixe pour pouvoir apprécier la progression ? Mais avec le risque, si la fréquence est élevée, de placer la personne sous tension ce qui nuit à son autonomie et à la prise d'initiative. Faut-il se limiter juste aux périodes jugées importantes pour l'organisation et son personnel ? Ainsi, il revient à l'organisation de choisir le temps opportun pour déclencher un processus d'appréciation.

Caractéristiques

- La population à apprécier

Quelle est la population concernée par l'appréciation ? La catégorie professionnelle de la population, les services concernés, le nombre...etc. Les caractéristiques des évalués (âges, ancienneté) est à tenir compte. Tous ces éléments sont nécessaires pour choisir les méthodes, les outils adéquats et les acteurs.

- Les méthodes et les outils d'appréciation

Les méthodes et les outils à mettre en œuvre sont associés à l'objet de l'appréciation. Nous avons déjà étudié les diverses méthodes et outils d'appréciation dans le chapitre 3. Nous nous limitons ici à les présenter en fonction de l'objet d'appréciation (Tableau 4.10).

Objets de l'appréciation		Approches	Méthodes et outils
Les compétences actualisées	L'appréciation de la performance	comparatives	-méthode de rangement -méthode de rangement alternatif -méthode de comparaison par paires -méthode de distribution forcée
	L'appréciation de la performance	basées sur les résultats	-gestion par objectifs -normes de rendement -indices directs -dossiers de réalisation
Les compétences potentielles	L'appréciation du comportement		- échelle d'évaluation conventionnelle -méthode des incidents critiques -liste pondérée d'incidents critiques -formulaire de choix forcé -échelles basées sur des études du comportement -échelles d'observation du comportement
			bilan de compétences
		biographiques	- curriculum vitae - inventaires biographiques -compte rendu de réalisation -biodata
		qualitatives	- appréciation par hiérarchie - appréciation par les paires - entretien
		quantitatives	- tests de personnalité - tests d'intelligence et d'aptitudes - tests de situation
	synthétiques	centre d'évaluation	

Tableau 4.10 : Les méthodes et les outils d'appréciation en fonction de l'objet à apprécier

Les outils et les méthodes sont fort divers et, en conséquence, l'organisation est conduite à faire son choix en fonction des critères qu'elle juge pertinent afin de construire un système d'appréciation plus approprié.

Pour cela, il s'agit, en premier lieu, de vérifier la fiabilité et la validité des méthodes et des outils. En deuxième lieu, il s'agit d'étudier d'autres critères complémentaires et indispensables pour prendre la décision adéquate (coût, facilité d'usage, acceptation par les acteurs,.. etc.). Ainsi, il est pertinent d'opter pour une approche multicritère dans le choix des méthodes et des outils d'appréciation.

- Le référentiel d'appréciation

Pour réaliser l'appréciation, le référentiel de compétences occupe une place centrale (Boumane *et al.*, 2003). Il précise, sur la base de l'analyse des activités professionnelles, les compétences requises. Dans le cas d'appréciation des performances obtenues, il s'agit de se référer aux indicateurs de performances et aux critères de bonne réalisation de l'activité professionnelle.

- Synthèse

Le tableau 4.11 synthétise et met en relation les divers composants du système d'appréciation. Le tableau ne présente que le cas général. Dans les pratiques des entreprises on trouve des éléments différents : par exemple au lieu d'être annuel, le temps d'appréciation peut être semestriel.

	Compétences actualisées		Compétences potentielles
Objet	Performance	Comportement	Potentiel
Acteurs	Hiérarchie N+1, responsable des RH	Hiérarchie N+1, responsable des RH	Hiérarchie N+2, expert, responsable RH
Temps	Annuel	Annuel	Phases importantes de la carrière ou de la vie de l'organisation
Population	Professionnel non cadre : opérateur, ouvrier, technicien,...	Professionnel non cadre : opérateur, ouvrier, technicien,...	Restreinte (personnes sélectionnées)
Référentiel	Exigences professionnelles, Indicateurs et critères de performance	Compétences requises, liste des incidents et de comportement critiques	Compétences requises par la situation future
Méthodes et outils	Voir tableau 4.10		

Tableau 4.11: Les interrelations entre les composants du système d'appréciation

3.2. La démarche d'élaboration d'un système d'appréciation

Comme nous l'avons montré à travers l'approche systémique, un système d'appréciation ne peut se réduire aux outils. Bien au contraire, il s'inscrit dans le processus de GRH dans un cadre global de l'organisation.

En effet, la mise au point d'un système d'appréciation exige une démarche structurée : qui parte des enjeux de l'organisation et de son personnel, en passant par la conception des outils et le choix des acteurs,...et enfin, qui donne lieu à des décisions en matière de GRH. Dans cette optique, le processus d'élaboration d'un système d'appréciation doit être pensé globalement, en réponse à différents enjeux, pour agir localement, en tenant en compte des spécificités de l'organisation et de son contexte. Nous proposons pour cela une démarche qui se veut évolutive et flexible à travers les ajustements et l'amélioration continue qu'elle permette. Cette démarche est basée sur la philosophie de la Roue de Deming (Deming, 1950).

Plan : préparer, planifier
 Do : réaliser, exécuter
 Check : vérifier, contrôler
 Action : améliorer

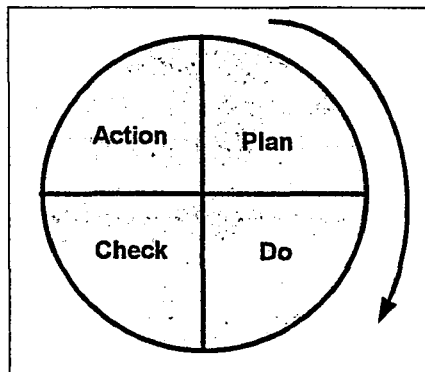


Figure 4. 12 : La roue de Deming

1. Préparer, planifier

- identifier les différents enjeux auxquels doit répondre le système
- définir les finalités du système d'appréciation
- préciser les objets sur lesquels porte l'appréciation (performance, comportement, potentiel)
- définir le référentiel d'appréciation
- adapter ou élaborer les méthodes et les outils d'appréciation
- désigner et former les appréciateurs
- planifier les appréciations (la périodicité, la durée, la population)
- communiquer et informer le personnel

2. Réaliser, exécuter

- formaliser les procédures de mise en oeuvre
- informer la population à apprécier
- réaliser des appréciations progressivement dans des unités pilotes
- établir le compte rendu d'appréciation
- capitaliser les résultats de l'appréciation dans le dossier de compétences de chaque apprécié
- définir les suites données aux résultats de l'appréciation (orientation, promotion, développement, mobilité,.. etc.)

3. Vérifier, contrôler

- vérifier l'implication des acteurs, l'acceptation des procédures, la pertinence des informations utilisées
- définir des indicateurs de suivi de la mise en œuvre du système d'appréciation (efficacité, efficience, pertinence)
- comparer les objectifs attendus avec les résultats
- repérer les problèmes et les dysfonctionnements
- analyser les opportunités des outils
- évaluer la pertinence des méthodes et les outils d'appréciation utilisés (simplicité, l'adaptabilité)
- vérifier la cohérence du système avec les activités de gestion notamment de GRH (formation, recrutement,..)
- prévoir le droit de recours à une tierce partie en cas de désaccord lors de l'appréciation
- examiner la validité des appréciations effectuées

4. Améliorer

- combiner diverses approches d'appréciation selon la stratégie de GRH
- actualiser le référentiel d'appréciation
- repérer et diffuser les bonnes pratiques d'appréciation
- favoriser l'implication de l'apprécié dans le processus d'appréciation
- laisser aux acteurs des marges de manœuvre dans l'utilisation des outils
- simplifier les outils et faciliter leur appropriation par les appréciateurs
- gérer les paradoxes générés par des objectifs conflictuels (les opérationnels, les gestionnaires des RH)
- prévoir des rétroactions systématiques pour ajuster le système aux réalités du terrain
- informatiser le système d'appréciation
- résoudre les problèmes et corriger les dysfonctionnements repérés
- préparer les conditions d'une mise en œuvre réussite du système (Implication de la direction, temps d'apprentissage suffisant pour les acteurs, démarche participative,...)

L'un des avantages majeurs de cette démarche réside dans l'amélioration continue qui permet d'élaborer un système d'appréciation plus approprié. Chaque phase de la démarche peut faire l'objet de développements selon le processus même de la Roue de Deming.

Conclusion

- Nous avons étudié les principaux modèles de la compétence. Cette étude, dans le domaine de génie industriel, a montré que le travail de modélisation de la compétence est en émergence. Les réponses apportées par ces modèles sont diversifiées et contribuent partiellement à appréhender la problématique de la gestion des compétences. Par conséquent, nous avons proposé un modèle systémique de la compétence. Ce modèle postule que la compétence est une construction

dynamique qui ne peut être saisie qu'en référence à un acteur dans une situation professionnelle. Ainsi, l'acteur construit ses stratégies d'action suivant un schème considéré comme "un modèle d'action".

\\ Dans le modèle systémique de la compétence, nous avons insisté sur trois notions : l'acteur, la situation et le schème. // Le recours à ces notions renforce les stratégies émergentes de management propices à l'autonomie et à la prise d'initiative. //

- Dans l'esprit de la "démarche globale d'agrégation des compétences" et du modèle systémique, nous avons élaboré une méthodologie d'identification des compétences requises. La méthodologie est basée sur deux analyses principales : l'analyse globale du contexte de l'entreprise et l'analyse de l'activité professionnelle. L'analyse globale est basée sur le diagnostic et la réalisation d'une étude de benchmarking. Son but consiste à identifier les objectifs stratégiques et les axes prioritaires de progrès. // L'analyse de l'activité s'appuie, entre autres, sur l'analyse fonctionnelle. Elle vise à élaborer une carte de compétences et une liste des compétences critiques pour une organisation donnée. //

Ainsi, à travers les phases de la méthodologie, les éléments déterminants (la stratégie, le contexte organisationnel et professionnel, l'environnement de l'entreprise) sont pris en considération. D'ailleurs, en se basant sur des outils et des méthodes simples, issus essentiellement du domaine des sciences de l'ingénieur et de l'approche qualité, la méthodologie proposée est opérationnelle et peut être appliquée et adaptée selon les spécificités de l'organisation (entreprise, établissement...).

- Nous avons proposé une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences. En se basant sur une vision systémique, nous avons d'une part mis en évidence la fonction globale d'un système d'appréciation, et d'autre part ses divers composants. La démarche proposée pour concevoir un tel système s'appuie sur le principe de l'amélioration continue. Ce qui permet de construire un système plus cohérent et plus adapté à l'organisation.

Dans le chapitre suivant, nous présentons l'application de la méthodologie d'identification des compétences requises.

Logique de continuité
 - est-ce compatible avec l'Adm. pub?
 - contribute au P. public? → l'axe / économie des Ressources Hs + Moq.
 ↳ la Deo → une méthode à voir
 ↳ est-ce q'la p. du partisan est constante (en termes de besoin ...) au th. et ce méthode de despt (Ajustif) (stratégie - politique)
 ↳ Niveau de capital des enjeux y relatif
 ↳ Niveau de prise en compte ops. G^o des R + P → comment 2 aux habitudes de GRP
 ↳ " de P. en relative → comment 2 aux habitudes - ops.

Chapitre 5

Expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises

Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons l'expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises à travers deux études de cas et dans deux domaines différents :

- l'activité de régulation d'un Réseau de Transport Urbain (RTU);
- l'activité d'un médecin interne exerçant au sein d'un centre hospitalier.

La deuxième étude de cas s'inscrit dans le cadre d'un projet d'action intégrée (N° 080/SVS/05) entre l'Université Sidi Mohamed Ben AbdeAllah au Maroc et l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en France. Ce projet vise l'amélioration de la qualité des soins et des prestations de service par la mise en place du système d'information le mieux approprié.

En premier lieu, nous présentons le protocole expérimental utilisé. En deuxième lieu, nous présentons les deux études de cas. Pour chacune d'elles, nous introduisons le contexte de l'étude et nous décrivons la démarche adoptée. Enfin, nous établissons une évaluation de l'expérimentation.

1. Le protocole expérimental

Suivant la démarche présentée dans le chapitre précédent (§ 2), il se déroule en deux phases comportant chacune la collecte des données, leur traitement et leur analyse.

Phase 1

*État de conditionnement des cadres par l'IT - l'IT de C...
 et de besoins de recherche à faire.*

Nous avons élaboré un questionnaire permettant de collecter les données nécessaires au diagnostic. Ce questionnaire comprend plusieurs axes de progrès. A chaque axe sont associées les questions nécessaires à l'acquisition des informations pertinentes pour l'évaluation du niveau de performance de l'axe en question. A travers le questionnaire, nous souhaitons principalement :

- examiner le déroulement des activités par rapport aux objectifs fixés;
- évaluer la cohérence entre les pratiques et les méthodes dont l'efficacité ayant été approuvée;
- évaluer le degré de décloisonnement entre les unités diagnostiquées.

Nous avons associé aux questions posées une grille de réponses qui contient quatre colonnes correspondantes aux évaluations suivantes : vraie, plutôt vraie, plutôt fausse ou fausse. A chaque réponse est attribué respectivement un coefficient de pondération : 1- 0.7- 0.3 - 0 (Tableau 5.1)

Affirmation	Vrai	Plutôt vrai	Plutôt fausse	Fausse
Axe 1.				

Axe 2.				

Axe n.				

Tableau 5.1 : Le modèle du questionnaire de diagnostic

Une fois le questionnaire rempli, le niveau de performance de chaque axe est calculé. Il consiste à sommer les points obtenus selon les trois colonnes qui contiennent des '1' pour vrai, des '0.7' pour plutôt vraie et des '0.3' pour plutôt fausse. Par la suite, les performances obtenues sont présentées sous la forme du graphe en radar.

La performance globale d'une unité diagnostiquée (service, fonction, ...) est la moyenne des niveaux de performances obtenus pour les axes correspondants.

Phase 2

Pour le recueil des données relatives à l'activité à examiner, nous avons élaboré un questionnaire.

Il constitue la base pour l'analyse de l'activité. Les éléments qui constituent le questionnaire visent principalement à collecter les informations caractéristiques de l'activité examinée et à positionner la personne par rapport à son environnement professionnel. La figure 5.1 présente les différents éléments du questionnaire.

Le traitement des données collectées permet de concevoir une carte d'identité²² de l'activité étudiée.

²² Les éléments constituant la carte d'identité de l'activité sont décrits dans le chapitre 4 : §2.1.2.1.

Questionnaire : analyse de l'activité

Service :

Fonction :

1. Mission
Définissez votre mission au sein du service ? :

2. Les activités exercées
Décrivez les activités principales considérées comme les plus représentatives de votre fonction ? Indiquez la fréquence de l'activité et les critères de bonne réalisation ?
- La fréquence de l'activité (Routinière [R], Occasionnelle [O], Exceptionnelle [E])

Activités	Fréquence	Critères de bonne réalisation
Activité 1		
Activité 2		
.....		

3. Les moyens matériels et immatériels utilisés

Matériel	Immatériel

4. Evolution de la profession
Quelles sont les activités nouvelles, émergentes ou en disparition dans votre profession ?

5. Relations interpersonnelles
Avec qui (fonction ou service) avez-vous des contacts régulièrement et à quelle fréquence ?
Quel type de relation ?
La fréquence : fréquemment, par fois, rarement
Exemple de type de relation :
- recevoir ou fournir des informations
- répondre à un objectif précis (travail à faire ou décision à prendre)
-

Fonction de la personne	Type de relation	Fréquence

6. Conditions liées à l'exercice de vos activités
Quelles sont les difficultés liées à l'exercice de vos activités ?
Risques, environnement du travail, horaires de travail, contraintes spécifiques

7. Connaissances, savoir-faire et aptitudes
Pour être reconnu comme professionnel, quelles sont les connaissances, les savoir-faire et les aptitudes à mobiliser ?

8. Formation souhaitée (facultatif)
De quelle formation avez-vous besoin pour développer vos compétences et acquérir de nouvelles compétences? Préciser le domaine de formation ?

Figure 5.1 : Questionnaire d'analyse de l'activité

2. L'expérimentation de la méthodologie

2.1. Etude de cas N° 1 : l'activité de régulation d'un réseau de transport urbain (RTU)

Cette étude de cas concerne le secteur du transport urbain et en particulier l'activité de régulation. Notre objectif consiste à identifier les compétences essentiellement requises pour exercer cette activité (Boumane *et al.*, 2005 b).

Dans cette étude, nous avons expérimenté la deuxième phase de la méthodologie. Premièrement, nous présentons le contexte de l'étude en situant l'activité de régulation parmi les différents services de l'entreprise du transport. Deuxièmement, nous décrivons la démarche d'identification des compétences requises permettant au régulateur d'accomplir la mission de régulation du RTU.

2.1.1. Le contexte de l'activité de régulation

Avant de situer l'activité de régulation, nous introduisons le cadre global dans lequel elle est inscrite, c'est à dire le RTU.

Un réseau de transport urbain est caractérisé par la présence simultanée de différents modes de transport tels que les bus, les tramways et les trains (on parle alors de réseau multimodal). La liaison entre ces modes se traduit par la présence de pôle d'échanges ou de nœuds de correspondances, au niveau desquels les voyageurs changent de mode de transport à différents horaires de la journée.

En général, l'organisation d'une entreprise de transport urbain s'articule autour d'un ensemble de services : un service méthodes pour élaborer les plans de circulation (trajets) et le tableau de marche (horaires de passage aux arrêts), un service personnel pour la gestion du personnel, un service maintenance assurant la maintenance des véhicules, un service commercial pour la promotion et la vente des offres de service et enfin un service chargé de la régulation du réseau de transport (Figure 5.2).

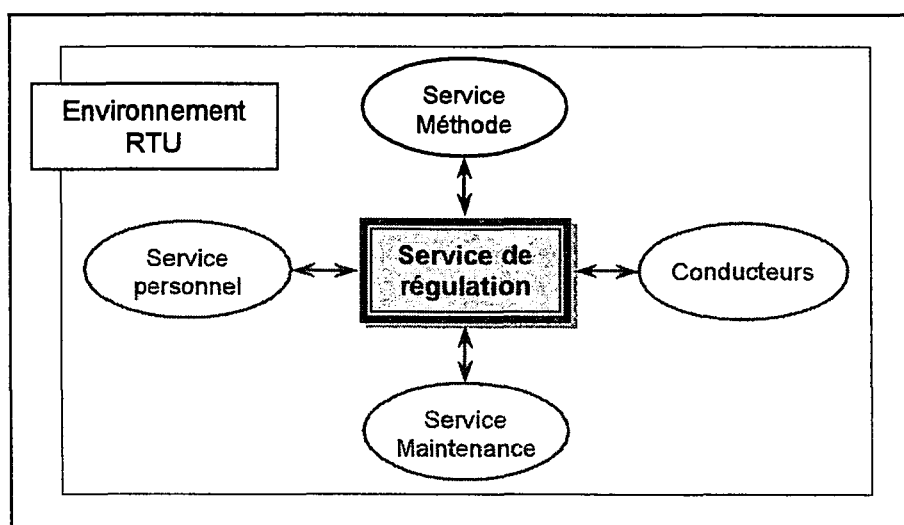


Figure 5.2 : Le service de régulation au centre des services d'une entreprise de transport

Le service de régulation se trouve au carrefour de ces diverses entités du fait de sa position de coordinateur entre cet ensemble et l'environnement du RTU. Son activité de coordinateur confère au régulateur un rôle de décideur (Bouamrane et al., 2004). Le régulateur constitue en fait la pierre angulaire de l'activité de transport compte tenu de sa vision globale sur le fonctionnement du RTU.

L'activité de régulation consiste à superviser le RTU afin d'assurer le respect des horaires et de résoudre les perturbations liées à la congestion du réseau, au manque de conducteurs ou de réserves véhicules (Borne, 2002). Ce travail est assuré par un régulateur dans un Poste de Commande Centralisé (CPP), situé au dépôt des véhicules de l'entreprise de transport. L'activité du régulateur s'exerce sur l'ensemble des véhicules du réseau par l'intermédiaire d'un système d'information, en particulier, des écrans de visualisation de l'état des lignes et une liaison en phonie assurant la communication régulateur-conducteurs. Les perturbations (avances ou retards) peuvent être détectées directement sur la ligne visualisée (perturbation ligne) ou par l'intermédiaire d'alarmes (perturbation alarme) relatives à d'autres lignes que celles visualisées.

2.1.2. Démarche

2.1.2.1. L'analyse de l'activité de régulation

Les données nécessaires pour analyser et comprendre la mission du régulateur sont collectées à partir des observations faites sur le terrain à différentes périodes (heures de pointe, heures creuse) et des entretiens avec les régulateurs (tableau journalier des incidents)

Les données recueillies sont structurées sous la forme d'une carte d'identité pour l'activité de régulation:

- *Mission* : superviser et régulariser le réseau de transport urbain.
- *Indicateurs de performance* : nombre de transbordement, temps d'attente total des voyageurs, nombre de correspondances ratées, retards cumulés.
- *Critères de bonne réalisation* : enregistrement des données (du contexte, des perturbations, des ressources), maîtrise des réserves (conducteurs, véhicules) en temps réel, maîtrise du contexte de chaque perturbation (localisation, conditions météorologiques, causes, flux passagers, ...), bonne connaissance de la carte réseau (déviation, raccourci,..)
- *Contexte et contraintes* : PCC situé à un dépôt de véhicules, la mission de régulation est assurée alternativement par différents régulateurs (maximum 2) selon un horaire spécifique. Le régulateur travaille sous la direction d'un chef régulateur dans un environnement de stress dû à la nature et à la charge du travail.
- *Tâches* :
 - suivi du fonctionnement du réseau en temps normal;
 - détection des perturbations du RTU;
 - traitement des perturbations et élaboration des actions de régulation;
 - coopération avec les conducteurs et les chefs de lignes pour résoudre les perturbations du réseau;
 - coordination avec le service maintenance : négocier des véhicules de réserves et demander l'intervention des agents de la maintenance en cas de défaillance des véhicules;
 - coordination avec le service personnel pour avoir des conducteurs de réserve.
- *Ressources matérielles et immatérielles* : SAE (Système d'Aide à l'Exploitation), logiciel de visualisation des véhicules, écran de saisie, Système d'information voyageurs (SIV), manuel des actions de régulation, Radiotéléphone, carte du RTU.

- *Entrées* : données relatives aux perturbations, horaire et trajet théorique du véhicule, flux des voyageurs, ressources humaines (conducteurs en réserve) et ressources matérielles (véhicules en réserve)
- *Sorties* : actions de régulation.
- *Clients* : conducteurs, voyageurs, chefs de lignes.
- *Fournisseur* : service maintenance, service méthodes, service personnel.

2.1.2.2. L'identification des interactions régulateur-environnement

Les actions du régulateur sur l'environnement

Dans l'activité de régulation, le régulateur est en interaction avec son environnement professionnel (Figure 5.3). Il exploite des ressources matérielles et immatérielles, échange des informations et interagit avec différents intervenants (conducteurs, chef régulateur, chef de ligne, ...). Pour cela, il utilise différentes méthodes : des méthodes lui permettant d'assurer la réalisation du service (procédures de régulation) et des méthodes assurant la qualité et la sécurité de la prestation du transport. Le régulateur remplit la mission de régulation dans un milieu organisationnel, social et dans des conditions de travail données.

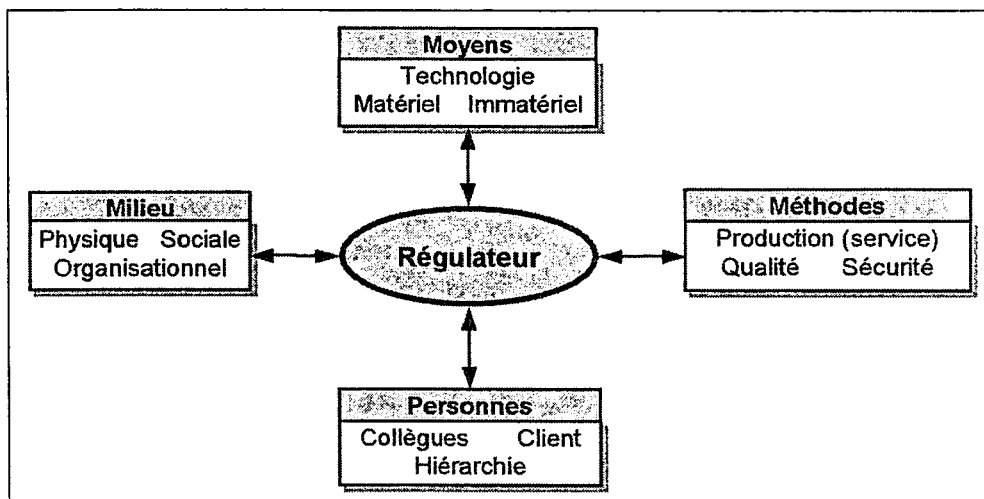


Figure 5. 3 : L'environnement professionnel du régulateur

Le régulateur agit d'une façon ou d'une autre en fonction de la situation professionnelle (SP) qui se présente et aussi en relation avec l'élément de l'environnement de la situation.

Nous avons introduit au niveau de la définition des interactions le concept *d'action type* matérialisé par des verbes d'action spécifiques (3^{ème} colonne du tableau 5.2). Cela permet d'indexer les actions menées pour une éventuelle exploitation informatique et de faciliter l'identification des compétences requises.

Nous récapitulons dans le tableau 5.2 les principales actions du régulateur sur les différents éléments de son environnement professionnel.

Eléments de l'environnement	Type élément	Action type	Actions		
			Situation routinière	Situation occasionnelle	Situation inédite
Personnes	<i>Collègues</i> : conducteurs (affectés, disponibles), agents de maintenance, régulateurs, chefs de lignes	communiquer coopérer conseiller persuader négocier consulter décider	- communiquer (coopérer) des messages aux conducteurs - négocier avec le service de maintenance des véhicules de réserves - demander l'intervention des agents de la maintenance - décider d'affecter un conducteur de réserve - coopérer avec d'autres régulateurs - communiquer et coopérer avec des chefs de lignes		- former les nouveaux régulateurs
	<i>Hiérarchie</i> : chef régulateur, responsable personnel	communiquer consulter	-demander un conducteur de réserve - communiquer l'état du trafic - consulter le chef régulateur (le responsable personnel)	- agir en tant que chef régulateur	
	<i>Clients</i> : conducteurs affectés, voyageurs (indirect)	conseiller décider négocier communiquer satisfaire	- communiquer la décision de régulation au conducteur - informer les voyageurs (SIV)		
Méthodes	Production	-appliquer une méthode (algorithme) -adapter une méthode (heuristique)	- appliquer les actions de régulation (environ une douzaine) - traiter et analyser les perturbations - développer des actions de régulation	- construire manuellement la solution de régulation	- construire de nouvelles actions de régulation (contexte nouveau ou fortement perturbé)
	Qualité	-créer (innover) une méthode (heuristique)	- minimiser le temps d'attente voyageurs (satisfaction des voyageurs)		
	Sécurité		- appliquer les règles et les mesures de sécurité (sortie de voyageurs sur voie, transbordement,...)		

Moyens	Matériel	analyser examiner exploiter adapter régler produire mesurer tester superviser	- exploiter le manuel des actions de régulation - communiquer par téléphone - acquérir les données du réseau à partir du SAE - analyser la carte du RTU - détecter les perturbations		- réguler au moyen du téléphone portable (matériel de visualisation et de communication en panne)
	Immatériel	exploiter analyser concevoir modéliser traiter examiner classer	- exploiter le logiciel de visualisation des véhicules - saisir des informations relatives aux perturbations (tableur) - afficher les informations aux voyageurs (SIV)		

Tableau 5.2 : Actions régulateur-environnement

Le régulateur sous l'action de son environnement

D'un autre côté, le régulateur évoluant dans un environnement spécifique subi les exigences de celui-ci. Dans ce contexte, l'environnement en tant qu'acteur sollicite le régulateur. Chaque élément de l'environnement nécessite des exigences d'adaptation qui peuvent être directement traduites en terme de compétences requises. En se basant sur des caractéristiques définies pour chaque élément, il est possible de déterminer les différentes exigences d'adaptation imposées au régulateur (Tableau 5.3).

Elément de l'environnement	Caractéristiques (sur la base)	Exigences d'adaptation (il est demandé de)
Méthodes	-Type: sécurité, production (service), qualité - Situation professionnelle	- connaître les actions de régulation et le contexte d'application - maîtriser l'application des actions de régulation - adapter les actions de régulation en fonction des situations - connaître les méthodes et les outils de qualité et de sécurité appliqués dans le domaine de la régulation - maîtriser l'application de ces méthodes et outils
Moyens	-Type: matériel, immatériel -Technologies : informatique, électronique - Complexité	- connaître le fonctionnement des moyens utilisés - maîtriser l'exploitation - avoir un niveau minimal pour les maintenir en cas de défaillance - connaître les risques lors de l'utilisation de ces moyens et comment agir

Produit (service) superviser et régulariser le réseau du transport urbain	- règles et normes relatives au service du transport urbain - les étapes de prestation du service de transport - réseau du transport urbain	- connaître le processus du service à satisfaire - maîtriser le processus de la supervision du trafic urbain - connaître parfaitement le réseau de transport urbain à réguler.
Milieu	<i>Physique</i> (stress,...)	- travailler dans un milieu stressant (aptitudes physiques et psychiques)
	<i>Sociale</i> (relations sociales, culture, valeurs,...) : en relation avec : les conducteurs, les agents de service maintenance, chef régulateur, d'autre régulateur, service personnel, chefs de lignes	- coopérer en tant que membre d'une équipe - communiquer avec un langage clair avec tous les collègues - conseiller et assister les conducteurs - consulter le responsable et les collègues - résoudre les conflits relatifs au travail - respecter les valeurs et les règles éthiques
	<i>Organisationnel</i> (mode d'organisation et de gestion, règles, charge du travail,...) - Le régulateur est en poste de commande centralisé - en heure de pointe : équipe de deux régulateurs - charge de travail, - règlement de travail	- s'adapter à l'organisation du travail (discipline, respect du règlement,...) - prendre l'initiative en anticipant les actions à prendre - être autonome et responsable lors de la prise des décisions de régulation - supporter la charge de travail

Tableau 5.3 : Actions environnement-régulateur

2.1.2.3. Le repérage des compétences requises

Suite à l'étape d'identification de l'ensemble des interactions régulateur-environnement, nous passons au repérage des compétences requises. Pour mener cette étape, nous nous inspirons de l'analyse causes-effets. Cette analyse consiste à considérer les compétences requises par l'activité de régulation comme étant des causes (ou des moteurs) à des effets concrétisés par les actions et les réactions engagées par le régulateur. Par conséquent, il s'agit de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les compétences à mobiliser pour que le régulateur mène son activité à bon escient?
- Quelles sont les compétences à mobiliser pour que le régulateur s'adapte aux différentes contraintes de l'environnement?

En effet, les diverses interactions seront traduites en terme de compétences qui permettent au régulateur d'agir et de réagir avec la pertinence requise. Les compétences retenues à l'issue de cette opération sont :

Communiquer clairement et précisément des messages : en adoptant un langage professionnel approprié, en adaptant le message en fonction du contexte et du récepteur (collègues, hiérarchie,..) et en utilisant les messages simples et les moyens de communication adéquats.

- **Négocier** avec le service maintenance pour résoudre des problèmes de logistique (véhicule, intervention des agents de maintenance) en tenant compte de leurs contraintes (effectif, moyen,...), et d'une manière à rentabiliser les ressources de l'entreprise.

- **Coopérer** avec les collègues dans un esprit d'équipe pour résoudre les problèmes rencontrés et atteindre des objectifs communs, en organisant le travail ensemble, en assistant et en orientant les collègues.
- **Appliquer** les actions de régulations adéquates en fonction du contexte du trafic, en tenant compte des règles de sécurité et des méthodes de qualité afin de proposer un service de qualité aux voyageurs
- **Développer** de nouvelles actions de régulation pour les situations inédites en respectant les normes et les procédures de sécurité et de qualité du service.
- Exploiter de manière pertinente les moyens de travail (manuel des actions de régulation, SAE, logiciel de visualisation des véhicules, radiophonie) en intégrant les bonnes pratiques et en vérifiant systématiquement leur fiabilité
- **Assurer** la régulation minimale du réseau dans des situations difficiles, en utilisant les données et les moyens disponibles (défaillance des moyens de visualisation et de communication, pénurie dans les véhicules, conditions météorologiques..)
- **Travailler** dans un milieu contraignant (stress,..) en maîtrisant ses réactions.
- **Décider** et choisir les priorités en identifiant les alternatives de décision, en tenant compte des variables imprévisibles, telles que les conditions météorologiques, la disponibilité du personnel et l'état des véhicules. Et en cas de besoin faire appel à l'expertise dont dispose l'entreprise.
- **Maintenir** et garder en état de bon fonctionnement les moyens utilisés en respectant le manuel d'utilisation et les consignes du constructeur.
- **Prendre** les décisions de régulation de manière autonome, en tenant compte de leur impact sur les dimensions : économique, commerciale et technique, et en tenant compte des orientations de l'entreprise (optimisation des ressources, amélioration des prestations)
- **Anticiper** les actions à entreprendre en se basant sur les données préliminaires et en adoptant une vision système du réseau du transport urbain (exemple, l'influence d'une avance ou retard sur toute la ligne).
- **Gérer** les conflits d'intérêt avec diplomatie en considérant les objectifs et les contraintes des autres intervenants et en utilisant les moyens formels appropriés.
- **S'adapter** à l'organisation du travail en respectant les valeurs, les règles éthiques et la culture qui règnent au sein de l'entreprise.

2.1.2.4. La définition des composantes de la compétence

Pour chaque compétence identifiée, nous allons définir les composantes nécessaires: connaissances, savoir-faire, comportements et aptitudes. Afin d'atteindre cet objectif, l'analyse causes-effets doit être approfondie. Ainsi, à chaque compétence, il s'agit de répondre aux questions suivantes : 1) A quelle connaissance faut-il faire appel ? 2) Quel savoir-faire doit être maîtrisé? 3) Quels comportements et aptitudes faut-il mobiliser? On peut aussi à partir du savoir-faire déterminer les connaissances associées.

Pour faciliter cette opération, nous avons adopté la décomposition de chaque composante en éléments constitutifs. Le tableau 5.4 illustre les composantes identifiées pour chaque compétence requise par l'activité du régulateur.

Composantes		
Connaissances	<i>Générales</i> concepts, théorie, connaissances disciplinaires	<i>Connaître</i> : les techniques de communication et d'expression, prestation du service, technologie d'information et de communication, l'organisation et la gestion de l'entreprise
	<i>Environnementales</i> Contexte professionnel, entreprise	<i>Connaître</i> : le langage professionnel, le processus du service de transport urbain, le réseau du transport, le règlement du travail, les règles et les normes de sécurité, les méthodes les exigences de qualité, les divers services de l'entreprise, ses objectifs stratégiques, sa culture et ses clients, travail du conducteur, les valeurs et les règles éthiques, les moyens matériels et immatériels à utiliser, les technologies (électrique, informatique, ...)
	<i>Procédurales</i> procédures et modes opératoires	<i>Connaître</i> : Procédures de régulation, mode opératoire des moyens utilisés et un minimum de leur maintenance, procédure de réception et de communication des informations, méthodes pour résoudre des problèmes et des conflits
Savoir-faire	<i>Opérationnels explicites</i> capacités opératoires, savoir procéder	<i>Etre capable de</i> : communiquer l'information, exploiter les outils de communication, détecter à l'aide du logiciel de visualisation des véhicules les perturbations du réseau de transport, saisir des informations relatives aux perturbations sur écran de saisie, acquérir les données du réseau en utilisant le SAE et les analyser, archiver les données, construire des actions de régulation, recevoir, traiter et enregistrer les informations, exploiter les moyens matériel et immatériel utilisés en régulation, appliquer les règles de sécurité et de qualité
	<i>Opérationnels Tacites</i> capacités opératoires, gestes professionnels, astuces	<i>Etre capable de</i> : adapter le langage selon le contexte, construire des actions de régulation inédites, gérer les situations de conflit, négocier les solutions en optimisant les ressources, anticiper les actions à entreprendre, superviser le réseau dans des conditions difficiles (forte perturbation, défaillance des moyens utilisés,...), évaluer le risque (éventuel) et l'impact de chaque action de régulation
	<i>Cognitifs</i> opération intellectuelle (modéliser, traiter, analyser,...)	<i>Etre capable de</i> : caractériser, classer et analyser les perturbations, capitaliser les solutions, modéliser les problèmes, appliquer une démarche pour résoudre les problèmes rencontrés, diagnostiquer et relever les incidents critiques, organiser les actions de régulation en fonction des priorités et des scénarios, réfléchir et se mettre à distance après l'action
Aptitudes et Comportements	<i>Relationnelles et de communication</i> aptitudes avec les personnes, comment se comporter	Communiquer des messages clairs aux collègues, coopérer avec les autres intervenants (conducteurs, régulateur,...) lors de l'élaboration des actes de régulation, consulter les autres, négocier en présentant des arguments convaincants, gérer les conflits d'intérêt en connaissant les besoins des autres, anticiper l'impact de chaque décision de régulation sur les autres intervenants, satisfaire le voyageur (réduire le temps du retard,...)

	<p><i>Professionnels</i> comportements attendus dans les situations professionnelles</p>	<p>Etre apte à travailler dans un milieu de stress, utiliser le langage professionnel, être patients, calme, avoir une acuité auditive et visuelle excellente, prendre l'initiative en proposant les directives nécessaires aux conducteurs, respecter les règles éthiques et les valeurs de la profession, discipline et respect du règlement de l'entreprise, aptitudes physiques et psychiques, s'adapter aux nouvelles situations du travail (trafic fortement perturbé, ...), être autonome et responsable dans les décisions de supervision, s'adapter aux situations de travail (réaliser plusieurs tâches à la fois, passer d'un problème à un autre,...)</p>
--	--	--

Tableau 5.4 : Les composantes des compétences

2.2. Etude de cas N° 2 : l'activité du médecin interne

Le système hospitalier au Maroc fait l'objet d'une réforme ambitieuse, qui vise principalement à moderniser les prestations de l'hôpital, à améliorer leur qualité et à mettre en place de nouvelles valeurs de management stratégiques. L'étude que nous présentons se situe dans cette perspective. Son objectif est l'identification des compétences essentielles qui sont requises par l'activité du médecin interne au sein d'un centre hospitalier (Boumane *et al.*, 2006 b). Nous décrivons en premier lieu le contexte global dans lequel s'est déroulée l'étude. En deuxième lieu, nous présentons la démarche suivie pour réaliser l'objectif de cette étude.

2.2.1. Le contexte de l'étude

Le système hospitalier Marocain est confronté à des problèmes d'organisation et de gestion ainsi qu'à des contraintes budgétaires. Les établissements hospitaliers sont obligés plus que jamais d'optimiser les ressources mobilisées, de maîtriser les dépenses et surtout d'assurer des prestations de meilleure qualité dans un domaine vital : la santé public.

En effet, le Ministère de la Santé s'est engagé depuis quelques années dans une réforme hospitalière. Celle-ci vise à amener le système hospitalier vers un mode de fonctionnement plus performant. Pour cela, un modèle de gestion a été proposé. Il consiste à décloisonner les services cliniques, à développer des protocoles de soin, à faciliter le développement de l'expertise professionnelle et à redéployer efficacement les ressources humaines²³.

En outre, cette réforme vise la création de l'assurance maladie obligatoire et la mise en place d'un Système d'Information Hospitalier (SIH). Dans cette perspective, un projet de mise en place d'un SIH au CHU Hassan II de Fès est en cours d'élaboration. Il s'agit du projet d'action intégrée N° 080/SVS/05. Dans le cadre de ce projet, nous avons mené une expérimentation centrée sur les compétences.

En effet, les compétences sont au cœur de la performance du système hospitalier car la qualité des soins prodigués et l'excellence médicale dépendent des compétences de l'ensemble des intervenants dans le processus de prise en charge du patient. Il appartient donc aux intervenants, notamment ceux qui sont en contact avec le patient, de contribuer de façon efficace : ils doivent connaître les attentes de leurs patients, assumer leurs responsabilités vis-à-vis de ces attentes et disposer des compétences requises. En même temps, leur contribution doit être reconnue et valorisée. Ainsi, la capacité à identifier les compétences clés, à les mobiliser, à les reconnaître et à les

²³ PFGSS : Pôle F, Rapport de mission du 26 Mai au 15 Juin 2002 : proposition d'organigramme hospitalier. Cité dans (Drhimeur, 2004)

développer s'impose comme un levier stratégique pour améliorer la performance du système hospitalier. Pour atteindre cette finalité, il est nécessaire d'identifier au préalable les compétences requises par les activités médicales et paramédicales.

Dans la suite, nous allons présenter la démarche conduisant à l'identification des compétences requises par l'activité du médecin interne dans un centre hospitalier (Boumane *et al.*, 2007).

2.2.2. Démarche

2.2.2.1. Le diagnostic des services médicaux

Dans une première étape, nous avons réalisé un diagnostic général des services médicaux du centre hospitalier. Pour cela, nous avons élaboré un questionnaire détaillé traitant les principaux axes de ce diagnostic (Voir annexe). Ce questionnaire a été soumis aux responsables des services. Il comporte sept axes dont chacun traite, à travers les questions posées, un aspect précis.

- Axe 1 : compétence et effectif
- Axe 2 : ressources
- Axe 3 : qualité
- Axe 4 : sécurité et prévention des risques
- Axe 5 : communication et décloisonnement
- Axe 6 : information et informatique
- Axe 7 : conditions et environnement de travail

Le niveau de performance de chaque axe est calculé à partir des points obtenus sur l'ensemble des questions posées. A titre d'exemple, pour le service A, le tableau 5.5 présente les points obtenus et les niveaux de performances relatifs à chaque axe. Le graphe en radar (Figure 5.4) met en évidence les performances obtenues sur chacun des axes.

Questions correspondantes	Axes de diagnostic						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0	0	0.3	0.7	0.3	1	0.3
2	0.7	0.3	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7
3	1	0.3	0	1	1	1	0.7
4	0	0.7	1	1	1	0.3	0.7
5	0.7	1	0.3	0.7	0.7	0.3	0
6	0.3	----	0.7	0.7	0.7	0	0
7	0.7	----	0.3	0.7	0.3	0	0.7
8	0.7	----	0	0.7	0.7	0.7	0.7
9	0.3	----	0	0.7	0.7	1	0
10	----	----	0.7	----	0.7	0	----
11	----	----	1	----	----	----	----
12	----	----	0.7	----	----	----	----
13	----	----	0.7	----	----	----	----
Niveaux de performance	48.9%	46%	49%	76.6%	68%	50%	42.2%

Tableau 5. 5 : Les résultats de diagnostic du service A

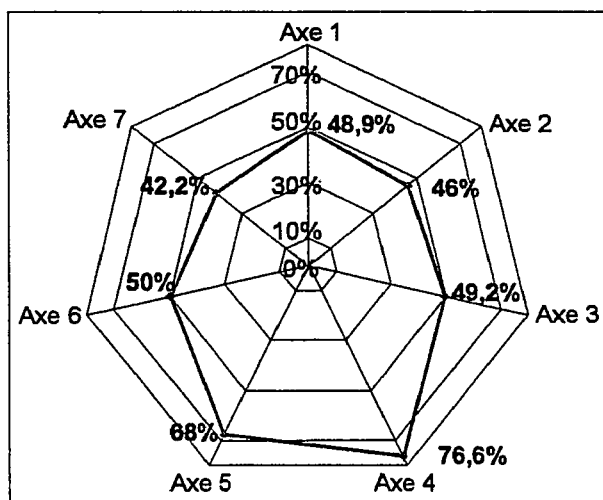


Figure 5. 4 : Les performances sur les axes relatifs au diagnostic du service A

Le tableau 5.6 présente une synthèse des niveaux de performance par axe et par service médical ainsi que la performance globale de chaque service. La performance globale d'un service médical est la moyenne des niveaux de performances obtenus pour les axes correspondants

N.B : les valeurs portées sur le tableau sont exprimées en %.

Axes	Services médicaux							
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	48,9	53	13,3	48,8	52,2	66,6	70	65,5
2	46	54	14	30	20	14	94	18
3	49,2	30	14,6	60	17,7	85,4	70	40
4	76,6	47	13,3	75,5	43,3	71	96	70
5	68	67	54	87	54	53	56	69
6	50	35	24	53	42	56	16	74
7	42,2	43	18,8	71	40	85,5	40	93,3
Performance globale %	54	47	21	60,7	38,5	61,6	63	61,4

Tableau 5. 6 : Les niveaux de performance par axe et par service

- Analyse des résultats de diagnostic

Les résultats obtenus mettent en évidence :

- la variabilité de la performance globale des services, qui s'étale entre 21% et 63%. Mais, le niveau de performance de plus que la moitié des services diagnostiqués est supérieur à la moyenne;
- la faiblesse notable du niveau de performance enregistrée pour :
 - l'axe '2' des ressources (entre 14% et 54%), un seul service marque l'exception par une performance de 94%;
 - l'axe '6' de l'information et l'informatique (entre 16% et 56%), un seul service a obtenu 74%.

- la supériorité du niveau de performance de la communication interne et du découplage (axe 5) par rapport aux autres axes. Pour tous les services la performance de cet axe est située entre 53 % et 87%.

En effet, les ressources ainsi que l'information et l'informatique représentent les axes prioritaires d'amélioration sur lesquels les responsables doivent se focaliser. Afin de les améliorer un plan d'actions approprié doit être défini.

- Plan d'actions

Concernant le problème des ressources, il s'agit, d'une part, de déterminer les besoins de chaque service, puis répondre à ce besoin en quantité et qualité requises. D'autre part, il s'agit de définir une gestion optimale des ressources disponibles et de mettre en place une logistique efficace. L'optimisation de la fonction logistique constitue l'un des réservoirs d'économie évident dans le secteur de la santé (Benanteur *et al.*, 2000). Dans cette optique, nous notons la pertinence des approches et des outils²⁴ développés dans le domaine industriel facilement transférables dans le domaine hospitalier.

En ce qui concerne les déficits relevés sur le plan informatique, un projet d'informatisation progressive des services doit être planifié et mis en œuvre. L'informatisation de la production de soins et notamment du dossier patient constitue une priorité pour l'hôpital. Au préalable, il est nécessaire de former le personnel sur les technologies d'information et de communication. Ainsi, l'informatisation permet une meilleure gestion et maîtrise de l'information au sein de l'hôpital, et par conséquent l'amélioration de la gestion et de la qualité des soins. Elle s'inscrit parfaitement dans le cadre du projet du système d'information hospitalier dans lequel le centre hospitalier est déjà impliqué (Berraho *et al.*, 2006).

Par ailleurs, les services dont le niveau de performance est inférieur à la moyenne sont les plus prioritaires. Ainsi, pour les services que nous avons pu identifier dans cette étude, il est vivement recommandé d'approfondir l'analyse, service par service et axe par axe et d'élaborer une stratégie de mise à niveau et de consolidation des axes ayant enregistré un faible niveau de performance. Ce projet qui dépasse le cadre de la présente étude est à envisager dans le cadre de nos travaux futurs. En effet, il demande une plus forte implication de la direction du centre hospitalier et du personnel concerné.

Cependant, l'étude menée au sein des services hospitaliers a permis de dégager les points faibles et les points forts des services concernés. Parmi les atouts, nous avons relevé la communication interne et le découplage des services. C'est un axe présentant des points forts, pouvant être revalorisés et renforcés à travers une culture centrée sur les processus de soins.

Enfin, par rapport aux priorités relevées dans cette étude et aux performances attendues de la réforme hospitalière, nous avons jugé pertinent d'intégrer, au niveau des compétences requises, les éléments suivants :

- la gestion des ressources,
- la maîtrise de la qualité des prestations,

²⁴ Les outils génériques : stratégiques (tableaux de bord et indicateurs, analyse fonctionnelle,...), analyse et résolution des problèmes (pareto, digramme d'Ishikawa,...), optimisation des organisations (Gantt, PERT, Kaizen...). Les outils spécifiques aux fonctions logistiques : HACCP, Kanban, diagramme ABC, etc. Pour plus de détail sur les outils adaptés à l'hôpital voir (Benanteur *et al.*, 2000).

- la prise en compte durant le processus de prise en charge du patient de la sécurité et la prévention des risques,
- la valorisation de la communication médecin/patient,
- l'utilisation de l'outil informatique.

2.2.2.2. L'analyse de l'activité du médecin interne

Dans cette étape et les étapes suivantes, nous appliquons le même processus que celui suivi pour identifier les compétences requises par l'activité de régulation.

Le questionnaire élaboré pour collecter les informations nécessaires (Figure 5.1) est soumis à un échantillon de médecins internes.

Nous avons réalisé l'analyse de l'activité selon la situation clinique qui se présente au médecin interne. La figure 5.5 résume les activités principales du médecin correspondantes aux différentes situations cliniques.

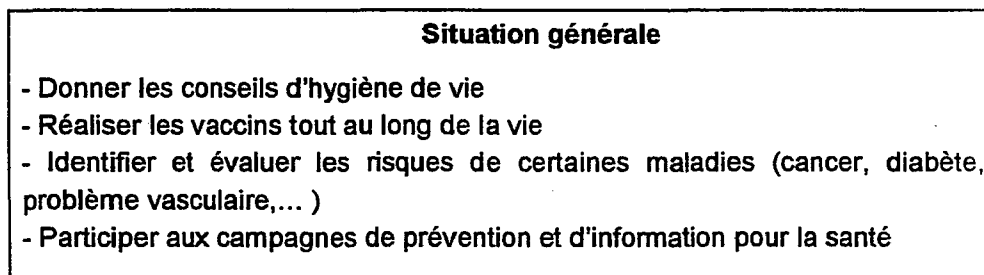
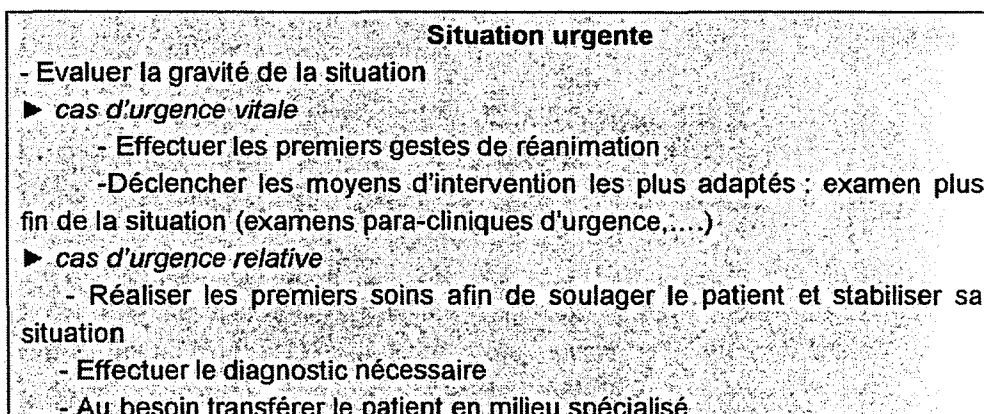
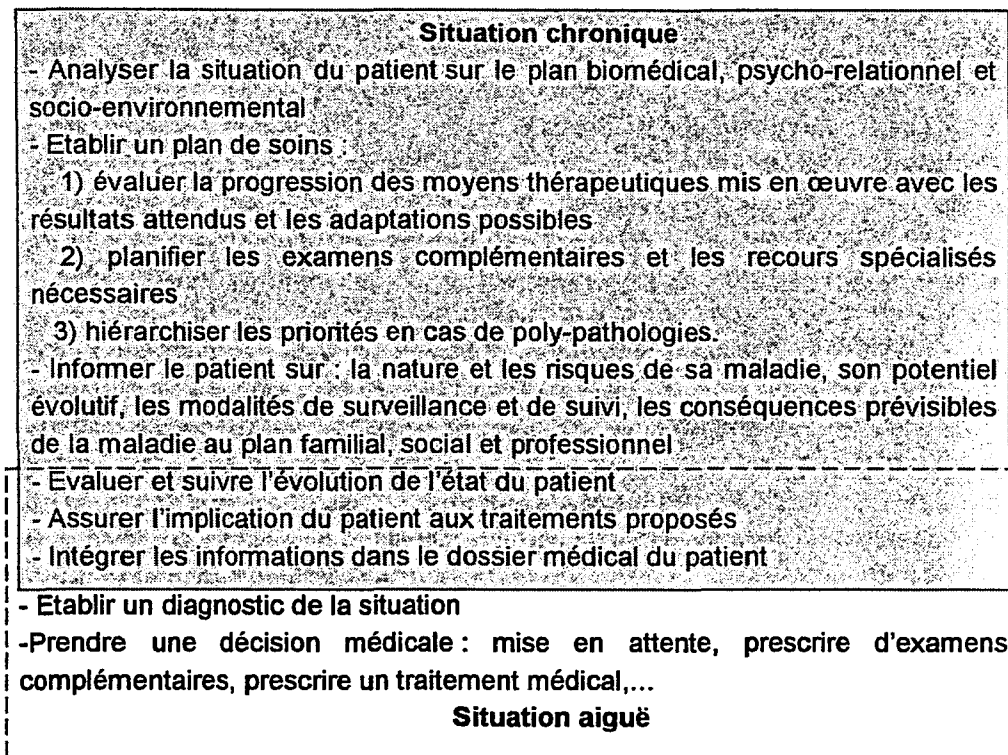


Figure 5. 5 : Les activités principales selon les situations cliniques

L'analyse de ces activités permet d'établir une *carte d'identité* de l'activité du médecin dont les éléments sont :

- *La Mission* : diagnostiquer, prévenir et soigner les problèmes de santé, et prendre en charge le patient dans la gestion de son "capital santé".

- *Les Indicateurs de performance* : nombre de consultations/jour, nombre de cas traités /nombre total accueilli, délai d'attente moyen du patient, efficacité du traitement, nombre d'interventions/jour, taux des patients satisfaits, taux d'iatrogénie...

- *Les critères de bonne réalisation* : respect de la confidentialité, dossier médical organisé et exploitable, écoute du patient, application des bonnes pratiques, vérification régulière des outils utilisés, respect des règles d'hygiène et de sécurité,...

- *Le matériel* : thermomètre, tensiomètre, pèse personne, torche, stéthoscope, lit d'examen, otoscope, dossier patient, fournitures de bureau, documents et traité de la médecine, traité des actes techniques, code de déontologie médicale.

- *Immatériel* : logiciel de gestion du dossier médical, outil informatique, bureautiques, base de données médicales.

- *Contexte et contraintes* : le médecin exerce son activité en collaboration avec le personnel paramédical, impliquant le patient et sa famille. Les horaires sont souvent irréguliers, comportant des gardes. La charge du travail est importante. L'activité doit être conforme au code de santé et de déontologie médicale. Les règles d'hygiène et de sécurité doivent être appliquées. L'environnement du travail comporte le risque éventuel d'infection et de contamination.

- *Entrées* : patient dans une situation : aiguë, chronique, urgente ou générale.

- *Sorties* : patient avec prescription médicale, patient pris en charge.

2.2.2.3. L'identification des interactions médecin-environnement

Le centre principal de production de soins, l'unité de soins²⁵ constitue l'environnement direct du médecin (Figure 5.6).

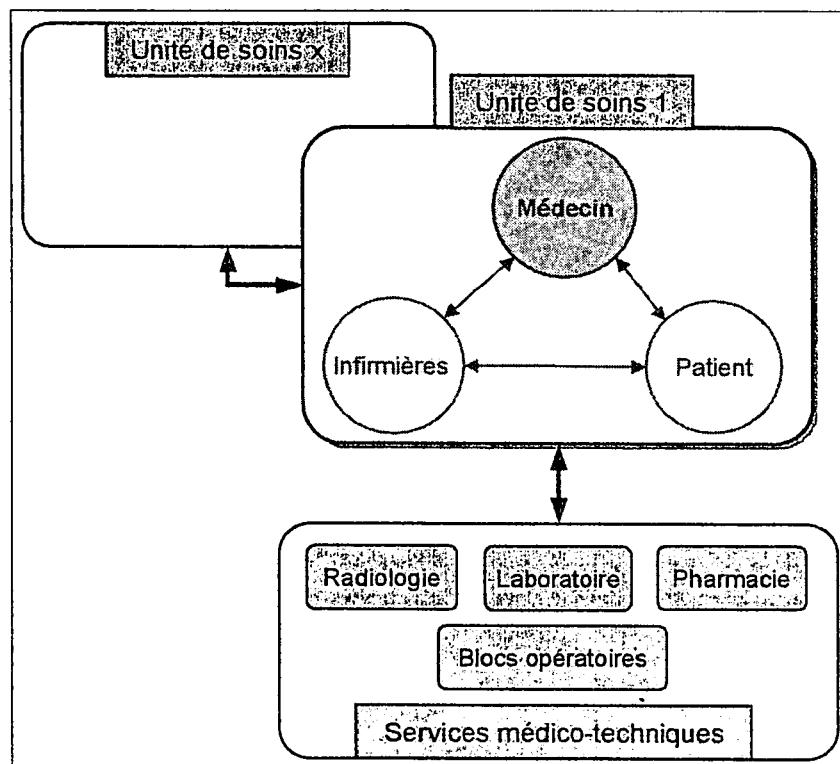


Figure 5.6 : Le médecin interne acteur principal dans la production des soins

²⁵ L'unité de soins est le lieu où une équipe soignante élabore et met en œuvre un processus de soins (accueil, prise en charge, diagnostic, thérapie) au bénéfice d'un patient.

L'unité de soin est le lieu où se crée plus de valeur au processus de prise en charge du patient. La position du médecin est centrale dans ce processus, puisqu'elle conditionne en grande partie son déroulement et les flux physiques et informationnels qui en découlent. Ainsi, le médecin est chargé d'élaborer :

- les diagnostics et les stratégies thérapeutiques à suivre par le patient;
- les prescriptions à l'attention des infirmières;
- les prescriptions à l'attention des services médico-techniques.

En plus, il travaille en collaboration avec d'autres unités de soins. Dans certains cas, il demande une prise en charge du patient par une unité de soins donnée selon sa spécialité.

Par ailleurs, pour remplir sa mission, le médecin fait appel à des ressources matérielles et immatérielles. Il est amené également à maîtriser les méthodes et les procédures assurant la qualité des prestations et à optimiser les ressources mises à sa disposition.

En résumé, au sein de l'hôpital, le médecin est en interaction permanente avec son environnement professionnel. Les actions du médecin sont fonction de l'élément de l'environnement concerné. Etant donnée la multiplicité de ces actions, nous présentons sur le tableau 5.7 quelques exemples selon les situations suivantes: routinière, occasionnelle et inédite.

Éléments de l'environnem.	Type élément	Action type	Exemples d'actions		
			Situation routinière	Situation occasionnelle	Situation inédite
Personnes	<i>Collègues : médecins chef de service</i>	communiquer coopérer conseiller négocier consulter	- coordonner les soins avec les autres collègues - communiquer et échanger autour des problèmes confrontés - consulter les spécialistes	- solliciter l'intervention des spécialistes -coopérer en équipes multidisciplinaires - assurer la garde	- coopérer dans des activités de recherche
	<i>Assistants : infirmiers</i>	communiquer collaborer déléguer évaluer prescrire orienter	- collaborer lors du soin du patient - orienter les infirmiers dans l'organisation des consultations - prescrire la thérapeutique à l'attention de l'infirmier	- déléguer des tâches aux infirmiers	- régler les éventuels conflits (exp. patient-infirmier)
	<i>Clients : patient, famille du patient</i> <i>Services médico- techniques</i>	conseiller décider négocier communiquer satisfaire évaluer réaliser établir	- conseiller et accompagner un patient - communiquer au patient les résultats d'investigation, les modalités de traitement, ... etc. - établir le diagnostic adéquat - évaluer et suivre l'évolution de l'état du patient - établir les prescriptions à l'attention des services médico-techniques	<i>situation urgente :</i> - évaluer la gravité de la situation - réaliser les premiers gestes de réanimation - évaluer précisément la situation (examens paracliniques d'urgence)	- intervenir en situation épidémique ou de catastrophe - participer à des opérations d'amélioration de la santé publique
Méthodes	Service de soin	-appliquer une méthode (algorithme) -adapter une	- appliquer les protocoles standardisés dans la consultation, diagnostic, examen clinique,...	- appliquer la procédure d'urgence - appliquer l'approche globale	- appliquer les nouvelles méthodes de soin

	Qualité	méthode (heuristique) -créer (innover) une méthode (heuristique)	- utiliser un dossier médical exploitable et opérationnel - évaluer la qualité des prestations - personnaliser les prestations du soin - adapter les bonnes pratiques	- sensibiliser aux pratiques qualité - participer à l'amélioration de la qualité des prestations	- contribuer aux audits qualité en milieu hospitalier
	Sécurité		- Identifier et hiérarchiser les facteurs de risque pour un patient - définir les posologies et prévenir les effets indésirables	prendre les mesures pour éviter les risques (infections,...)	S'impliquer dans le traitement des déchets médicaux
Moyens	Matériel	analyser examiner exploiter adapter réaliser contrôler	- analyser les informations du dossier médical du patient - réaliser les actes techniques - exploiter le matériel médical - contrôler et vérifier les appareils utilisés		
	Immatériel	exploiter analyser traiter collecter	- collecter et classer les données médicales - exploiter un logiciel de gestion du dossier médical	- consulter et analyser une base de données médicales	- manier un outil d'aide à la décision dans le domaine médical

Tableau 5.7 : Exemples d'actions médecin-environnement

D'un autre côté, évoluant dans un environnement spécifique, le médecin est soumis aux sollicitations de celui-ci. En effet, chaque élément de l'environnement impose des exigences auxquelles le médecin doit s'adapter, et qui peuvent être traduites en termes de compétences requises. Ces exigences ne sont pas présentées ici, néanmoins nous allons les prendre en considération dans l'étape suivante qui s'intéresse au repérage des compétences.

2.2.2.4. Le repérage des compétences requises

Une fois les interactions médecin-environnement sont mises en évidence, nous allons identifier les compétences requises. Cette étape s'inspire de l'analyse causes-effets. Par conséquent, il s'agit de déterminer les compétences à mobiliser par le médecin pour agir avec la pertinence requise, et pour s'adapter et réagir d'une manière appropriée aux différentes contraintes de l'environnement.

Les compétences retenues à l'issue de cette analyse sont :

Relatives aux réalisations techniques :

- ▶ Réaliser les actes techniques nécessaires selon la classification internationale des soins de santé en respectant les règles (asepsie, sécurité, indications,...) et les préférences du patient.
- ▶ Elaborer les prescriptions médicales, selon les dispositions médicales, les règles juridiques et déontologiques en vigueur.
- ▶ Réaliser un diagnostic global adapté à la situation du patient, en prenant en compte les données issues de l'analyse biomédicale, psycho-relationnelle et socio-environnementale, et les données du dossier médical.
- ▶ Exploiter de manière efficace les outils informatiques et les logiciels spécifiques à la conduite des activités médicales (gestion du dossier médical, base de données...).
- ▶ Appliquer les procédures et les protocoles standardisés dans les différentes situations (consultation, diagnostic, urgence,...) en prenant en compte l'intégralité des composantes de la situation.

En relation avec les collègues et les collaborateurs :

- ▶ Communiquer avec les collègues d'une manière claire en utilisant un langage professionnel, en entretenant des relations confraternelles et en adaptant le message en fonction du contexte et du récepteur.
- ▶ Collaborer avec les intervenants médicaux et paramédicaux en travaillant en équipe pour résoudre les problèmes rencontrés et atteindre des objectifs communs : consulter, assister et orienter les autres.

En relation avec le patient :

- ▶ Communiquer avec le patient d'une manière claire et compréhensible moyennant d'un entretien structuré et fructueux, en expliquant les investigations et leurs résultats.
- ▶ Conseiller et accompagner le patient dans son parcours de santé en l'impliquant dans le processus de soins, dans le cadre des relations de confiance.
- ▶ Etablir un plan de soin adéquat à la situation du patient en personnalisant les soins prodigués
- ▶ Prendre en charge le patient en respectant la déontologie, les règles éthiques, la rigueur scientifique et en mesurant les incidences des choix et des propositions sur le patient.

Relatives à la qualité :

- ▶ Améliorer la qualité des prestations d'une manière continue, en évaluant ses pratiques et en introduisant les bonnes pratiques.
- ▶ Mettre en œuvre les méthodes et les outils de qualité, d'hygiène et de sécurité appliqués au domaine médical.

Relatives à l'adaptation au contexte :

- ▶ Maîtriser ses propres réactions et supporter le travail dans un milieu contraignant (stress, charge du travail, conflits,...).
- ▶ S'adapter à l'organisation du travail au sein de l'hôpital (règlement, valeurs et les règles éthiques...).
- ▶ Evaluer et intégrer l'environnement économique, social et technique dans les actions entreprises et les problèmes étudiés.

Relatives à l'organisation et la gestion :

- ▶ Gérer et exploiter d'une manière optimale les ressources de l'hôpital mises à sa disposition.
- ▶ Prendre les décisions pertinentes en prenant en compte les facteurs fondamentaux (biomédical, psychologique, social, culturel,...) d'une manière intégrée et en évaluant les impacts.
- ▶ Gérer et planifier les activités : consultations, visites des patients hospitalisés,...etc. en organisant la charge du travail, en établissant les priorités et en adaptant en permanence le plan de travail selon les circonstances.
- ▶ Elaborer les rapports et les documents nécessaires selon les règles en vigueur dans l'hôpital : documents administratifs, certificats, rapports médicaux, documents destinés aux collègues ou aux institutions de santé, ...etc.
- ▶ Décider les cas nécessitant le recours à d'autres compétences médicales ou spécialistes, en appréciant les limites de ses compétences et en identifiant par un diagnostic complet les compétences médicales appropriées pour ces cas.
- ▶ Hiérarchiser les problèmes, notamment en cas de poly-pathologie, et définir les priorités,
- ▶ Organiser et exploiter l'information médicale de diverses origines en vérifiant sa fiabilité : dossier médical, revues médicales, banque de données,...etc.

2.2.2.5. La définition des composantes de la compétence

Pour chaque compétence identifiée, nous définissons les composantes nécessaires à savoir : connaissances, savoir-faire, comportements et aptitudes. Nous définissons, à titre d'exemple, les composantes relatives aux compétences suivantes (Tableau 5.8) :

- Communiquer avec le patient d'une manière claire et compréhensible au moyen d'un entretien structuré et fructueux, en expliquant les investigations et leurs résultats.
- élaborer les prescriptions médicales, en cohérence avec les dispositions médicales, les règles juridiques et déontologiques en vigueur.

Connaissances	<i>Générales</i> : concepts, théorie, connaissances disciplinaires	Techniques de communication et d'expression, psychologie (analyse de la personnalité et du comportement), pharmacologie clinique, pathologies
	<i>Environnementales</i> : contexte professionnel	Système d'information de l'hôpital, matériel médical, formulaires et documents administratifs utilisés, examens complémentaires
	<i>Procédurales</i> : procédures et modes opératoires	Procédure de conduite d'entretien, les règles de prescription médicale, les règles déontologiques et juridiques, posologies et modalités de prescription des médicaments
Savoir-faire	<i>Opérationnels</i> : capacités opératoires, savoir procéder, gestes professionnels	Conduire un entretien avec le patient, communiquer et adapter un langage clair, collecter les données et les informations pertinentes (du patient et de l'entourage,...), réaliser une prescription médicamenteuse conforme aux règles scientifiques et réglementaires
	<i>Cognitifs</i> : opération intellectuelle (modéliser, traiter, analyser,...)	Analyser la communication (verbale et non verbale) et le comportement, évaluer l'efficacité des prescriptions (médicament choisi, posologie, risque,...)
Aptitudes et Comportements	<i>Relationnelles et de communication</i> : attitudes avec les personnes, comment se comporter	Répondre aux attentes du patient et de son entourage, communiquer selon le contexte avec les moyens convenables, tenir compte de la personnalité du patient et sa culture, gérer les conflits éventuels, impliquer le patient durant l'entretien, impliquer le patient pour une bonne application des prescriptions et considérer ses préférences, conseiller le patient sur les règles d'hygiène de vie et d'alimentation appropriées et les risques
	<i>Professionnels</i> : Comportements et aptitudes attendus dans les situations professionnelles	Respecter les règles déontologiques (confidentialité...), conseiller et informer le patient sur ses droits (droit à l'information), utiliser des documents officiels, décider les prescriptions en assumant la responsabilité, consulter les collègues selon leur champ de compétences

Tableau 5.8 : Exemples de composantes de la compétence

3. L'évaluation de l'expérimentation

Dans le cadre de l'expérimentation de la première phase de notre méthodologie, l'analyse globale du contexte, nous avons réalisé une étude de cas dans le domaine médical. Dans cette étude uniquement le diagnostic interne a été effectué. Concernant le recueil des données, notre objectif de départ était de croiser deux modes de collecte (l'entretien et le questionnaire), mais leur mise en pratique était difficile à cause de l'indisponibilité des responsables des services médicaux. Alors, nous avons opté pour le questionnaire adressé directement aux responsables.

A ce stade, le recueil des données avec le questionnaire nous semble efficace et facile à mettre en œuvre. Cependant, il peut donner lieu à une compréhension et à une interprétation personnelle des questions posées, et aussi à une tendance à favoriser les réponses moyennes (plutôt vraie et plutôt fausse).

Le diagnostic réalisé constitue une première photographie de l'état de l'existant des services médicaux diagnostiqués. L'approfondissement de ce diagnostic apparaît aussi nécessaire qu'utile.

En l'état actuel de nos travaux, le diagnostic externe et l'étude benchmarking ne sont pas réalisés, parce qu'ils nécessitent effectivement l'initiative et l'engagement des décideurs du centre hospitalier qui doivent apporter leur propre soutien. Néanmoins, les résultats du diagnostic vont servir pour conduire la démarche du benchmarking notamment dans les premières étapes. En outre, en approfondissant les résultats du diagnostic, il est possible d'identifier les bonnes pratiques et de les diffuser dans les différents services (benchmarking interne).

Pour expérimenter la deuxième phase de notre méthodologie, deux études de cas ont été réalisées. La première s'intéresse à l'activité de régulation de RTU. La deuxième, la suite de la première phase, concerne le domaine médical. Dans ces deux études, nous avons suivi la même démarche, mais la méthode de collecte des données était différente.

Dans le cas de l'activité de régulation de RTU, il nous a été possible de collecter les données à partir des observations faites sur le terrain et des entretiens avec les régulateurs.

La collecte des données sur l'activité du médecin interne est faite à travers le questionnaire d'analyse de l'activité. Vu la nature de l'activité du médecin (travail abstrait), le questionnaire constitue l'outil le plus approprié. La limite rencontrée par les médecins ayant rempli le questionnaire, réside dans la difficulté de prendre du recul par rapport à leur travail et de réfléchir à toutes les facettes de leurs activités en raison de leur étendue et leurs richesses. Alors, les informations fournies sont plus centrées sur les aspects techniques. Pour cela, nous avons été obligés de demander des informations complémentaires et de consulter des documents décrivant l'activité du médecin.

Sur la base des données collectées, nous avons pu réaliser les étapes suivantes : l'analyse de l'activité, l'identification des interactions régulateur / environnement (médecin / environnement), le repérage des compétences requises et l'identification des composantes de la compétence.

Par ailleurs, il reste à classer et à hiérarchiser les compétences identifiées afin de définir les plus critiques. Pour réaliser ces deux étapes, nous avons constaté le manque de certains éléments d'informations. En premier lieu, la classification des compétences identifiées, requiert une connaissance étendue des activités du domaine étudié (médical ou de régulation de RTU). En deuxième lieu, la hiérarchisation des compétences nécessite de faire appel à l'avis d'expert du domaine traité seul capable d'estimer l'effet de chaque compétence identifiée sur les performances de l'activité et sa fréquence d'utilisation pour l'accomplissement de cette activité.

En conclusion, l'expérimentation partielle de nos propositions met en évidence que notre méthodologie est opérationnelle. Nous avons relevé des éléments variants : les modalités de collecte de données sont à moduler selon le contexte d'application. Nous avons également identifié des invariants et le schéma général de la méthodologie, qui permettent à nos propositions d'être transférables vers d'autres domaines d'application.

En outre, la confrontation de notre démarche théorique à la réalité de la pratique nous a appris que le processus de passage d'une étape à une autre n'obéit pas toujours à une logique séquentielle. Il est parfois commode de faire des itérations pour atteindre l'objectif assigné à chaque étape.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à l'expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises. L'expérimentation a été illustrée par deux études de cas dans deux domaines différents : le domaine de la régulation d'un RTU et le domaine médical.

Le protocole expérimental sur lequel nous nous sommes basés pour collecter les informations nécessaires à l'expérimentation a été décrit, puis deux études de cas ont été présentées.

La première étude avait pour but d'identifier les compétences requises par l'activité de régulation d'un RTU. Après avoir analysé les activités principales du régulateur, nous avons établi une carte d'identité de l'activité de régulation. Les informations issues de ces étapes, nous ont permis d'identifier les interactions régulateur-environnement et par la suite de cerner les compétences requises et de définir les composantes de chaque compétence.

La deuxième étude consiste à identifier les compétences essentielles requises pour un médecin interne exerçant dans un centre hospitalier. Nous avons réalisé en premier lieu un diagnostic des services médicaux, à partir duquel les performances des services ont été évaluées et les axes prioritaires de progrès ont été identifiés. A partir de ces résultats, nous avons retenu les aspects à intégrer dans les compétences requises. En deuxième lieu, nous avons analysé les activités principales du médecin interne selon quatre situations cliniques (aiguë, chronique, générale, urgente) et établi une carte d'identité de l'activité du médecin. Ces informations ont été traitées afin d'identifier les interactions médecin-environnement qui permettent ensuite à cerner les compétences requises et à définir les composantes de chaque compétence.

Ainsi, nous avons réalisé une expérimentation partielle de la méthodologie proposée. Nous retenons qu'elle est opérationnelle (applicable) et qu'elle dispose des invariants lui donnant un caractère générique. Pour valider cet aspect, il sera nécessaire d'appliquer la méthodologie dans différents champs d'application.

Par ailleurs, une validation complète de la méthodologie proposée ne sera effective que si d'une part, son application est intégrale et fait l'objet d'un travail participatif, impliquant les acteurs concernés (appropriation des méthodes et des outils). D'autre part, si les bénéfices générés pour l'organisation justifient l'investissement dépensé.

L'intervention sur un terrain d'application est facile dans le cas où l'on est sollicité par l'organisation. Cependant, les organisations qui offrent cette possibilité sont relativement rares notamment dans un domaine sensible tel que les RH. En effet, pour de telles organisations, faire confiance à des propositions nouvelles et jamais expérimentées par d'autres dans ce domaine, représente un grand risque.

Conclusion générale

Conclusion générale

Aujourd'hui, le concept de la compétence prend une dimension particulière et le recentrage sur le capital humain devient une nécessité absolue. Ainsi, une gestion adéquate des compétences constitue une préoccupation majeure à toute organisation afin d'assurer sa pérennité et améliorer sa compétitivité.

Bien que l'importance de la gestion des compétences soit reconnue, les approches existantes en la matière révèlent des déficits méthodologiques et la portée opératoire du concept de la compétence est souvent limitée.

Etant donné l'ampleur des problématiques résultant de ces insuffisances, nous nous sommes fixé comme objectif de recherche de contribuer aux axes suivants : la modélisation de la compétence, l'identification des compétences individuelles requises, l'appréciation des compétences disponibles.

Par rapport à cet objectif, nous dressons le bilan en soulignant les principaux apports. Ensuite, nous présentons les perspectives de notre travail aussi bien sur les aspects recherche qu'applicatif.

1. Le bilan

Le premier chapitre avait comme objectif de :

- tracer le cadre général du thème de la compétence;
- approfondir l'analyse du concept de la compétence.
- positionner notre travail de thèse par rapport :
 - aux réflexions menées dans le champ de la stratégie;
 - à la démarche compétence recommandée par l'approche qualité.
 - aux travaux réalisés en génie industriel;

En effet, nous avons montré la diversité des chemins ayant amené les organisations à la logique compétence. La mutation et la tertiarisation de l'économie, l'innovation technologique, les changements organisationnels, les évolutions démographiques et sociales sont énumérées parmi les raisons principales de l'émergence de la logique compétence. Les enjeux liés à celle-ci sont ambitieux, ils se situent au niveau de l'entreprise, du salarié et de la société.

Nous avons approfondi l'analyse du concept de la compétence. A l'issue de cette analyse sept caractéristiques de la compétence individuelle ont été retenues. Nous avons ensuite proposé une définition de la compétence individuelle. Bien que l'analyse ait été focalisée sur la compétence individuelle, nous avons également cerné les caractéristiques principales de la compétence collective et organisationnelle.

Dans le champ du management stratégique, nous nous sommes intéressés en particulier à "l'approche globale et agrégée des compétences". Cette approche nous a offert un cadre de réflexion dans le sens où elle vise à créer une cohérence et synergie autour de la compétence; et par conséquent orienter les actions individuelles et collectives vers les objectifs stratégiques de l'organisation.

Par ailleurs, le processus de gestion des compétences de la norme qualité ISO 9000 (2000), nous a servi de cadre pour les étapes d'identification des compétences requises et d'appréciation des compétences disponibles.

Enfin, dans les travaux du génie industriel, que nous avons étudié, la compétence est intégrée comme un concept incontournable pour la maîtrise et l'amélioration des performances de l'organisation. Cependant, la modélisation de la compétence reste un travail de fond à réaliser. En outre, nous avons relevé une insuffisance des travaux menés sur les problèmes d'identification des compétences requises et d'appréciation des compétences disponibles.

Dans le *deuxième chapitre*, nous nous sommes intéressés à l'analyse des situations de travail, étape inéluctable pour identifier les compétences requises. Ainsi, nous avons étudié parallèlement les méthodes de collecte des informations sur les situations de travail et les méthodes permettant l'analyse de ces informations.

A cet égard, nous avons montré la pertinence des informations recueillies en appliquant les procédures qui s'appuient sur plusieurs sources d'informations et qui impliquent l'ensemble des acteurs concernés : le titulaire et ses supérieurs.

Concernant les méthodes d'analyse des situations de travail, tout en étant flexibles, elles doivent décrire fidèlement la réalité de ces situations et remonter les informations pertinentes. Celles-ci servent de fondement pour les décisions de gestion des compétences notamment à la phase d'identification des compétences requises. En outre, l'analyse des situations de travail doit prendre en compte le contexte dans lequel se déroule le travail.

Pour pouvoir identifier les compétences requises d'une manière appropriée, nous avons estimé qu'une conception étendue de la compétence s'avère nécessaire (qui dépasse la technicité et le savoir faire). Cependant, par rapport à cela, les conceptions de la compétence utilisées par la plupart des méthodes étudiées présentent des déficiences. Par conséquent, les solutions apportées par ces méthodes restent limitées vis à vis des besoins opérationnels de la gestion des compétences.

Dans le *troisième chapitre*, était dédié à l'appréciation des compétences disponibles, nous avons présenté une étude des approches et des méthodes d'appréciation des compétences actualisées et des compétences potentielles. Au terme de cette étude, nous avons retenu plusieurs éléments de conclusions.

L'appréciation des compétences est une problématique délicate et sensible. En raison, d'une part des divers enjeux auxquels elle doit répondre ainsi que l'incertitude et la subjectivité de la dimension humaine qui intervient. D'autre part des problèmes techniques et méthodologiques rencontrés lors de la mise place d'un système d'appréciation.

Le choix de la (ou les) méthode(s) appropriée(s) pour apprécier les compétences (actualisées ou potentielles) est basée sur des critères :

- scientifiques, il s'agit de vérifier la fiabilité et la validité de la méthode. Une méthode qui ne satisfait pas ces conditions ne peut pas garantir de bons résultats;
- non scientifiques, il s'agit d'étudier les critères économiques, organisationnel, acceptation par les acteurs, etc. Ces critères constituent des éléments complémentaires indispensables pour prendre la décision convenable.

Ainsi, nous avons recommandé une approche *multicritère* dans le choix des méthodes et des outils d'appréciation.

L'appréciation des compétences doit prendre en compte aussi bien les objectifs de l'organisation que ceux de son personnel. Considérant ces objectifs et la complexité des facteurs mis

en jeu lors de l'appréciation, nous estimons la pertinence d'une vision globale et systémique pour élaborer un système d'appréciation.

La multi-appréciation est une approche intéressante à explorer parce que la confrontation de différents points de vue permet de gagner en objectivité en utilisant l'intersubjectivité.

Le quatrième chapitre a fait l'objet des propositions que nous avons élaborées au niveau de la modélisation de la compétence; l'identification des compétences individuelles requises et l'appréciation des compétences.

Notre objectif n'est pas limité à résoudre un problème particulier dans un contexte donné, mais destiné à proposer des méthodes et des outils dont la portée générique est large.

En premier lieu, après avoir examiné les principaux modèles de la compétence, nous avons constaté qu'il s'agit d'un domaine encore émergent dans le domaine du génie industriel. Les réponses apportées par les modèles existants sont diversifiées et contribuent partiellement à appréhender la problématique de la gestion des compétences.

En effet, nous avons proposé un modèle systémique de la compétence basé sur trois notions principales : l'acteur, la situation et le schème. Ce modèle postule que la compétence est une construction dynamique qui ne peut être saisie qu'en référence à un acteur dans une situation professionnelle. L'acteur construit ses stratégies d'action suivant un schème considéré comme "un modèle d'action". Ainsi, le modèle systémique envisage de renforcer les stratégies émergentes de management propices à l'autonomie et à la prise d'initiative.

En deuxième lieu, nous avons élaboré une méthodologie d'identification des compétences individuelles requises. La méthodologie est basée sur deux analyses principales : l'analyse globale du contexte de l'organisation et l'analyse de l'activité professionnelle. L'analyse globale s'appuie sur le diagnostic et la réalisation d'une étude de benchmarking. Son but consiste à identifier les objectifs stratégiques et les axes prioritaires de progrès. L'analyse de l'activité s'appuie, entre autres, sur l'analyse fonctionnelle. Elle vise à élaborer la carte de compétences et les compétences critiques pour une organisation donnée.

Ainsi, à travers ces deux analyses, nous avons essayé de prendre en considération les éléments décisifs (la stratégie, le contexte organisationnel et professionnel, l'environnement de l'entreprise). D'ailleurs, pour chaque phase nous avons défini les outils et les méthodes nécessaires qui permettent à la méthodologie une mise en œuvre réussie.

En troisième lieu, sur la base d'une vision systémique, nous avons mis en évidence la fonction globale d'un système d'appréciation des compétences et ses divers composants. Six composants ont été retenus : l'objet, le temps, les acteurs, la population, les méthodes et les outils, le référentiel. Nous avons par la suite proposé une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences. Cette démarche s'appuie sur le principe de l'amélioration continue qui facilite les ajustements nécessaires. Cela permet à l'issue de la démarche de construire un système sur mesure, plus cohérent et plus adapté à l'organisation.

Le cinquième chapitre a été consacré à l'expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises. Pour cela, deux études de cas ont été réalisées :

- la première pour identifier les compétences requises par l'activité de régulation d'un réseau de transport urbain;

- la deuxième pour identifier les compétences requises pour un médecin interne exerçant dans un centre hospitalier.

Bien que l'expérimentation soit partielle, nous avons montré que la méthodologie proposée est opérationnelle. En effet, une validation intégrale de la méthodologie s'impose.

Par ailleurs, une des difficultés majeures rencontrée est naturellement l'accès aux informations et l'intervention sur un terrain d'application est toujours difficile dans le type de recherche que nous menons. En effet, pour les organisations, l'adoption de propositions nouvelles est souvent, et particulièrement dans le domaine des ressources humaines, considéré comme une démarche à risque.

2. Les perspectives

2.1. En termes de recherche

Sur le plan recherche, différentes perspectives sont ouvertes afin de finaliser et d'approfondir certains aspects relatifs à la gestion des compétences.

- Au niveau de la modélisation des compétences, il nous semble intéressant :
 - d'intégrer les résultats des études avancées dans les disciplines concernées par la question de la compétence, notamment les sciences cognitives;
 - de prendre en compte l'articulation de la compétence individuelle avec les dimensions collective et organisationnelle afin de créer la cohérence et la synergie autour du concept de la compétence;
 - d'étendre la modélisation à la dimension collective de la compétence.

Par ailleurs, la modélisation commune des compétences et des connaissances est également un axe de recherche primordiale.

- Au niveau de l'identification des compétences requises, notre méthodologie a apporté des réponses à ce sujet. Néanmoins, il nous semble pertinent de coupler notre méthodologie à un modèle de situation de travail afin de repérer certaines compétences difficilement identifiables.

D'ailleurs, il est particulièrement souhaitable d'utiliser une méthode statistique appropriée pour traiter les données collectées surtout lorsque leur quantité devient importante.


- Au niveau de l'appréciation des compétences, nous avons mis en évidence la pertinence d'une approche multicritères pour choisir une méthode d'appréciation des compétences. Ainsi, nous envisageons d'appliquer la méthode AHP "Analytical Hierarchy Process".

La mise en place d'un système d'appréciation implique un investissement considérable. Dans notre contribution, nous avons proposé la démarche générale pour élaborer ce système, il paraît intéressant de définir les modalités pour une mise en place réussie. Il s'agit de détailler chaque étape en définissant : les objectifs, les outils, les moyens, les indicateurs de suivi, les acteurs ...etc.

- En complément des axes traités dans ce travail de recherche, l'acquisition et le développement des compétences constitue un thème central dans l'approche compétence. En se référant au modèle systémique de compétence, en particulier le concept schème, nous percevons la

pertinence d'élaborer une méthodologie de développement des compétences. Celle-ci va s'appuyer sur les résultats d'identification des compétences requises et l'appréciation des compétences disponibles. Au-delà des réponses classiques souvent basées sur la formation continue, les réflexions à mener doivent être ouvertes sur d'autres possibilités. Nous citons par exemple les opportunités de développement des compétences via les situations de travail, via l'intégration des TIC (E-learning, ... etc.)

- La certification des compétences représente un aspect novateur dans la démarche compétence. Elle constitue un outil démontrant l'engagement de l'organisation dans la recherche de l'excellence. Il est donc intéressant d'étudier les dispositifs existants en la matière et de développer des démarches d'audit et de certification des compétences.



- Les compétences sont considérées comme des variables d'ajustement, après le déploiement des objectifs stratégiques. Comme perspective de recherche, il sera fructueux de tenir compte des compétences en phase d'élaboration de la stratégie de l'organisation afin d'assurer l'intégration des niveaux de décision, stratégique, tactiques et opérationnel.

2.2. En termes d'applications

Sur le plan pratique, nous souhaiterons appliquer nos propositions dans différents domaines. Nous souhaitons d'une part, évaluer la pertinence et la reproductibilité des contributions présentées. D'autre part, selon une démarche itérative confrontant les réflexions théoriques aux besoins pratiques, nous visons l'amélioration et l'enrichissement de ces contributions, et le développement du retour d'expérience. Notre finalité, est de mettre à la disposition des responsables de la GRH des outils de gestion valides théoriquement et opérationnels.

Dans le même sens, il est particulièrement intéressant de développer un logiciel pour gérer les compétences. Ce logiciel constituera un outil d'aide à la prise de décision pour optimiser la gestion des compétences et assurer adéquatement leur gestion. Les apports du logiciel peuvent être présentés au niveau des horizons suivants :

- la gestion à court terme, il s'agit notamment d'identifier les besoins en compétences au quotidien;
- la gestion à moyen terme, il s'agit d'assurer une gestion rationnelle des compétences : identifier les compétences requises, recruter, développer les compétences, gérer la mobilité, ...;
- la gestion à long terme, il s'agit de connaître le potentiel en compétences et les compétences critiques, et d'élaborer des plans d'action en cohérence avec les objectifs stratégiques.

Références bibliographiques

- AFNOR, *Ressources humaines dans un système de management de la qualité, Management des compétences*, fascicule de documentation, FD X 50-183, Saint-denis La plaine, 2002. /
- Alexander-Bailly F., D. Bourgeois, J.-P. Gruère, N. Raulet-Croset et C. Roland-Lévy, *Comportements humains et management*, 2ème Edition, Pearson Education, 2006.
- Alpander G., *Pour une stratégie des ressources humaines*, Large, 1989. /
- Amherdt C.H., F. Dupuich-Rabasse, Y. Emery et D. Giaque, *Compétences collectives dans les organisations, émergence, gestion et développement*, Québec, Les presses de l'université Laval, 2000 /
- Ardouin T., S. Lacaille, Le bilan de compétences : opportunité pour l'entreprise d'un usage et d'un droit individuel? Actes IAS 2005.
- Ardouin T., à partir d'Epistémologie de la compétence, *Savoirs en action et acteurs de la formation*, PUR, Rouen, 2004. <http://www.resafad.asso.fr/didactweb/index.php?id=101> /
- Argyris C. and D. Schön, *Theory in practice: in-creading professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-bass, 1974. (cité dans Le Boterf, 2004)
- Argyris C. et Schön D. A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey Bass, 1989.
- Argyris C., *savoir pour agir*, Interéditions, 1995.
- * Aubret J., Expertise des outils et techniques de bilan, in *Bilan de compétences, pratiques et outils, Actualité de la Formation Permanente*, mai-juin 1991.
- * Aubret J., P. Gilbert, *L'évaluation des compétences*, Mardaga éditeur, Liège 2003.
- Aymar G. et Casas N., *Management des compétences*, La Lettre du CEDIP - *En lignes n° 8* - janvier 1999
- * Balicco C., *Les méthodes d'évaluation en ressources humaines; la fin des marchandes de certitude*, 2ème Edition, Editions d'organisation, paris, 2002.
- Balicco C., *Pour construire un entretien structuré*, 2001. (cité dans Balicco, 2002)
- Bandura, *Social foundation of thought and action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.
- Baraldi L., Durieux C., Monchatre S., *La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ?*, in *la gestion des compétences : acteurs et pratiques*, D. Brochier (coordinateur), Economica, 2002.
- Barkatoolah A., *Valider les acquis et les compétences en entreprise*, Paris : INSEP Consulting Edition, 2000.
- Barney J., *Firm resource and subsaind competitive advantage*, *Journal of management*, Vol.17, n°1, 1991, pp. 99-120. (cite dans Déjoux, 2001)
- Bataille F., *Compétence collective et performance*, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, avril-mai-juin, p. 66-81,2001.
- Batal C. et B. Masingue (Experts rédacteurs), *Acquérir et développer ses compétences professionnelles*, *Journées internationales de la formation*, Document de travail, Deauville, 1998.
- Batal C., *De la gestion des compétences au management par les compétences*, *Compétences et formation*, 5 et 6 Juillet 2001, Clermont-Ferrand. /
- Batal C., *La gestion des ressources humaines dans le secteur public : l'analyse des métiers, des emplois et des*

compétences, Tome 1, 3ème tirage, Edition d'organisation, 1999.

- Beaujouan Y.-M., *Quel est l'apport des assessment centers à l'évaluation des personnes ?*, in C. Levey-Leboyer, C. Louche, J.-P. Rolland, RH : les apports de la psychologie de travail, management des personnes, Editions d'organisation, 2006.
- Becker T. E., A. L. Colquitt, Potential Versus actual faking of bio-data form, *Personnel psychology*, 45, N°2, P. 389-405, 1992.
- Beirendonck L. V., *Tout compétents ! Le management des compétences dans l'entreprise*, De Boeck, 2006.
- Bélanger L., A. petit, J. —L. Bergeron, *Gestion des ressources humaines*, Gaëtan Morin, 1983. (cité dans Igalens, 2000)
- Belkadi F., E. Bonjour et M. Dulmet, Intérêt d'un modèle de la situation de travail pour le pilotage des systèmes de compétences, *2ème colloque du groupe du travail C2EI : modélisation et pilotage de systèmes de connaissances et de compétences dans les entreprises industrielles*, Nancy, 1-2 Décembre, 2004.
- Benanteur Y. et R. Rollinger, J.-L. Saillour, *Organisation logistique et technique à l'hôpital*, Editions ENSP Renne, 2000.
- Bennour M., Crestani D. et Prunet F., Intégration des compétences individuelles et collectives dans le calcul des performances de processus industriels, *1er colloque de gestion des compétences et des connaissances en génie industriel*, Nantes, 12-13 décembre, 2002.
- Bérard R., L'évaluation des compétences et des personnels dans les bibliothèques universitaires, *BBF 2000*, Paris, t. 45, n°1, octobre 1999.
- Bernardin H. J., R. W. Beatty, Can subordinates appraisals enhance managerial productivity? *Sloan Management Review*, N°4, vol. 28 1987.
- Berrah L., A. Haurat, Quels sont les contours de l'indicateur de performances dans une démarche d'amélioration industrielle ?, *CIMAS'2000*, Casablanca, Maroc, 23-25 octobre 2000.
- Berraho M., A. Bgdouri, Elrhazi K., S.Elfakir, A. Boumane, A.Talbi, C. Nejjari, Projet de mise en place d'un Système d'Information Hospitalier au nouveau CHU de Fès – Maroc, *Gestion et Ingénierie des Systèmes Hospitaliers (GISEH)*, 14 - 16 septembre 2006, Luxembourg, Grand-duché de Luxembourg.
- Bogaert L., R. Martens, A. Couwenberg, *Strategics a situational puzzle: the lit of component*, in competence-based competition, G. Hanel, A. Heene, John Wiley, 1994, pp. 57-73. (cité dans Déjoux, 2001)
- sk* Bonjour E. et J. Renaud, Pilotage des systèmes de connaissances et de compétences : Comment définir les concepts principaux ? *6e congrès international de génie industriel*, 7-10, juin, Besançon, France, 2005. //
- Bonjour E. et M. Dulmet, Articulation entre pilotage des systèmes de compétences et gestion des connaissances, *1er colloque de gestion des compétences et des connaissances en génie industriel*, Nantes, 12-13 décembre 2002.
- Borne P., Fayech B., Hammadi S., Maouche S., Decision Support System for Urban transportation networks, *SMC C02-MS-0005*, 2002.
- Bouamrane K., Liazid A., Beldjilali B., Urban Transport Bimodal Network Management using a Mutli-agent system approach, *Int Conference on telecomputing and Information Technology.0 ICTIT-IEEE*, Amman, Jordanie 2004.
- Boucher X., A. Cauvin, J. P. Kieffer, Gestion des compétences dans un contexte de mise en œuvre de l'ingénierie concourante, *3ième Congrès International de Génie Industriel*, Montréal, mai 1999.
- Boucher X. et M. Harzallah, Intégration de la gestion des compétences dans le génie industriel : acquis et perspectives, *4ème Congrès International de Génie Industriel*, Marseille, 12-15, juin, 2001.
- Boucher X. et P. Burlat, Vers l'intégration des compétences dans le pilotage des performances de l'entreprise, *JESA*, Vol. 37, N° 3, p. 363-390, 2003.
- Boucher X. et V. Deslandres, Pilotage de l'entreprise distribuée, diagnostic du système de compétences et de connaissances, *5e congrès international de génie industriel*, Québec, 26-29 octobre, 2003.
- Boucher X., Contribution méthodologique pour la gestion des filières métiers dans un contexte d'Ingénierie

- Concourante, Thèse de doctorat de l'université Aix-Marseille III, septembre 1999.
- Boumane A., C. Tahon, A. Talbi, D. Bouami, Méthodologie d'identification des compétences requises en milieu hospitalier : application aux médecins, *Gestions Hospitalières*, N° 466 mai 2007.
- Boumane A., A. Talbi, C. Tahon, D. Bouami, Contribution à la modélisation de la compétence, *MOSIM*, 3-5 avril EMI, 2006 a, Rabat, Maroc.
- Boumane A., A. Talbi, C. Tahon, D. Bouami, Méthodologie d'identification des compétences requises en milieu hospitalier : application aux médecins, *GISEH 2006*, 14-16 septembre 2006 b, Luxembourg.
- Boumane A., A. Talbi, D. Bouami, C. Tahon, Quelle méthodologie pour identifier les compétences requises, *Colloque PENTOM 2005 : les performances et nouvelles technologies en maintenance*, 18-20 avril 2005 a, Marrakech, Maroc.
- Boumane A., K. Bouamrane, A. Talbi, C. Tahon, D. Bouami, Application d'une méthodologie d'identification des compétences requises à l'activité de régulation d'un réseau de transport urbain, *Colloque PENTOM 2005 : les performances et nouvelles technologies en maintenance*, 18-20 avril 2005 b, Marrakech, Maroc.
- Boumane A., A. Talbi, D. Bouami, C. Tahon, A. Hammouche, Vers une méthodologie d'analyse de l'existant appliquée dans le cadre d'une stratégie d'intégration des fonctions de l'entreprise, *Revue Française de Gestion Industrielle*, Vol. 23, N°4, 2004.
- Boumane A., A. Talbi, D. Bouami, C. Tahon, Contribution méthodologique à la construction d'un référentiel de compétences, *Colloque PENTOM 2003 : les performances et nouvelles technologies en maintenance*, 26-28 mars 2003 Valenciennes, France. 2003.
- Boumane A., A. Talbi, A. Hammouche, C. Tahon, Proposition d'une méthodologie de conduite d'une analyse de l'existant, *Colloque international de Conception et Production Intégrées : CPI'2001*, 24-26 octobre 2001, Fès, Maroc.
- Boutou O., *Investir dans son personnel, le capital humain, moteur de la réussite*, AFNOR, 2003.
- Boyatzis R., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Chichester: John Wiley, 1982.
- Braesch C., A. Haurat (coordinateurs), *La modélisation systémique en entreprise*, Edition Hermès, Paris 1995.
- Briet S., S. De Witte, Entrer dans une démarche compétences ?, Document de travail, 2002.
<http://objectif-competences.medef.fr/>
- Brilman J., *Les meilleures pratiques de management au cœur de la performance*, Les Editions d'Organisation, 1998.
- Burlat P., Modélisation et pilotage des organisations en réseau, Habilitation à diriger des recherches, Ecole Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne, 6 décembre 2002.
- Büyükdözkcan G., Une approche de formalisation d'un processus de benchmarking coopératif, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, INPG, Grenoble, novembre 1999.
- Caillaud E. et Sonntag M., Connaissances et compétences en conception intégrée, *5e congrès international de génie industriel*, Québec, Canada, 26-29 octobre, 2003.
- Cavestro W., T. Colin et B. Grasser, Compétence des salariés et de la firme une approche par l'apprentissage organisationnel, in D. Brochier (coordinateur), *la gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Economica, 2002.
- Cazal D. et A. Dietrich, compétences et savoirs : entre GRH et stratégie ? *Symposiums gestion des compétences*, janvier 2003.
- Chomsky N., *Aspect de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1985.
- Cliquet M., S. Lievens, *La sélection du personnel aujourd'hui*, Editions EAP, 1983
- Cooper S., E. Lawrence, J. Kierstead, B. Lynch et S. Luce, Compétences - Vue d'ensemble de la notion et de son application dans les secteurs public et privé, Direction générale des politiques, de la recherche et des Communications, Commission de la fonction publique du Canada, 1er avril 1998.
- Crad S., T. Moran and A. Newell., *The psychology of human-computer interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1983.

- De Backer, B. Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux, Fonds ISAJH, 2000 (cité dans : Anticipation des besoins en compétences, Balises conceptuelles et exemples de pratiques, Groupe de travail "Anticipation", projet européen SIAMT, mars 2005).
- De Montmollin, M., *L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Editions Peter Lang, Science pour la communication, 1986.
- De Witte S. (expert rédacteur), La compétence professionnelle, enjeu stratégique, *Journées internationales de la formation*, Tome1, 1998.
- De Witte S., *La notion de compétence, problèmes d'approche*, in Minet F., M. Parlier et S. De Witte, La compétence, mythe, construction ou réalité ? , Paris, L'Harmattan, 1995.
- Defélix C. Ce que gérer les compétences veut dire, *Revue Economique et Sociale*, 2003
- Dejoux C., 2001. *Les compétences au cœur des performances*, Edition d'organisation.
- Dejoux C., Certifier les compétences, un enjeu stratégique, *L'Expansion Management Review*, Juin, 2002.
- Dejoux C., Le point sur les approches Compétence : pour une démarche globale et agrégée, *Colloque IFSAM HEC Montréal*, Juillet 2000.
- Dejoux C., Pour une approche transversale de la gestion des compétences, *Gestion 2000*, novembre-décembre, pp. 15-31, 1998.
- Deming W. E., Elementary Principles of the statistical control of quality, *Japanese union of Scientists and Engineers Press*, 1950.
- Deprez A., compétences et qualifications mise en perspectives et positions d'acteurs, Service des Etudes et de la Statistique du Ministère de la Région wallonne, n°25, novembre 2003.
- Développement ressources humaines Canada, guide d'interprétation des profils de compétences essentielles, Ottawa DRHC, Révisé avril 2005, [http://www15.hrdc-drhc.gc.ca /](http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/)
- Dictionnaire de L'Académie française, 8th Edition (1932-5).
- Dolan S. L., T. Saba, S. E. Jackson et R. S. Schuler, *La gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratiques actuelles*, 3ème édition, Edition du Renouveau Pédagogique Inc., 2002.
- Drhimeur S. A., Contribution à l'élaboration d'une vision pour l'Hôpital Public Marocain à l'horizon 2014 : lecture prospective à travers les apports de la réforme hospitalière et les perceptions des acteurs stratégiques. Mémoire de Maîtrise en ASS P, Institut National D'Administration Sanitaire, Maroc, 2004.
- Dulmet M. et E. Bonjour, Vers un méta-modèle de pilotage du système de compétences de l'entreprise. 5e *Congrès international de génie industriel*, Québec, 26-29 octobre, 2003a.
- Dulmet M. et E. Bonjour, A systemic model of competency Based on the design activity, *IEEE 2003 b*, Orlando.
- Dupon J.-B., *Les intérêts : leur évolution et leur mesure* In Levy-Leboyer et Sperandio, traité de psychologie du travail, PUF, paris, 1987
- El Mhamedi A., Vernadat F., Techniques d'analyse d'activités non structurées pour la méthodologie PETRA, 5e *Congrès international de Génie Industriel*, 26-29 oct. 2003, Québec, Canada.
- El Mhamedi, A., Sur l'Intégration des Aspects Humains sur la Conduite Multi-Niveaux d'Ateliers de Production. Thèse de l'Institut National Polytechnique de Grenoble, France, 1990.
- Emery Y., Comment intégrer la gestion de la qualité dans la GRH publique ? Les nouveaux défis de la gestion des ressources humaines, Maastricht, 21-22 mai 2001.
- Evereare C., La compétence : un compromis multidimensionnel fragile, *Gestion 2000*, 17, 4, 53-71, 2000.
- FD X 50-183 Outil de management : ressources humaines dans un système de management de la qualité, management des compétences, 2002.
- Feutre M. (expert rédacteur), Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles, *Journées internationales de la formation*, Document de travail, Tome 6, 1998.
- Fine S. A et M. Getkate, *Benchmark Tasks for Job Analysis: A guide for Functional Job Analysis (FJA) Scales*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum, 1995. (cite dans Dolan et al, 2002))

- Flanagan I. C. critical requirements: A new approach to employee evaluation, *Personal psychology*, 2, 419-425, 1949.
- Flanagan J. C., The critical incident techniques, *Psychology Bulletin*, Vol. 51, No. 4, 1954, P. 327-358.
- Forcese Dennis P. et Richer S., *Social Research Methods*, p. 38, 1973. (Cité dans Cooper et al, 1998).
- Franchini L., Aide à la décision pour la gestion des opérateurs en production : modélisation, planification et évaluation, Thèse de l'Université de Toulouse, ENSTIMAC, 2000.
- Frère R., Contribution à l'intégration des aspects humains dans la modélisation des systèmes de fabrication : vers une gestion conjointe des Ressources Humaines et de la Production. Thèse de Doctorat de l'Université de Valenciennes, 2000.
- Gervaise A., 2001, <http://www.campus.ecp.fr/~schub/teper/etape4.htm>.
- Gilbert P. et Parlier M., La compétence : du "mot-valise" au concept opératoire, *Actualités de la Formation permanente*, 1992, n° 116, p. 14-18.
- Gilbert P. et M. Parlier, La gestion des compétences, *Personnel* n° 330, février 1992, p.44
- Grundstein M., La capitalisation de connaissances de l'entreprise, système de production de connaissances, *Actes du colloque L'entreprise apprenante et les sciences de la complexité*, 1995.
- Guide explicatif du questionnaire d'analyse des emplois d'encadrement, Réseau des CEGEPS, MEQ-DGRT, le 5 septembre 2002. www.cpn.gouv.qc.ca/cpnc/Files/262/guide_explicatif-cegep.pdf
- Guides sur les carrières, 2ème édition, Éditions du gouvernement du Canada, Communication Canada, Ottawa 2003. http://www23.hrdc-drhc.gc.ca/ch/f/docs/intro_pdf_version.pdf.
- Guilhon A. et G.Trépo, La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines, *9ème conférence de l'AIMS*, 2000.
- Guittet A., *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*, Paris : ESF Editeur, 1994.
- Gunasekaran A., Agile manufacturing: A framework for research and development, in *International Journal of Production Economics*, 62 (1999), pages 87-105.
- Harzallah M., F. Vernadat, Outil de gestion des compétences de maintenance à Trémery, *Revue Française de Gestion Industrielle*, Vol. 22, N°3-2003.
- Harzallah M., F.Vernadat, IT-based Competency Modeling and Management: from Theory to Practice in Enterprise Engineering and Operations, *Computers In Industry*, 48 (2002) 157-179.
- Harzallah, M., Modélisation des aspects organisationnels et des compétences pour la réorganisation d'entreprises industrielles, Thèse de l'université de Metz, 2000.
- Held D. et J.-M. Riss, Le développement des compétences au service de l'organisation apprenante, *Employeur suisse*, n° 13, 1998.
- Held, D., La gestion des compétences, *Revue Economique et Sociale*, septembre 1995.
- Igalens J., *Audit des ressources humaines*, 3ème édition, Entreprise et Carrières, paris, 2000.
- Inizan M., La Qualité en Questions spéciale ISO 9001 V 2000, *Journée le 22 novembre CCI de Rouen/DIS*, 2001.
- Jia, T., 1998. Vers une meilleure Gestion des Ressources d'un Groupe Autonome de Fabrication. Thèse de doctorat de l'Université de Tour, France.
- Jonnaert P., Action et compétence, situation et problématisation, *REF 2003/ CIRADE*, UQÀM Montréal, 2003
- Jonnaert P., J. Barrette, S. Boufrah et D. Masciotra, Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse, *Revue des Sciences de l'éducation*, 2005, volume XXX (3), pages 667-696.
- Joyeau A. et D. Retour, La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, entre contrôle et autonomie, *Actes du 10ème congrès de l'AGRH*, 1999, p.211.
- Lapra J.-P., *L'évaluation du personnel dans l'entreprise*, 1997, Paris, Dunod

- Le Boterf G., *L'ingénierie des compétences*, Edition d'organisation, 2ème tirage, 2000.
- Le Boterf G., La mise en place d'une démarche compétence : quelques conditions de réussite, *Personnel*-n°412-août- septembre 2000 a.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 90 questions*, 3ème édition, Editions d'Organisation, 2004.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Edition d'organisation, 2001.
- Le Boterf G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisation, Paris, 1995.
- Le Boterf G., *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation, Paris 1998.
- Le Boterf G., *Le Schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Editions d'organisation, Paris, 1988.
- Le Gallou F., Présentation de concepts de la systémique, *Deuxième école européenne de systémique*, AFCET, 1992.
- Le moigne J.-L., *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, PUF, 1994.
- Leplat J., Compétences individuelles, compétences collectives, *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6 (3-4), pp. 47-73, 2000.
- Lévy-Leboyer C., L'évaluation du personnel : développements récents et orientations nouvelles, *Revue Française de Gestion*, juin 1990.
- Lévy-Leboyer C., *L'évaluation du personnel : quels objectifs ? Quelles méthodes ?*, 5^e édition, Edition d'organisation, 2005.
- Lévy -Leboyer C., *La gestion des compétences*, 2ième tirage, Editions d'Organisation, Paris, 1997.
- Lévy-Leboyer C., *La gestion des compétences*, édition des organisations, 1996.
- Lichtenberger Y., De la qualification à la compétence et vice versa, questions sur la transférabilité et la reconnaissance des compétences mobilisées au travail ?, *Personnel*-n°412-août- septembre 2000
- Lichtenberger Y. (expert rédacteur), Compétences professionnelles et dialogue social, *Journées internationales de la formation*, Tome 9, 1998.
- Loarer E., P.Vrignaud et I. Loss, *PAQ, Manuel de l'utilisateur*, Paris : ECPA, 2000.
- Lorino P., *Comptes et récits de la performance : essai sur le pilotage de l'entreprise*, Editions d'organisation, 2ème Tirage 1996.
- Lorino P., Demeestère R. et Genestet V., Penser la gestion des compétences, *Expansion Management Review*, septembre 2003.
- Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- Mandon N., Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences, *Education Permanente* n° 105, décembre 1990.
- Mandon N., *La gestion prévisionnelle des compétences : la méthode ETED*, Paris : CEREP, Etudes n° 57, Documentation Française, 1990.
- Martineau S., La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuel, LADIPE, Université de Québec à Trois-Rivières, 2006.
- Martory B., *Contrôle de gestion sociale: salaires, masse salariale, effectifs, compétences, performances*, Paris : Vuibert, 1990.
- McClelland D., Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, p. 1- 14, 1973.
- Michel S. et M. Lerdu, *Le capital compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*, ESF éditeur, Paris 1999.
- Michel S., M. Ledru, *Capital Compétence dans l'Entreprise : une approche cognitive*, ESF éditeur, Paris 1991.
- Michel S., *Peut-on gérer les motivations ?*, PUF, 1989.
- Morin, E., *La méthode, La nature de la nature*, Editions du seuil, 1977.

- Nordhaug O., *Collective competences in organisation*, in J. S. Fakenberg, S. Haugland, Copenhagen Business Scholl Press, 1996. (cité dans Déjoux, 2001).
- Paradeise C. et Y. Lichtenberger, Compétence, compétences, *Sociologie du travail*, n° 1, p. 33-48, 2001.
- Parlier M., Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences, *Connexions* 70/1997-2.
- Parlier M., De la gestion prévisionnelle de l'emploi aux "démarches compétence", Compétence, qualification et travail : où en est le débat ? *Séminaire confédérations syndicales réseaux ANACT*, septembre 2003.
- Parlier M., *La compétence au service d'objectifs de gestion*, in : Minet F. & al. La compétence, mythe, construction ou réalité ? L'Harmattan, Paris 1994.
- Parlier M., Organisation du travail et gestion par les compétences, MEDEF, 2002.
<http://objectif-competences.medef.fr/>
- Parlier M., Reconnaître les compétences dans l'entreprise, *Personnel*-n°412-août- septembre 2000.
- Pemartin D., *La compétence au cœur de la GRH*, Edition EMS, 2005.
- Penso-Latouche A. (Expert rédacteur), Identifier et décrire les compétences professionnelles, *Journées internationales de formation*, Document de travail tome 4, Deauville, 1998.
- Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage*, Edition ESF, 2ème éd., 1999.
- Pichot, L. et Baptiste P., Ordonnancement des ressources humaines : étude de cas d'une entreprise d'injection plastique, *MOSIM'01*, 25-27 avril 2001, Troyes, France.
- Jardillier P., *Le développement humain dans l'entreprise*, PUF, 1986.
- Porter M. E., Toward a dynamic theory of strategy, *strategic management journal*, 12, 1991.
- Prahalad C. K., G. Hamel, The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, n° 3 p. 79-91, 1990.
- Prevot A. et Guallino G., Développement d'une compétence : étude du cas de la compétence en management de l'intégration post-acquisition au sein du Groupe Lafarge, *XIIème conférence de l'AIMS*, Les Côtes de Carthage -3, 4, 5 et 6 juin 2003.
- Rasmussen J., Skills, rules and Knowledge: signals, signs and Symbols and other distinctions in human performance models, *IEEE SMC* n°3, may-june, 1983.
- Rault-Jacquot V., Contribution à la valorisation du patrimoine technologique de l'entreprise : proposition d'une approche de l'inventaire et de l'évaluation des compétences, Thèse de doctorat de l'INPL, 10 décembre 1993.
- Raveyre M.-F., *La notion de métier comme présentation du travail*, in les analyses du travail, enjeux et formes, CEREQ, collection des études n° 54, mars 1990.
- Reinbold M-F. et J-M Breillot, *Gérer la compétence dans l'entreprise*, Editions l'Harmattan, Paris, 1993.
- Répertoire Français des Emplois, présentation générale des cahiers, CEREQ, La Documentation Française, 1975 à 1985.
- Retour D., Les différents niveaux d'analyse de la gestion des compétences, Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques, *Actes du séminaire national* 23- 26 août 2005 Cité internationale universitaire, Paris.
- Reynaud J.-D. Reynaud, Le management des compétences : un essai d'analyse, *Sociologie du Travail*, n°43, pp. 7-31, 2001.
- Robertson I. T., M. Callinan, Personality and work behavior, *European Jal of Work and Oragn. Psychol.*, 7, 3, 321-340, 1998.
- Roth P. L., J. E. Campion, "An analysis of the predictive power of the panel interview and pre-employment tests", *Journal of occupational psychology*, n° 65, P. 51-60, 1992.
- Rousson M. et V. -A. Turansky, La gestion des compétences, *Séminaire : Psychosociologie des organisations*, changement et intervention dans les organisations, Université de Neuchâtel, 7 Mai 2003.
- Saaty T.L., A Scaling method for priorities in Hierarchical Structures, *Journal of Mathematical Psychology*, 1980.

- Salgado J. F., *Prédiction de la performance au travail: pourquoi faut-il utiliser des épreuves d'aptitude mentale "GMA" en recrutement ?*, in C. Lévey-Leboyer, C. Louche, J.-P. Rolland, RH : les apports de la psychologie de travail, management des personnes, Editions d'organisation, 2006.
- Sanchez J. I., *Pourquoi, quand et comment faut-il faire une analyse de poste ?* in C. Lévey-Leboyer, C. Louche, J.-P. Rolland, RH : les apports de la psychologie de travail, management des personnes, Editions d'organisation, 2006.
- Sanchez R. et A. Heene, *Reinventing strategic management: theory and practice for competence-based competition*, *European management journal*, Vol.15, n°3, 1997, pp.303-317.
- Spendolin M.-J., *The benchmarking book*, The American Management Association, New York, 207 p., 1992.
- Talbi A., *Contribution à l'intégration des fonctions de l'entreprise : application aux fonctions production et maintenance*, Thèse de Doctorat d'Etat en productique, Université Mohammed V- Rabat, Ecole Mohammadia d'Ingénieurs, 02 novembre 2002.
- Tapernoux F., *Les centres d'évaluation : une méthode de sélection et d'évaluation des cadres*, Payot, Lausanne, 1984.
- Thévenet M., *L'appréciation du personnel*, Encyclopédie du management, paris, Vuibert, 1992.
- Thierry D., *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, 1990.
- Tremblay M. et B. Sire, 1999 *rémunérer les compétences plutôt que l'activité ?*, *Revue française de gestion*, n°126, novembre-décembre, p. 129-139.
- Trépo G., N. Estellat, E. Oiry, *L'appréciation du personnel, mirage ou oasis ?*, Editions d'organisation, 2002.
- Vautier J.-F., *Méthodes systémiques appliquées aux facteurs humains*, *Techniques de l'Ingénieur*, Traité Génie industriel, A 5 340.
- Vergnaud G. (expert rédacteur), *Les conditions de mise en œuvre de la démarche compétence*, *Journées internationales de formation*, Tome 3, 1998.
- Vergnaud G., *Le développement cognitif de l'adulte*, in Ph.Carre et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999.
- Vernadat F., *Techniques de modélisation en entreprise : applications aux processus opérationnels*, Economica, 1999.
- Von Bertalanffy L., *Théorie générale des systèmes*, Dunod, 1973.
- Zarifian P., *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaisons, Paris, 2001.
- Zarifian, P., *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Liaisons, 1999.

Annexes

Annexe 1 : Glossaire

La qualification : ensemble des capacités ou ressources jugées nécessaires dans une ou plusieurs professions, pour exercer un métier. La qualification donne des repères collectifs. Elle constitue un repère social fort de niveau professionnel valable d'une profession à l'autre (Lichtenberger, 2000).

La qualification est "la boîte à outils qu'un individu s'est construite à l'école, en formation professionnelle, initiale et continue au travers de l'expérience professionnelle et sociale. Les compétences sont les éléments constitutifs de cette boîte à outils ; la compétence est la manière dont il utilise sa boîte à outils".²⁶

Le portefeuille de compétences, appelé "portfolio" par ses créateurs Nord-Américains, est un dossier personnel, documenté et systématique constitué par la personne pour reconnaître ou/et faire reconnaître ses acquis (par exemple dans le cadre d'une démarche de validation des acquis de l'expérience)

Un référentiel de compétences décrit l'ensemble des compétences requises pour exercer une activité donnée (connaissances, savoir faire, aptitudes,...). Le référentiel doit être :

- lisible, implique d'éviter l'exhaustivité qui pénalise l'entreprise en amont (lourd investissement) et en aval (document inutilisable) (Guittet, 1994). Aussi, le langage utilisé doit être celui des opérationnels du terrain ;
- vivant, ouvert et toujours réactualisable, sinon il sera obsolète;
- outil de dialogue et de concertation;
- spécifique, tenant compte de la culture et des valeurs de l'entreprise.

La logique compétence, à la différence de la logique poste, signifie que l'on ne développe la capacité des personnes à prendre des initiatives et à coopérer dans des situations professionnelles de plus en plus complexe. Il s'agit de rechercher de nouvelles formes d'organisation qui s'adaptent aux compétences des hommes, cherche à les utiliser au mieux et à les développer et non plus l'inverse.

La gestion par les compétences englobe l'ensemble des pratiques par lesquelles une entreprise "cherche à développer, utiliser et reconnaître les compétences possédées par ses salariées" (Parlier, 2000). La gestion par les compétences se manifeste dans :

- l'acquisition et le développement des compétences;
- l'usage des compétences qui se manifeste dans la mise en place de parcours professionnels diversifiés;
- la reconnaissance des compétences dont on peut intégrer la certification. Elle prend souvent des formes symboliques (image de profession) que matérielles.

La démarche compétence fera référence à l'organisation du processus de mise en œuvre.

L'employabilité est la capacité du salarié à garder son emploi et le développer ou à en retrouver un autre.

²⁶ Selon Jean-Michel Joubier, responsable syndical cité dans : M.-P. Istria (expert rédacteur), Reconnaissance et compétence, 2002. <http://objectif-competences.medef.fr/>

Annexe 2

1. La méthode d'analyse des fonctions

D – Données/renseignements

Ce descripteur renvoie à l'information, aux connaissances et aux notions non concrètes relatives aux données/ renseignements, aux personnes et aux choses obtenues par l'observation, la recherche, la visualisation et la création intellectuelle. Les données écrites s'expriment sous forme de chiffres, de mots et de symboles; les autres données sont des idées, des concepts et des expressions orales.

0 Synthétiser — intégrer des analyses de données pour découvrir des faits ou pour approfondir des connaissances, des concepts ou des interprétations.

1 Coordonner — déterminer le moment, le lieu et la succession des opérations ou des actions à entreprendre en fonction d'une analyse de données; mettre à exécution les décisions qui ont été prises ou rendre compte d'événements.

2 Analyser — étudier et évaluer des données. La proposition d'une alternative résulte souvent d'une telle évaluation.

3 Rassembler des données — accumuler une information qui est en général enregistrée matériellement, mais qui peut être conservée mentalement; grouper, collationner ou classer des renseignements au sujet de données, de personnes ou de choses. La rédaction d'un rapport ou l'exécution d'une tâche précise résulte souvent d'une telle compilation.

4 Calculer — faire des opérations arithmétiques et rendre compte des mesures prises à la suite de ces opérations, le cas échéant. Ne comprend pas le calcul.

5 Copier — effectuer une série de procédures et de fonctions ou de procédés opérationnels explicites basés sur la compréhension des directives ou de l'information nécessaire à l'exécution du travail.

6 Comparer — identifier les caractéristiques évidentes de fonction, de structure ou de composition concernant des données, des personnes ou des choses (que ces caractéristiques soient similaires ou non aux normes établies).

7 L'indice 7 n'est pas utilisé dans ce tableau de données.

8 Ne s'applique pas

P – Personnes

Ce descripteur renvoie aux êtres humains et concerne également des animaux traités individuellement.

0 Orienter – Conseiller — être en relation avec des individus dans toute leur entité afin de leur donner des avis ou des conseils ou de les guider pour résoudre les problèmes qui peuvent être réglés par l'application de principes juridiques, scientifiques, cliniques, spirituels ou professionnels.

1 Négocier — échanger des idées, des renseignements et des opinions avec d'autres pour parvenir conjointement à des décisions, à des conclusions ou à des solutions; collaborer fréquemment avec d'autres pour formuler des politiques et des programmes.

2 Enseigner – Consulter – Agir comme consultant — enseigner une matière à d'autres, donner des conseils ou former d'autres personnes (aussi des animaux) au moyen d'une explication, d'une démonstration et d'un exercice pratique contrôlé; faire des recommandations d'après son expertise dans le domaine.

3 Superviser — définir ou interpréter des méthodes de travail pour un groupe ou une équipe de travailleurs, en leur affectant des tâches particulières, en maintenant entre eux de bonnes relations et en recherchant une meilleure productivité.

4 Divertir — amuser les autres d'une ou de plusieurs façons.

5 Persuader — influencer les gens en faveur d'un produit, d'un service ou d'un point de vue.

6 Parler – Signaler — parler ou faire des signes pour transmettre ou échanger de l'information.

Assigner des tâches ou donner des directives à des aides.

7 Servir – Aider — s'occuper des besoins de personnes ou d'animaux, ou des demandes et des désirs implicites ou exprimés des personnes. Aider les autres travailleurs dans l'exécution de leurs tâches.

8 Ne s'applique pas

C - Choses

Ce descripteur est habituellement appliqué à des objets tangibles ou virtuels, à des substances et à des matériaux de même qu'à des machines, outils et équipement et à des produits ou systèmes.

0 Ajuster – Monter — régler des machines ou du matériel en remplaçant ou en modifiant des outils, des appareils, des dispositifs et des accessoires pour les préparer à remplir leur fonction, modifier leur marche ou les réparer.

1 Travailler avec précision — se servir de ses membres, d'outils ou d'instruments de travail pour déplacer, guider, placer, installer ou connecter avec des objets ou des matériaux afin de respecter des devis et des normes imparties. Le choix, le réglage et l'utilisation des outils, des objets ou des matériaux appropriés, ainsi que le réglage des outils pour l'exécution de la tâche, exigent beaucoup de discernement.

2 Contrôler — mettre en marche, arrêter, commander et régler le fonctionnement de machines ou de matériel conçus pour fabriquer ou traiter des objets ou des matériaux. L'utilisation de machines exige une mise au point et un ajustement minimum pendant l'exécution du travail. Le contrôle du matériel oblige à surveiller des jauges, des cadrans

et d'autres appareils de mesure et à tourner des robinets et autres dispositifs pour régler la température, la pression, le débit de liquides, la vitesse de pompes et les réactions des matières.

3 Conduire – Faire fonctionner — mettre en marche, arrêter et commander la marche de machines ou d'équipement dont le parcours doit être gouverné ou guidé en vue de la fabrication ou du traitement ou pour déplacer des choses ou des personnes. Comporte des activités comme observer des jauges et des cadrans, évaluer des distances ainsi que la vitesse et la direction d'autres objets, tourner des manivelles et des volants, appuyer sur des embrayages ou des freins, pousser ou tirer des leviers ou des mécanismes de changement de vitesse. Les machines utilisées sont notamment des grues, des transporteurs, des tracteurs et des machines de levage, mais non des machines à bras, ni les machines avec moteur auxiliaire.

4 Opérer – Manipuler — se servir de ses membres, d'outils ou d'appareils spéciaux pour travailler, déplacer, installer, guider ou placer des objets ou des matériaux. Exige une action combinée de coordination motrice et de dextérité manuelle et digitale. Laisse place au jugement quant à la précision obtenue et au choix de l'outil, du matériau ou de l'objet approprié.

5 Assurer le fonctionnement — mettre en marche, arrêter et surveiller le fonctionnement de machines et de matériel. Exige le réglage des matériaux ou des commandes de la machine tel que le changement de guides, le réglage de minuteries et de thermomètres, la manœuvre des robinets pour permettre l'écoulement des matériaux et la commande de commutateurs en fonction de signaux lumineux. L'exécution de ces réglages n'exige que peu de discernement.

6 Alimenter – Retirer — glisser, jeter, plonger ou placer des matériaux dans des machines automatiques ou manœuvrées ou conduites par d'autres ouvriers, ou les en retirer.

7 Manutentionner – Voir à — voir à se servir de ses membres, d'outils à main ou d'appareils spéciaux pour travailler, déplacer ou transporter des objets ou des matériaux. La conformité aux normes ou le choix de l'outil, du matériau ou de l'objet approprié ne sont pas des facteurs significatifs.

8 Ne s'applique pas.

2. La description de poste selon la méthode Hay

La description comprend plusieurs rubriques.

Rubrique	Contenu	Exemple
Titre du poste	Intitulé du poste	Directeur du Service de Soins Infirmiers
	Statut (intitulé dans le statut de la fonction publique hospitalière, les textes réglementaires)	Directeur du Service de Soins Infirmiers
	Service (affectation du poste)	Direction du Service de Soins Infirmiers
	Direction (dont dépend le poste)	Direction du Service de Soins Infirmiers
	Supérieur hiérarchique	Directeur de l'établissement
	Titulaire du poste	Nom de l'agent
	Responsable hiérarchique	Nom du responsable
Raison d'être	<i>Description de la mission, objectif global de la fonction</i>	Coordonne l'organisation et la mise en œuvre des soins infirmiers et assure l'animation, l'encadrement et la gestion du service de soins infirmiers...
Dimensions	<i>Nombre de collaborateurs, responsabilité sur un effectif donné, un secteur</i>	Responsable de x CIS, CI, IDE, ... Responsable du secteur plateau technique...
Nature et étendue des activités	<i>Ce qui est fait dans le poste et dans ceux qui lui sont rattachés</i> Place du poste dans l'organigramme Contexte général (interne, externe) du poste et environnement Organisation subordonnée	Rattaché hiérarchiquement au directeur d'établissement Membre de l'équipe de direction Contexte interne : activité de l'hôpital, évolutions... Contexte externe : législatif, SROS, économique... Organisation subordonnée : collaborateurs (IG, CIS), autres agents...
Activités propres du titulaire	Description des grands domaines d'activité	Comme DSSI : organisation et qualité des soins, management... Comme membre de l'équipe de direction
Activités spécifiques du titulaire	En lien avec la fonction	Président de la CSSI Membre consultatif CME...
Finalités du poste	Grands axes de la fonction, objectifs spécifiques de la fonction	Participe aux choix stratégiques de l'institution Dirige le service infirmier (projet de soins infirmiers...)
Compétences	Décrites comme qualités professionnelles : Anticiper Concrétiser Gérer les ressources Echanger	Et classées pour chaque qualités par niveaux de compétences (taxonomie de Bloom) : Connaissance Compréhension Application Analyse Synthèse Evaluation

Annexe 3 : Les modèles de la compétence

1. Le modèle CRAI

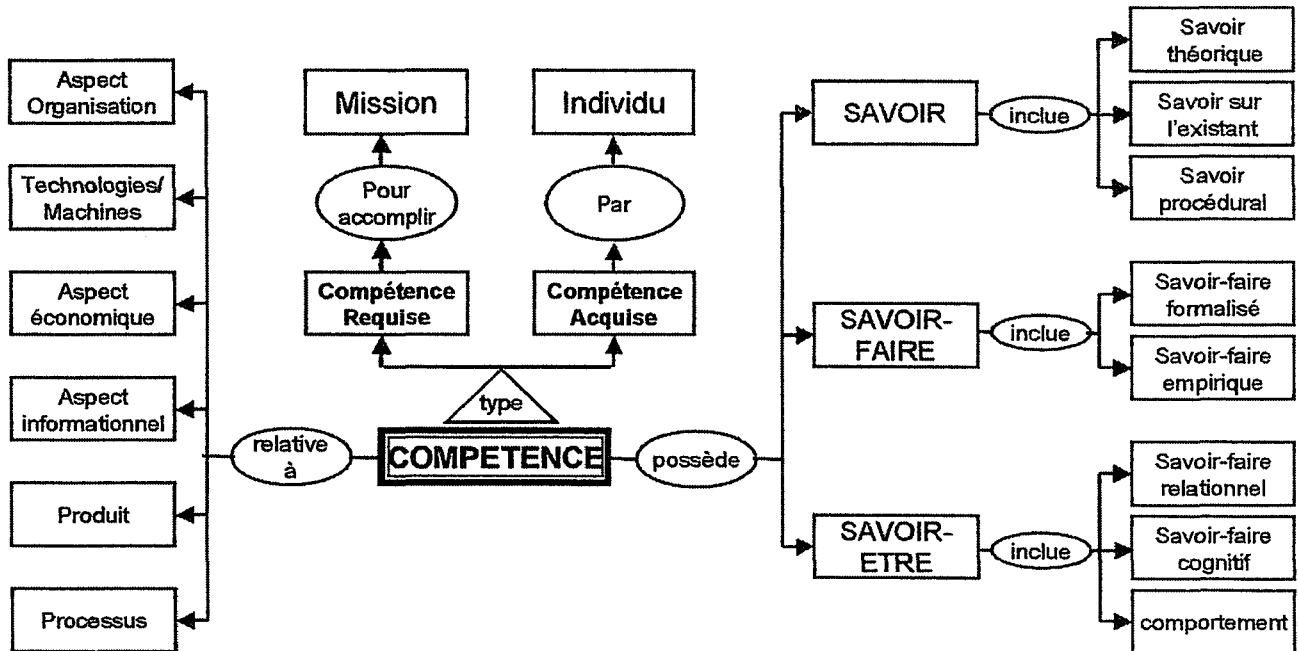


Figure A.1 : Le modèle CRAI

2. Le modèle s-a-r-C

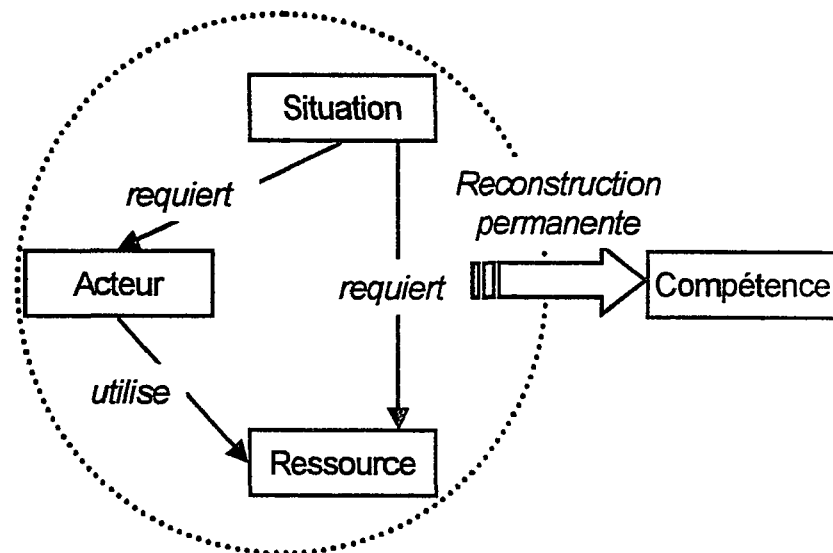


Figure A.2 : le modèle s-a-r-C

3. Le modèle Global cognitif

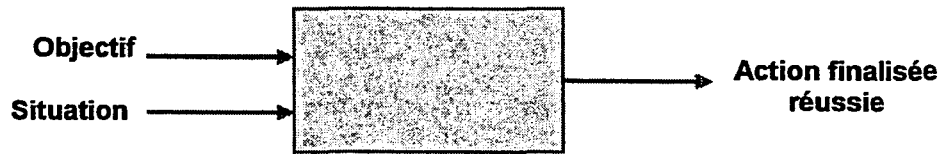


Figure A.3 : Vue externe d'une compétence

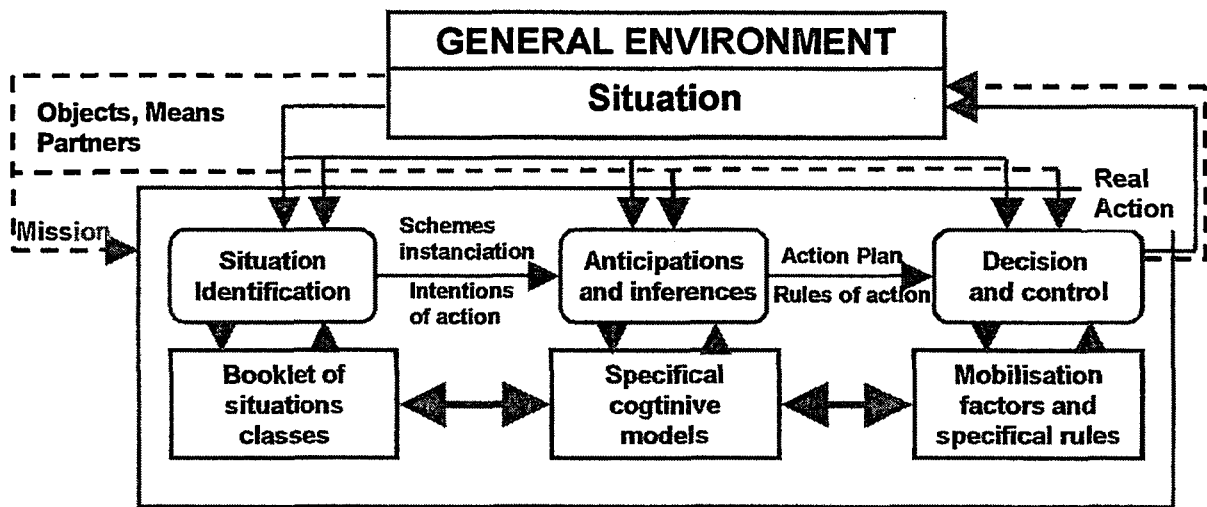


Figure A.4 : Le modèle d'activation d'un Schème (Dulmet et Bonjour, 2003b)

Annexe 4 : questionnaire

Diagnostic général du service médical

Affirmation	Vrai	Plutôt vrai	Plutôt fausse	fausse
Axe 1 : Compétence et effectif				
l'effectif disponible est suffisant				
les compétences disponibles sont suffisantes pour mener à bien les prestations de soin et de service				
le service définit ses besoins en formation				
la hiérarchie de proximité est responsabilisée sur le développement professionnel de son équipe				
la hiérarchie de proximité a la capacité de gérer les besoins et les disponibilités en compétence de son équipe				
un dispositif d'intégration et d'accompagnement est mis en place pour les nouveaux recrutés et les stagiaires				
le personnel est autonome et peut prendre les décisions et les initiatives nécessaires				
les objectifs à atteindre dans le service sont connus et définis de façon participative				
la mission à remplir et les responsabilités sont clairement définies (document écrit)				

Axe 2 : Ressources				
les ressources matérielles sont au niveau requis				
la fourniture et les consommables sont fournis en quantité et qualité requise				
une maintenance appropriée (interne ou sous-traitée) est définie pour les équipements				
les principaux documents généraux et spécialisés relatifs aux soins prodigués sont disponibles				
les ressources sont exploitées de façon efficace				

Axe 3 : Qualité				
les appareils utilisés sont soumis régulièrement au contrôle qualité (vérification, étalonnage)				
les bonnes pratiques et les recommandations (cliniques ou autres) sont exploitées				
des enquêtes de satisfaction du personnel sont menées de façon périodique				
il existe un projet de mettre en place une démarche qualité				
les soins et les services fournis selon les directives de la qualité les procédures et les méthodes utilisées assurent la qualité requise par le patient				
l'ensemble du personnel est impliqué dans la démarche qualité				
des indicateurs qualité sont élaborés (tableau de bord)				
le service a été soumis à l'audit qualité				
les modalités de traitement des dysfonctionnements au niveau de la qualité sont prévues et mises en œuvre				
le personnel est formé sur les principes de la qualité				

les normes qualité du domaine médical sont connues et respectées				
le dossier médical est soigneusement actualisé				
la fiche de soins et de surveillance infirmière est soigneusement remplie				

Axe 4. Sécurité et prévention de risque				
les règles d'hygiènes et de sécurité sont connues et appliquées				
des procédures de prévention et de contrôle des risques infectieux sont mises en oeuvre				
les règles du secret professionnel et de la déontologie sont respectées				
les données confidentielles sont protégées				
l'unité de soin est aménagée pour faciliter l'accès du patient				
des protocoles standard sont appliqués pour les actes et les interventions à risque				
le patient est informé et conseillé sur les risques éventuels				
les incidents critiques sont identifiés, hiérarchisés et capitalisés				
les informations relatives à la sécurité et la prévention des risques infectieux sont fournies à au personnel et aux stagiaires				

Axe 5. Communication et décloisonnement				
les objectifs du service sont clairement associés aux objectifs stratégiques de l'établissement				
il existe des supports de communication (affichage,...)				
le personnel accède facilement aux informations dans le service				
le patient accède facilement aux informations nécessaires				
les réunions d'information sont organisées régulièrement				
le service communique et coopère avec les autres services de l'établissement dans le processus de prise en charge du patient				
les services de l'établissement sont décloisonnés				
il existe des équipes multidisciplinaires				
il existe des équipes de travail				
les moyens de communication interne et externe sont disponibles et efficaces				

Axe 6. Information et informatique				
l'introduction des technologies d'information et de communication (TIC) est une préoccupation majeure des responsables				
la majorité du personnel peu manier un micro-ordinateur				
il existe un plan de formation du personnel pour l'exploitation TIC				
il existe un projet d'informatisation du service				
un travail de communication et d'information est initié pour accompagner le projet informatique				
un cahier de charge est élaboré pour procurer les applications informatiques nécessaires				
il existe une base de données médicale accessible				
l'accès à la presse professionnelle et aux revues médicales est assuré				
les dossiers médicaux sont classés et archivés				
le service dispose d'un logiciel de gestion du dossier médical				

Axe 7. Conditions et environnement de travail				
la charge du travail est supportable				
l'ambiance du travail est appropriée				
les dysfonctions et les conflits sont résolus à travers des procédures de résolution de problèmes bien définies				
des mesures sont prises pour améliorer les conditions de travail				
les conditions de travail font l'objet régulièrement d'études pour les améliorer				
le niveau de stress est acceptable				
les horaires de travail sont flexibles				
les règles d'hygiène et de sécurité sont respectées				
le poste de travail est conforme aux règles ergonomiques				

Annexe 5

1. L'approche systémique

1.1. Systémique

"La systémique est un art ou une technologie permettant, à celui qui la pratique, de représenter c'est-à-dire de modéliser un système d'une manière adéquate"²⁷.

Une modélisation adéquate vise la proximité ou la conformité entre ce qui est obtenu et ce qui est recherché, en termes de niveau d'information ou de connaissance quant à sa représentation.

J. L. Le Moigne a démontré les limites des préceptes de discours de la méthode de Descartes dans la prise en compte de la complexité des systèmes. Ainsi, il a proposé un nouveau discours de la méthode basé sur quatre préceptes, présentés ci-après, qui constitue le paradigme de la systémique (Le Moigne, 1994).

Le précepte de pertinence : convenir que tout objet que nous considérons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur. Ne jamais s'interdire de mettre en doute cette définition, si nos intentions se modifiant, la perception que nous avons de cet objet se modifie.

Le précepte du globalisme : considérer toujours l'objet à connaître par notre intelligence comme une partie immergée et active au sein d'un plus grand tout. Le percevoir d'abord globalement, dans sa relation fonctionnelle avec son environnement sans se soucier outre mesure d'établir une image fidèle de sa structure interne, dont l'existence et l'unicité ne seront jamais tenues pour acquises.

Le précepte téléologique : interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliciter *a priori* ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure. Comprendre en revanche ce comportement et les ressources qu'il mobilise par rapport aux projets que, librement, le modélisateur attribue à l'objet. Tenir l'identification de ces hypothétiques projets pour un acte rationnel de l'intelligence et convenir que leur démonstration sera bien rarement possible.

Le précepte de l'agrégativité : convenir que toute représentation est partisane, non pas par oubli du modélisateur, mais délibérément. Chercher en conséquence quelques recettes susceptibles de guider la sélection d'agrégats tenus pour pertinents et exclure l'illusoire objectivité d'un recensement exhaustif des éléments à considérer.

L'approche analytique est différente de l'approche systémique, le tableau ci-après montre les caractéristiques de chaque approche.

²⁷ Vautier J.-F., Méthodes systémiques appliquées aux facteurs humains, Techniques de l'Ingénieur, traité Génie industriel, A 5 340.

Approche analytique	Approche systémique
Elle isole et se concentre sur les éléments	Elle relie et se concentre sur les interactions entre les éléments
Elle considère la nature des interactions	Elle considère les effets des interactions
Elle s'appuie sur la précision des détails	Elle s'appuie sur la précision des détails
Elle modifie une variable à la fois	Elle modifie des groupes de variables à la fois
Elle est indépendante de la durée et les phénomènes considérés sont réversibles	Elle intègre la durée et l'irréversibilité
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
Les modèles sont précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action	Les modèles sont insuffisamment rigoureux pour servir de base à la connaissance systémique mais sont utilisables dans l'action
C'est une approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles	C'est une approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes
Elle conduit à une action programmée dans ses moindres détails	Elle conduit à une action par objectifs
Elle insiste sur la connaissance des détails mais perd de vue les buts généraux	Elle insiste plus sur la connaissance des buts que sur les détails

Tableau A.1 : Comparaisons entre l'approche systémique et l'approche analytique (Benanteur *et al*, 2000)

L'approche systémique ne prétend jamais à l'exhaustivité ni à l'objectivité. Elle conçoit et modélise l'objet d'étude au moins autant qu'elle ne l'analyse, et ceci à des fins opérationnelles. Elle propose une représentation simplifiante simple, admet la complexité et vise la réduire pour la rendre plus intelligible tout en lui conservant ses caractéristiques essentielles (Braesch et Haurat, 1995).

1.2. La définition d'un système

De nombreuses définitions sont proposées pour le système. L. Von Bertalanffy, l'un des fondateurs de la systémique, définit un système comme un complexe d'éléments en interaction. Il caractérise ce complexe par le nombre de ses éléments, leur espèce ou type et les relations entre les éléments.

Selon Morin, "on peut concevoir le système comme unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus" (Morin, 1977).

Selon Le Gallou, "un système est un ensemble, formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions...) organisés en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets...) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques...), le tout immergé dans un environnement"(Le Gallou, 1992).

Un système n'existe pas à l'état naturel. L'approche systémique n'est qu'une méthodologie de représentation, de modélisation d'un objet actif (qui est un ensemble d'éléments actifs en interaction dynamique) finalisé, physique ou immatériel, en interaction avec ses environnements par l'intermédiaire de flux (énergétiques, informationnels ou matériels) sur lesquels le système exerce une action (Le moigne, 1994).

La quasi-totalité des définitions considère un système comme un ensemble d'éléments actifs, en relation-interaction entre eux et en relation-interaction avec l'environnement par l'intermédiaire de flux identifiables qualitativement et quantitativement.

2. L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle est une méthode utilisée en phase de conception d'un système (produit, organisation, service,...). Elle permet de décrire un système par les fonctions qu'il doit remplir et les contraintes auxquelles doit se soumettre. L'avantage de l'analyse fonctionnelle réside dans sa globalité qui fait d'elle une méthode universelle apportant une réponse justement dimensionnée.

2.1. Les conditions de réussite

Les conditions de réussite de l'analyse fonctionnelle s'articulent autour de trois axes²⁸.

- L'état d'esprit :

- Admettre la nécessité de réfléchir plus pour agir mieux.
- Être capable de recul par rapport au quotidien.
- Être capable d'assimiler le problème posé.
- Être « orienté client » et maintenir une écoute constante.
- Être créatif.

- Le travail en groupe

- Fonctionner en groupe constitué de compétences complémentaires.
- Utiliser une méthode de travail, un langage commun.

- La logique de réflexion

- Itérer entre l'approche globale et ses éléments constitutifs, c'est-à-dire passer d'un ensemble à ses sous-ensembles et vice versa.
- Raisonner par rapport à l'environnement immédiat.
- Maintenir l'indépendance des besoins vis-à-vis des solutions possibles.
- Utiliser la puissance de la synthèse.

2.2. Les différentes fonctions

La définition d'une fonction est donnée par la norme AFNOR X50-151 : "Action d'un produit ou de l'un de ses constituants exprimée exclusivement en terme de finalité". L'expression des fonctions est normalisée par l'AFNOR : une fonction se compose d'un verbe ou d'un groupe verbal caractérisant l'action, et de compléments représentant les éléments du milieu extérieur concernés par la fonction.

Fonction principale (ou fonction d'usage) : c'est la fonction qui satisfait le besoin. Elle assure la prestation du service rendu. C'est la raison pour laquelle le produit a été créé.

Fonction contrainte : selon la norme AFNOR X50-151 : " La contrainte c'est la limitation à la liberté de choix du concepteur réalisateur d'un produit. " Il s'agit de recenser les conditions qui doivent être impérativement vérifiées par le produit, mais qui ne sont pas sa raison d'être.

²⁸ J.-P. Zanin, Cahier des charges fonctionnel, Techniques de l'Ingénieur, traité Génie industriel A 5 090.

Fonction complémentaire : fonction qui facilite, améliore, ou complète le service rendu. Ce type de fonction ne résulte pas de la demande explicite du client, et n'est pas non plus une contrainte. Il s'agit de proposer au client des améliorations pour son produit.

2.3. Les outils de l'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle est possible grâce à des outils spécifiques. On trouve ainsi :

- La bête à cornes, qui permet d'exprimer la recherche du besoin.
- Le diagramme pieuvre, qui permet de définir les liens (c'est à dire les fonctions de service) entre le système et son environnement. Ce diagramme permet de recenser la plupart des fonctions du système.
- Le cahier des charges, qui permet de décrire et lister les fonctions primaires, secondaires et contraintes du système étudié.
- Les diagrammes FAST (Functional Analysis System Technique) et SADT (Structured Analysis and Design Technique) connue aussi sous le label IDEF0²⁹.

Nous allons décrire plus particulièrement le diagramme pieuvre.

Le diagramme pieuvre

La pieuvre, issue de la méthode APTE (APplication aux Techniques d'Entreprise), est un outil de représentation des fonctions d'un objet et de leurs relations. Le diagramme pieuvre est constitué du système et des éléments de son milieu environnant. Il fait apparaître les relations (fonctions) entre le système et le milieu extérieur. Ces relations correspondent au service rendu par le système et permettent d'élaborer un cahier des charges.

Le diagramme pieuvre permet de représenter graphiquement une partie de cahier de charge avec une grande rapidité de compréhension.

Deux types de fonctions sont en jeu :

- les fonctions principales : ce sont les fonctions pour lesquelles le système (ou le produit) est élaboré, elles sont représentées par des liens entre deux éléments de l'environnement, liens passant par le système ;
- les fonctions contraintes : elles sont un lien entre le système et un élément de l'environnement. Elles naissent d'une contrainte imposée par un élément extérieur, d'une exigence particulière de l'utilisateur ou de la présence de normes et de législations.

La méthode de construction

D'abord, on commence par définir le système, puis on répertorie tous les éléments extérieurs à ce système, qui sont en rapport avec lui. Dans un second temps, on met en place les fonctions principales et les contraintes. A chaque fois qu'on peut mettre en relation des éléments grâce au système, on parle de "service rendu à A par B", il y a ainsi une fonction principale (FP) à remplir par le système. Chaque fois qu'un élément du milieu extérieur exerce une action sur le système, il y a une fonction de contrainte (FC).

²⁹ Integration DEfinition for Function modeling

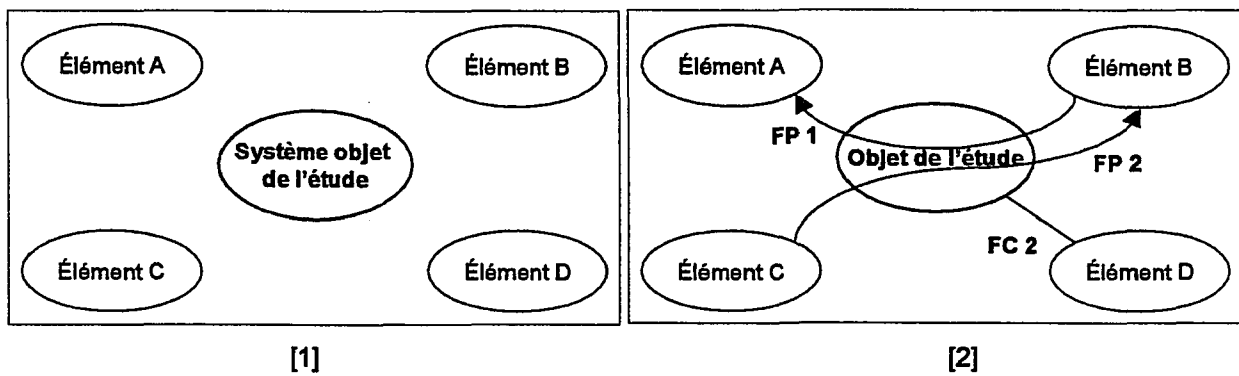


Figure A.5 : Le diagramme pieuvre (ou graphe des interactions)

En France, plusieurs normes sont en vigueur concernant l'analyse fonctionnelle, on peut citer :

- NF X 50-100 : Analyse Fonctionnelle - Caractéristiques fondamentales - 1996.
- NF X 50-151 : Analyse de la Valeur, Analyse Fonctionnelle - Expression fonctionnelle du besoin et cahier des charges fonctionnel - 1991.
- FD X 50-101 : Analyse Fonctionnelle - L'Analyse Fonctionnelle outil interdisciplinaire de compétitivité 1995.
- NF EN 1325-1 : Vocabulaire du Management par la Valeur, de l'Analyse de la Valeur et de l'Analyse Fonctionnelle - 1 : analyse de la valeur et Analyse Fonctionnelle - 1996

Annexe 5 : La méthode AHP

La méthode AHP (Analytic Hierarchy Process) a été développée par Thomas Saaty dans les années 80 (Saaty, 1980). Elle permet d'élaborer une décision en se basant sur une structure hiérarchique définissant les relations entre un objectif global, des critères de différents niveaux et des solutions (alternatives) (Figure A.6).

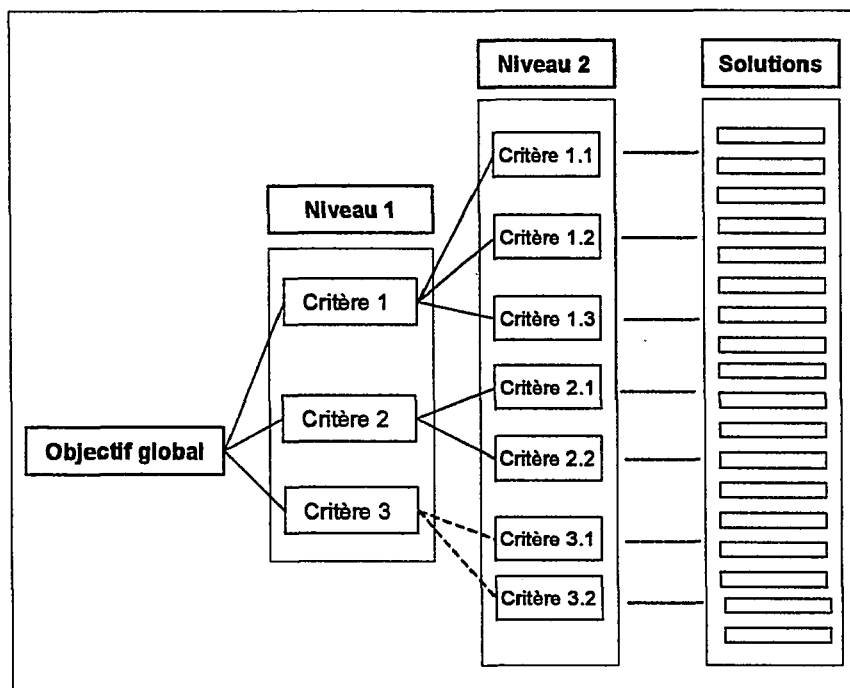


Figure A.6 : Structure hiérarchique utilisée dans la méthode AHP

L'évaluation des solutions possibles et de l'importance des critères est réalisée par comparaison binaires (deux à deux) à l'aide d'une échelle prédéfinie (Tableau A.2).

Valeur associée	Echelle sémantique
1	Egale importance
3	Légèrement plus important
5	Fortement plus important
7	Très fortement plus important
9	Extrêmement plus important
2, 4, 6 et 8	Valeurs intermédiaires entre deux niveaux

Tableau A.2 : Echelle de poids utilisée par la méthode AHP

Les résultats des comparaisons sont regroupés dans une matrice carrée $A = (a_{ij})$ de dimension n , avec n le nombre de critères.

Pour déterminer le poids de chaque critère, la méthode propose de calculer le vecteur propre dominant. Ce vecteur noté $w = (w_1, w_2, w_3, \dots, w_n)$ peut être calculée par la résolution de l'équation suivante :

$$A.w = \lambda.w \quad (1)$$

$$\text{Ou } (A - \lambda.I).w = 0 \quad (2)$$

I : la matrice unité et O : la matrice nulle.

Avec $\lambda = (\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3, \dots, \lambda_n)$, les valeurs propres associées au vecteur de poids w et $\det (A - \lambda.I) = 0$ (3)

L'équation (3) possède n racine, réelle ou complexe, distinctes ou confondues. A partir de la valeur propre dominante, les différentes composantes du vecteur propre dominant $w = (w_1, w_2, w_3, \dots, w_n)$ sont définies en résolvant l'équation (1).

Pour déterminer l'importance absolue de chaque critère, il faut normaliser chaque poids : on divise chaque composante par la somme des composantes du vecteur propre dominant afin d'obtenir

$$\sum_{i=1}^n w_i = 1$$

La méthode AHP repose sur les règles suivantes :

- si $(a_{ij}) = \beta$, Alors $(a_{ji}) = 1/\beta$, avec $\beta \neq 0$. La matrice A est réciproque, il suffit d'évaluer la partie triangulaire supérieure de la matrice pour déterminer toute les valeurs.
- si le critère i est d'égale importance par rapport au critère j , alors $(a_{ij}) = (a_{ji}) = 1$ toute les coefficients de la diagonale principale ont la valeur 1.

Pour vérifier la cohérence des comparaisons binaires définies par les décideurs, Saaty a défini un coefficient d'incohérence (Saaty, 1980) :

$$CI = (\lambda_m - n) / (n - 1)$$

λ_m : la valeur propre dominante

En effet, si $\lambda_m \rightarrow n$, alors, $CI \rightarrow 0$. Quand la valeur de cet indice est inférieure à 0.1, les jugements des décideurs sont satisfaisants sinon ils doivent revoir leurs comparaisons binaires.

Les avantages de la méthode AHP :

- simplicité de mise en œuvre via l'évaluation binaire des critères et l'utilisation d'une échelle de mesure sémantique ;
- possibilité d'identifier l'incohérence des évaluations ;
- diffusion dans plusieurs applications informatiques ;
- possibilité de l'utiliser en combinaison avec d'autres méthodes

Les inconvénients de la méthode AHP :

- le renversement du rang : l'ajout d'une action supplémentaire peut entraîner des réponses non cohérentes;
- la difficulté de choix d'une échelle allant de 0 à 9;
- la difficulté de mise en œuvre en présence d'un grand nombre d'alternatives.

Résumé

Sujet : Développement d'une méthodologie de gestion des compétences

La gestion des compétences est à l'heure actuelle, pour toute organisation, une nécessité vitale. Ainsi, la capacité d'une organisation à identifier les compétences requises, à les mobiliser au service de sa stratégie, à les reconnaître ainsi qu'à acquérir et développer de nouvelles compétences constitue la base des nouvelles stratégies compétitives.

Bien que la gestion des compétences soit reconnue comme un facteur clé de succès, les approches existantes dans la littérature révèlent des déficits méthodologiques, de même, la portée opératoire du concept de la compétence est souvent limitée.

Etant donné l'ampleur des problématiques résultantes de ces insuffisances et des enjeux qui s'articulent autour de la gestion des compétences, l'objectif principal de ce travail de recherche consiste à apporter une part de contribution par le développement d'une méthodologie de gestion des compétences. Celle-ci porte essentiellement sur :

- la modélisation de la compétence;
- la conception d'une méthodologie d'identification des compétences individuelles requises;
- la proposition d'une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences.

En premier lieu, un modèle systémique de la compétence a été proposé. Il vise à renforcer les stratégies émergentes de management propice à l'autonomie et à la prise d'initiative. Il postule que la compétence est une construction dynamique qui ne peut être saisie qu'en référence à un acteur dans une situation professionnelle. L'acteur construit ses stratégies d'action suivant un schème considéré comme "un modèle d'action".

En deuxième lieu, une méthodologie d'identification des compétences individuelles requises a été élaborée. Elle est basée sur deux analyses principales : l'analyse globale du contexte de l'organisation et l'analyse de l'activité professionnelle. Pour chaque analyse nous avons défini les outils et les méthodes nécessaires garantissant la réussite de la mise en œuvre de la méthodologie proposée.

En troisième lieu, une démarche pour élaborer un système d'appréciation des compétences a été proposée. Elle s'appuie sur le principe de l'amélioration continue qui facilite les ajustements nécessaires et permet de construire un système d'appréciation sur mesure, plus cohérent et mieux adapté à l'organisation.

Enfin, l'expérimentation de la méthodologie d'identification des compétences requises a été réalisée. Nous l'avons illustré à travers deux études de cas issue chacune d'un domaine différent :

- 1) l'activité de régulation d'un Réseau de Transport Urbain (RTU) ;
- 2) l'activité de médecin interne exerçant au sein d'un centre hospitalier.

Dans nos travaux de recherche futurs, nous souhaitons contribuer à l'élaboration des outils d'aide à la décision afin d'assister les responsables des ressources humaines dans la gestion des compétences.

Mots clés : Gestion des compétences, modèle compétence, méthodologie, compétences requises, compétences acquises, appréciation, activité, schème, situation, diagnostic, benchmarking, analyse fonctionnelle, approche systémique.

Abstract

Subject : Development of a methodology for competency management

Nowadays, competency management is a crucial requirement for any organization. Thus, identifying the requisite competencies, mobilizing the available ones to promote the company strategy, acquiring and developing new competencies are among the bases of new competitive strategies.

Although competency management is recognized as a likely key factor to success, the existing approaches found in the literature reveal methodological weaknesses. In addition, it is often limited to putting the concept of competency into operation.

Given these lacks and the stakes of competency management, the principal goal of this research work consists in contributing to the development of a new methodology in this domain. This includes:

- The provision of a competency model;
- A manageable process for identifying the requisite competencies;
- A system for competency appraisal;

First, a systemic model of competency has been proposed. It aims to the reinforcement of emerging management strategies which foster the sense of autonomy and initiative. This model postulates that competency is a dynamic construction process that can only be seized in reference to an actor in a professional situation. The actor builds his strategies of action according to a scheme considered as "a model of action".

Second, a methodology for requisite competency identification has been developed. It is based on two principal analyses: global analysis of the contextual organization and analysis of the occupations. For each analysis, the necessary tools and the methods guaranteeing the successful application of the suggested methodology are proposed.

Third, a step for developing a competency appraisal system was proposed. It is based on the principle of continuous improvement, which facilitates the necessary adjustments and makes it possible to build an appropriate competency appraisal system, more consistent and better adapted to the organization.

Lastly, the experimentation of the methodology for requisite competency identification was carried out. Two case studies stemming from different sectors are used to illustrate it:

- 1) The activity regulation of an urban transportation network;
- 2) The activity of house doctors exerting within a hospital centre.

In our future research, we wish to contribute to the development of decision-making tools in order to assist human resource managers in the management of competencies.

Key words: Management of competencies, competency model, methodology, requisite competencies, available competencies, appraisal, activity, scheme, situation, diagnosis, benchmarking, functional analysis, systemic approach.



Bibliothèque Universitaire de Valenciennes



00900432