

L'évaluation des compétences :

D'une conception instrumentale à une approche constructiviste de l'ECRE.

Laurent FALQUE

Marc GLADY

Chercheurs au G.R.A.P.H.E. (I.A.E. - LILLE I)

RÉSUMÉ

L'évaluation des compétences avec référentiels d'emplois est un des outils qui faciliterait la mobilisation et l'implication des ressources humaines de l'entreprise. Encore faut-il que la manière de pratiquer l'E.C.R.E. ne réduise pas à néant les possibilités d'échanges entre évaluateurs et évalués sur le sens des compétences exercées. Ce risque est élevé car cet objet de gestion construit son propre piège : il incite les acteurs à s'embarquer dans des évaluations trop instrumentales. Après avoir démontré l'impasse d'une telle approche, nous recherchons les fondements théoriques d'où émergent et s'inscrivent une conception constructiviste de l'E.C.R.E. : gestion des contradictions, gestion du changement, théorie de l'intervention.

Nous consolidons cette position en situant l'E.C.R.E. comme étant l'opportunité :

- de poser le rapport entre les stratégies d'acteurs et les formes de structuration organisationnelle,*
- d'accéder aux représentations conçues comme formes de connaissances permettant d'accéder à une expérience du réel,*
- de comprendre les discours construisant ces représentations comme révélateurs d'enjeux et de positionnements spécifiques.*

Nous illustrons ce transfert à effectuer d'une notion instrumentale de l'E.C.R.E. à une conception constructiviste de cette forme d'évaluation des compétences en analysant le discours d'un technicien d'atelier. Ceci nous conduit alors à proposer de nouvelles formes de dialogues dans l'évaluation des compétences.

INTRODUCTION

L'évaluation des performances des salariés par leurs supérieurs hiérarchiques ne justifierait pas un travail de recherche nouveau si deux faits majeurs n'étaient apparus à la fin des années 80 :

- d'une part sur les concepts de la G.R.H. : l'émergence puis l'utilisation très répandue de la notion de compétences¹, conduit à un véritable questionnement sur sa capacité à changer la perception de la réalité (le contenu du travail) et les modalités de

gestion des hommes (qualification, classification, formation, mobilité...);

- d'autre part sur les pratiques des managers : beaucoup d'entre eux sont invités à décrire les emplois de leurs services ou de leurs unités de production afin de mesurer l'efficacité du travail individuel et les modalités de contribution de chacun au développement de l'entreprise.

Nous nous intéressons donc aux entreprises qui tiennent un discours sur la gestion des compé-

tences comme étant un changement de logique par rapport à la gestion par poste². Pour celles-ci, les référentiels de compétences sont utiles afin d'expliciter de manière détaillée les « savoir-agir » nécessaires à la maîtrise de l'emploi ; l'entretien individuel permet, quant à lui, de contrôler les acquis et de mettre en perspective les modalités d'évolution des salariés et de l'organisation, sur la base de ces référentiels.

Avec deux ou trois années de recul, il est possible de comprendre, aujourd'hui, les effets de cette pratique de gestion que nous appelons Evaluation des Compétences avec Référentiels d'Emplois (ECRE). A partir de l'analyse de quelques interviews, nous constatons que cette nouvelle procédure de pilotage des individus ne laisse pas indifférente l'exercice de l'activité professionnelle des salariés. Elle produit des effets récurrents, notamment sur la manière de concevoir la Gestion des Ressources Humaines : pratiques de formation, de rémunération, contradictions entre le discours sur les compétences et les réalités d'évolutions individuelles... Par ailleurs, elle ancre la G.R.H. dans des interactions contingentes, dépendant notamment :

- de l'appropriation de la procédure par le supérieur hiérarchique et de la manière dont il va aborder l'évaluation des compétences, en tenant plus ou moins compte des référentiels,

- de la nature de ses relations individuelles avec ses subordonnés (dont leur histoire),

- du comportement du titulaire de l'emploi issu de la vision de son rôle professionnel.

Ce sont ces effets structurants que nous souhaitons interroger ici, dans la mesure où ils ne sont pas véritablement appréhendés en entreprise, ni même, jusqu'à présent, intégrés dans une modélisation théorique satisfaisante. Leur méconnaissance nous semble expliquer les écueils constatés, de l'utilisation qui est faite de l'ECRE par rapport au projet initial, jusqu'aux échecs qui réduisent à néant une quelconque croyance des salariés en ce type de procédure.

1 - INCOMPLÉTUDES DE L'APPROCHE INSTRUMENTALE

L'ECRE, comme instrument au service d'une gestion des ressources humaines, « donne de la consistance à la stratégie de l'entreprise » (LOUART, P., 1994), en ce sens que les référentiels de compétences clarifient les lieux prioritaires de l'action individuelle et collective : mission principale de l'emploi et contribution à la performance globale de l'entreprise, puis description des compétences à acquérir progressivement, ceci par grands domaines tels que : conduite de l'outil, traitement de l'information, réaction face aux incidents, prévention-sécurité, formation...

Pour l'encadrement, il est alors relativement simple de penser que l'efficacité des personnes dans une équipe résulte d'une évaluation individuelle au cours de laquelle « il suffit » d'utiliser le référentiel de compétences de manière rationnelle : la première étape consiste à positionner le subordonné en face de chaque savoir-faire référencé, la seconde à vérifier si le coefficient de l'intéressé et sa rémunération sont adaptés à ceux définis par « l'emploi-type », la troisième à planifier les activités à maîtriser dans l'année, soit pour se « mettre à niveau », soit pour mettre en œuvre de nouvelles compétences.

Le modèle idéal, celui de l'emploi-type, sert de support pour démontrer qu'il existe une convergence d'intérêts et d'enjeux entre les différents acteurs » (BRABET, J., 1993) : ceux de l'entreprise, par le biais de l'encadrement qui a piloté la définition des compétences de l'emploi, et ceux du salarié invité à s'auto-évaluer à partir du référentiel et à exprimer ses souhaits au cours de l'entretien individuel. L'acquisition de compétences et l'évolution de l'organisation se programment annuellement dans une logique positiviste : en effet, dire à l'un de ses subordonnés que le prochain savoir-faire à maîtriser doit être celui-ci, parce qu'il est décrit dans l'emploi-type, prévu et incontournable, renvoie aux « lois et principes » positivistes décrits par J.L. Le Moigne (1995, p. 102 et suivantes) :

- le référentiel décrit la réalité de l'emploi (critère de vérité),

- le descriptif de l'emploi est exhaustif dans le repérage des compétences à mettre en œuvre, et indépendant des caractéristiques personnelles de l'évalué (lois du réel déterminé),

- le raisonnement sur les compétences individuelles procède d'une logique analytique, par déduction (principe d'objectivité),

- le référentiel d'emploi permet d'être efficace dans l'évaluation et d'atteindre l'optimum dans la fixation d'objectifs individuels conformes aux besoins de l'organisation (principe de moindre action).

Avec cette conception de l'évaluation des compétences, le référentiel sert de stimulus pour obtenir les comportements adaptés en matière de mobilité, de formation, etc. Il correspond à un programme d'action légitimé par un discours sur l'adaptation nécessaire des salariés à l'évolution « du métier ». Les entreprises disposent ici d'un « kit » supplémentaire de gestion de l'activité professionnelle pour faciliter la détermination des besoins (de l'organisation et de l'individu), la sélection des individus, les grilles de rémunération, les actions de formation, les parcours de carrières, les modalités de mobilité interne, la maîtrise des relations sociales...

Par ailleurs, l'ECRE fonctionne comme outil de communication : il doit faire comprendre aux salariés

que les modalités de gestion des hommes changent. Cette procédure sous-entend que dorénavant le titulaire d'un emploi doit se gérer lui-même, faire part de ses projets, négocier ses évolutions dans un cadre organisationnel donné qui inclut les contraintes liées à son emploi.

Or les affirmations induites par le discours sur les compétences et l'utilisation de l'ECRE ne vont pas de soi.

D'une part, le concept de compétence rend ambiguë la notion d'efficacité : alors que la performance globale de l'entreprise dépend surtout de *l'efficacité aux interfaces* (VELTZ, P., 1994), que ce soit dans le processus ou bien entre les différents acteurs de l'organisation, l'ECRE localise les efforts d'efficacité sur l'individu pris isolément : en termes de coûts (d'acquisition de compétences par exemple), de coopération (enchaînement des opérations ou des savoir-faire à mettre en œuvre dans l'emploi) ou de collaboration (essentiellement entre l'évaluateur et l'évalué). Les recherches de P. Zarifian (ZARIFIAN, P., 1995), issues d'expériences chez Danone sur la gestion par processus, démontrent s'il en était besoin, que les formes de gestion analytiques où se situe l'ECRE introduisent des effets pervers à ne pas sous-estimer.

D'autre part, le concept de compétence porte une dimension idéologique puissante et soulève des paradoxes, notamment celui de **l'implication obligatoire dans le travail à réaliser** et dans les rapports hiérarchiques. L'opérateur n'est plus jugé uniquement sur la réalisation de certaines tâches prescrites, mais aussi et surtout sur un **comportement engagé**. En demandant au salarié de développer son propre projet et ses propres compétences, l'entreprise l'oblige à s'impliquer, ne lui offrant que l'exclusion comme autre alternative (LOUART, P., 1994, p. 197).

Par ailleurs, l'utilisation de l'ECRE de manière instrumentale :

- **plaque l'interaction sur les critères du référentiel**, quitte à supprimer l'interaction spontanée et l'ajustement des échanges au fur et à mesure que des enjeux apparaissent au cours de l'entretien individuel,

- incite les salariés à s'approprier une procédure pour **se mobiliser davantage**, sans tenir compte du fait que la procédure puisse être l'occasion de tensions et conflits entre l'évaluateur et l'évalué,

- interroge les compétences individuelles à partir d'une **représentation statique des savoir-faire** conçus comme un but à atteindre, une finalité et non comme un prétexte pour débattre sur les processus de mise en œuvre des dites compétences (la manière dont les acteurs évoquent leur mise en œuvre).

- peut accroître la distance parfois grande entre un supérieur hiérarchique et ses subordonnés de deux manières. Au plan de **l'observation du travail**, le réfé-

rentiel laisse libre cours à des interprétations multiples sur le degré de mise en œuvre des compétences ; évaluer le travail dans une situation d'entretien tend à devenir une *opération virtuelle* (BAUDRILLARD, J., 1991), c'est-à-dire non mesurée réellement, non significative pour le salarié. D'autre part, **les comportements au cours de l'entretien** peuvent infléchir la philosophie de la procédure : dès les premières minutes de l'évaluation, nous avons constaté que certains hiérarchiques font preuve de fermeté, voire d'autorité. Ce comportement bloque alors toute forme d'échange sur les compétences et les projets à construire. Cela se produit notamment lorsque le hiérarchique ne pratique pas l'évaluation en concertation, mais présente au subordonné le référentiel où ont été préalablement cochés les savoir-faire maîtrisés. Demander à l'évalué s'il a des objections à formuler sur cette appréciation a alors pour effet de fermer l'échange plus que de l'ouvrir.

- crée une **tension sur les finalités de l'évaluation**. Trop souvent calée sur des techniques marchandes (correspondance entre un groupe de compétences et des coefficients auxquels se rattache une grille de rémunération), **l'évaluation des ressources homme-organisation est difficile** (BEAUCOURT, C., 1994), car elle est paralysée par des paramètres d'augmentations individuelles, dont le poids pèse sur l'intention des acteurs. Un nombre important de salariés interviewés peuvent alors prétendre que l'ECRE ne leur apporte rien, au motif qu'elle n'est porteuse d'aucune augmentation individuelle. De la même manière, demander aux hiérarchiques de reconnaître les compétences sans leur donner la possibilité de distribuer le signe financier de cette reconnaissance, peut être perçu par les intéressés comme une mise en scène, une sorte de comédie... du pouvoir...

Au terme de ce tour d'horizon sur l'approche instrumentale de l'ECRE et ses limites, faut-il rejoindre l'avis souvent émis, selon lequel beaucoup de temps et d'énergie sont consacrés pour des résultats plutôt maigres. Ce constat généralement évoqué, soit par des sondages, soit par l'observation (GILBERT, P., 1994) conduit certains cadres opérationnels investis des projets compétences à relativiser les effets directs de l'ECRE : « Faut-il forcer les membres de l'organisation à terminer la rédaction des référentiels emplois et à conduire des entretiens d'évaluations ? » s'exclamait le 15 novembre 1994 un des membres du comité de coordination, ingénieur au sein de l'une des trois usines de notre échantillon.

De notre point de vue, il y a lieu de ne pas désespérer, sous réserve que les acteurs opérationnels, qu'ils soient responsables du projet ou membres de l'encadrement, sachent passer d'une approche instrumentale de l'ECRE à une autre conception de l'outil. Celle-ci laisserait davantage de place à la délibération entre acteurs et serait conçue comme un moment privilégié où se négocient les opportunités (développement de l'organisation, de carrière, formation, mobilité...). C'est cet enjeu que nous souhaitons préciser dans les termes d'un modèle constructiviste.

2 - A LA RECHERCHE D'UN MODELE CONSTRUCTIVISTE DE L'E.C.R.E.

A un premier niveau, c'est dans le paradigme ouvert par les travaux sur la **gestion des contradictions** que nous repérons les éléments d'un constructivisme en gestion des ressources humaines. Nous l'observons à travers plusieurs prises de position internes à ce modèle (BRABET, 1993, pp. 69-141). Ces prises de position concernent aussi bien les objets du champ de la G.R.H., que la nature du savoir destiné à les articuler et les postures du chercheur à l'égard de ces objets.

La remise en cause du postulat de la convergence des finalités et des intérêts d'acteurs, intégrant notamment la question des contradictions du système capitaliste et les conflits autour du sens du travail, la définition d'une approche « compréhensive » qui fait de la GRH et de son discours un objet d'analyse socio-historique autant que de préconisations, la reconnaissance d'une interdépendance des champs sociétaux et organisationnels qui remplace les construits socio-organisationnels internes à l'entreprise dans une dynamique de production institutionnelle du social⁹, en particulier à travers la question de la socialisation professionnelle et de la constitution des identités d'acteurs⁴, la reconnaissance enfin des limites de l'action volontaire planifiée au profit d'une conception de l'expérimentation et de la négociation provisoire de projets, dans le cadre de l'ouverture de champs d'auto-régulation internes à l'organisation du travail, sont autant d'éléments qui réinterrogent les épistémologies traditionnelles de la G.R.H.⁵ et ouvrent la voie à une perspective constructiviste.

Dans le modèle de gestion des contradictions, l'entreprise est analysée comme un système psychosocial complexe, structuré par la renégociation permanente de ses enjeux. La divergence des logiques et des rationalités d'acteurs est posée comme un postulat, les relations internes sont inscrites dans une dialectique de coopérations et d'antagonismes, le conflit social est considéré comme structurant⁶. Le regard se focalise sur « la créativité d'acteurs dont les finalités s'explicitent et prennent sens progressivement ». L'interaction est un objet central car elle est le lieu pour les acteurs où s'explique et se transforme le sens de leur pratique.

Le débat étant recentré sur les conditions d'implantation des procédures de gestion plus que sur l'efficacité sui generis de l'instrumentation elle-même⁷, le modèle de gestion des contradictions est amené à reconnaître explicitement la densité idéologique des préconstruits sous-jacents aux nouvelles politiques patronales. Du même coup, il pointe la nécessité pour le chercheur de restituer toute la profondeur culturelle et symbolique des rapports sociaux noués autour des outils du changement. En particulier, il ouvre l'analyse à la contingence socio-politique des contextes du changement et aux dynamiques intersubjectives qui les sous-tendent. Dans le même temps, en reconnaissant

les « médiations multiples et complexes des régulations locales »⁸, il relativise l'impact de la planification stratégique du changement, et valorise le pouvoir de l'acteur, ses marges de manœuvre, sa médiation obligée dans la construction d'un changement social innovant⁹.

Ce déplacement de l'objet s'accompagne d'une reproblématisation de la démarche de connaissance elle-même, le discours du chercheur n'étant plus rabattu sur les contraintes idéologiques du champ et notamment sur la proposition de nouveaux modes d'instrumentation du social, mais prenant plutôt la forme d'une participation à la construction d'une représentation qui s'élabore entre acteurs, et qui interroge le sens du social.

A un second niveau, c'est précisément autour des modèles de **gestion du changement** que nous situons l'émergence d'une approche constructiviste. Il ne faut pas sous-estimer le fait que dans les entreprises que nous étudions, l'E.C.R.E. s'inscrit dans une politique volontariste de gestion des compétences ; la procédure est présentée au personnel comme une nouvelle méthode d'évaluation des acteurs et d'organisation de leurs parcours professionnels. Il s'agit bien d'un outil de changement ouvrant un espace d'interactions autour de l'introduction de nouvelles normes destinées à organiser l'adaptation du capital humain aux contraintes de la division du travail.

Les travaux sur la gestion de l'innovation sont instructifs en ce qu'ils montrent la difficulté de l'entreprise à programmer a priori les changements techniques ou organisationnels (ALTER, N., 1995). L'innovation se développe en réalité *par différenciation*, c'est-à-dire en s'écartant toujours sensiblement d'un modèle projectionnel de base, maintenu néanmoins comme cadre de référence et schéma global d'intégration des acteurs. L'hypothèse est que le changement dépend plutôt de conditions d'apprentissage, passant par des phases de résistance des individus aux nouvelles normes ou règles de fonctionnement, et impliquant des transactions autour de formes de désappropriation/réappropriation de l'innovation par les acteurs. On retiendra notamment l'hypothèse d'une versatilité des acteurs face à l'innovation, « définissant leur comportement non pas par rapport à une conception stable de leur rôle social ou de leur position d'acteur, mais par rapport à l'état stratégique et culturel de leur situation à un moment donné » (ALTER, *op. cit.*, p. 83).

Cette dimension d'interaction entre le positionnement des acteurs et la structuration de l'innovation, contribuant à la redéfinition permanente du sens du projet au fur et à mesure de sa socialisation, nous semble typique de l'approche constructiviste. La découverte de la complexité des structurations sociales autour des programmes de changement, l'inscription de toute innovation dans un jeu de rapports de force et de domination qui en infléchit largement l'application, l'hypothèse de la réappropriation du changement par les individus concernés dans une dynamique de représentations et de projections symboliques, l'idée enfin

que la composition des rationalités hétérogènes aboutit à des conséquences partiellement imprévues pour l'organisation, sont autant de propositions théoriques qui permettent de cadrer notre analyse de l'E.C.R.E.

Au demeurant, c'est toute l'école de « l'apprentissage organisationnel » (KOENIG, G., 1994) qui montre comment l'expérience des régulations stratégiques entre acteurs peut entraîner la redéfinition des procédures au terme d'une « réflexivité constructive ». Le résultat de l'apprentissage se traduit par une nouvelle connaissance organisationnelle qui gagne à être, à son tour, transférée au sein de l'organisation. L'entreprise a en réalité tout intérêt à « accepter d'apprendre l'essentiel sur ce qu'il convient de faire dans le déploiement même de l'action » (KOENIG, *op. cit.*, p. 77).

A un troisième niveau, c'est dans une **théorie de l'intervention** (LOUART, P., 1994) que nous trouvons les principes de la démarche constructiviste. Peut-être avant tout, en raison de la perspective délibérément cognitiviste et processualiste adoptée par l'auteur, à travers laquelle il tend à relire les implications psychologiques et sociales de la gestion des ressources humaines. La G.R.H. est vue en effet comme une activité de finalisation de la réalité organisationnelle *en appui sur des savoirs* (qu'il s'agisse de connaissances pratiques ou de modèles scientifiques adaptés). Elle est décrite comme un travail projectif *de focalisation et d'ajustement*. Elle est considérée comme *intervenant dans et sur des règles* à la fois pour les adapter et les faire signifier concrètement. Enfin elle est pensée comme *mise en mouvement d'un cadre conceptuel*, dans une démarche d'élaboration de représentations qui transforment le réel en cadre pour l'action. Sur ce plan, elle est même comparée à une construction scientifique, dans la mesure où elle engage l'élaboration d'un certain nombre de postulats, dont la validité est ensuite éprouvée dans l'expérience opérationnelle¹⁰. Cette approche cognitiviste n'est pas un artifice de définition, la théorie de l'intervention opérant un véritable centrage de la réflexion sur la dynamique des représentations, définies comme des construits interactionnels permettant d'organiser l'action.

On saisira également le constructivisme dans la dialectique établie par l'auteur entre les formes objectives et les structures de subjectivité¹¹. Pour P. Louart, toute G.R.H. intervient sur des contextes organisationnels et des systèmes de gestion, mais aussi sur des configurations d'acteurs insérés dans des rapports de pouvoir et dans des relations culturelles (l'auteur parle de « problématiques » comme réalités représentationnelles à caractère axiologique et praxéologique). Ces dimensions structurelles et idéelles sont en interaction, si bien que toute intervention sur l'un des éléments du système organisationnel se répercute sur les autres en déclenchant des effets de recomposition (par exemple, l'implantation d'une nouvelle procédure au plan des systèmes de gestion a des conséquences aussi bien au plan socio-politique, que culturel et idéologique; lesquelles conséquences rétro-

agissent en retour sur le sens des pratiques et l'orientation donnée aux procédures de gestion).

En ce sens, la G.R.H. n'est pas seulement vue comme une activité instrumentale, impliquant la mise en œuvre de moyens finalisés par des objectifs d'entreprise et des stratégies d'optimisation des ressources. Elle se laisse aussi analyser comme *une réalité immanente* issue de la configuration des acteurs et de leurs interactions. Sous cet angle, elle consiste en un travail permanent de redéfinition et d'aménagement des fonctionnements organisationnels au plus près des besoins et des suggestions exprimés par les salariés. En particulier, elle ne saurait imposer des choix que si ceux-ci ont « sens et utilité pour les acteurs eux-mêmes »¹².

Ainsi, dans l'optique de P. Louart, la G.R.H. ne saurait se résoudre à une intervention dirigiste sur des règles, des pratiques ou des dispositifs organisationnels. Elle se développe plutôt comme une *construction sociale*, intervenant sur des « logiques locales » d'acteurs. Le gestionnaire cherchera notamment à agir « en intelligence avec l'existant », c'est-à-dire en tenant compte du fait qu'il y a toujours un déjà-là organisationnel, impliquant des équilibres et des compromis entre acteurs, eux-mêmes liés à des champs d'influence et des rapports de pouvoir.

L'intervention du gestionnaire passe en particulier par un travail sur les représentations ou « problématiques d'acteurs ». Ces problématiques sont elles-mêmes articulées à des positions sociales spécifiques dans l'organisation et à des logiques d'acteurs. Avant d'intervenir, il faut donc évaluer les conditions d'acceptation et d'appropriation des transformations proposées. De même, il faut communiquer, au sens « d'élaborer en commun des significations acceptables pour l'action collective ». Toute intervention repose ainsi sur des organisations et des réorganisations cognitives, impliquant que le gestionnaire sache négocier ses objectifs. L'efficacité de la gestion est construite idéologiquement, « dans la mesure où elle dépend de ce que les acteurs jugent "satisfaisant", à travers des jeux de pouvoirs et des constructions collectives de représentations » (*op. cit.*, p. 23).

Le constructivisme de cette position tient à la reconnaissance du *travail social spécifique* réalisé par l'intervenant en ressources humaines. Celle-ci a une double mission : d'une part, celle d'intégrer socio-politiquement les acteurs autour d'un projet, de règles de management, de procédures opératoires ; d'autre part, celle d'ouvrir les plans d'action et les stratégies de gestion à la diversité des rationalités, à la créativité des représentations d'acteurs, à l'hétérogénéité des logiques sociales. En définitive, il s'agit doublement *d'institutionnaliser le social*¹³ et de permettre une *socialisation des politiques et des procédures*. Le cœur de ce travail est représenté par l'équilibrage des enjeux technico-économiques et des rationalités socio-politiques aux différents niveaux de définition de la G.R.H.¹⁴ (LOUART, P., *op. cit.*, pp. 33-44).

On trouve ainsi, dans diverses théories organisationnelles récentes, des formes de problématisation ayant un caractère constructiviste. Dans ce qui suit, nous systématisons cette approche à trois niveaux du processus étudié :

- celui des **stratégies d'acteurs** dans leur rapport avec les formes de structuration organisationnelle (GIDDENS, A., 1987 ; BOUCHIKHI, H., 1990).

- celui des **représentations** comme formes de connaissance et construits socio-cognitifs spécifiques (JODELET, D., 1989), fonctionnant comme modes d'accès à une expérience du réel (VON GLASERS-FELD, E., 1988).

- celui des **discours**, comme plan d'observation, permettant d'étudier les opérations de construction de cette connaissance (BOREL *et al.*, 1983, GRIZE, J.B., 1990).

3 - STRUCTURATION ORGANISATIONNELLE, REPRESENTATIONS D'ACTEURS, DISCOURS

3.1. L'application du paradigme constructiviste aux sciences de gestion conduit à rompre avec les métaphores mécanistes ou biologiques de l'organisation pour promouvoir une représentation de l'entreprise comme système social¹⁵. Ceci passe par un **repositionnement de la place du social dans l'analyse**, ce dernier étant situé au cœur des formes de structuration organisationnelle, alors qu'il apparaissait plutôt, dans l'approche structuraliste ou fonctionnaliste, déterminé par les propriétés téléologiques du système¹⁶. L'analyse se centre notamment sur **les actions et les stratégies d'acteurs**, en montrant qu'elles contribuent à structurer la réalité organisationnelle. Dans le même sens, deuil est fait de l'idée d'un système dominé par la rationalité des dirigeants qui auraient seuls le pouvoir de mettre en place des structures, des procédures de fonctionnement, et d'y assigner les acteurs de l'entreprise. Si l'organisation est un système social, celui-ci est certes orienté par les décisions des acteurs dominants, mais il se structure surtout **dans la rencontre et la confrontation d'acteurs et de rationalités multiples** (interactions)¹⁷.

Le constructivisme ouvre par ailleurs une position scientifique qui conduit à refuser les conceptions mécanistes et instrumentales de l'action organisée : l'analyse de gestion est décentrée et cesse de focaliser les outils ou les modes opératoires (perspective instrumentale), pour interroger plutôt **l'interaction cumulative des procédures et des conduites d'acteurs**. Les formes structurelles spécifiques telles que les configurations procédurales ou les modes opératoires sont vues comme des **processus émergents**, liés

aux interactions, aux jeux collectifs, aux stratégies individuelles. En ce sens, le constructivisme reconstruit au moins partiellement l'analyse autour de l'investissement représentationnel et stratégique des procédures par les acteurs. Il tente notamment de montrer l'incidence des jeux socio-politiques capables de relativiser la détermination des rationalités technico-économiques (LOUART, P., 1994).

Un autre point important est l'insistance portée sur la **réflexivité de l'acteur**, entendue comme capacité de l'individu à contrôler ce qu'il fait, à travers la connaissance qu'il a des règles et ressources du système. Le constructivisme abandonne le plan des mécanismes, pour se situer du côté de l'analyse des **performances, des compétences d'acteurs**. Autrement dit, ce que les acteurs connaissent des conditions d'organisation et de fonctionnement du système social (ou ce qu'ils croient en connaître) fait partie intégrante de ce fonctionnement¹⁸. On comprend alors l'intérêt d'aller interroger le sens que les salariés donnent eux-mêmes aux procédures de gestion, car ce sens est porteur de principes d'action, et du même coup de formes spécifiques d'actualisation/reproduction du structurel. Dans la situation que nous étudions, c'est cette capacité réflexive qui décide des formes d'appropriation de l'E.C.R.E. par les acteurs censés la mettre à œuvre.

Cette focalisation sur les phénomènes d'émergence, de composition sociale et de réflexivité amène à reconnaître l'apparition de conséquences non voulues ou non prévues au départ par l'action managériale (on prendra ici pour exemple les analyses de PICHULT, F., 1993, sur la construction socio-politique du changement technologique, dont le sens se modifie au fur et à mesure de sa redéfinition à travers des phases de socialisation successives). En centrant son propos sur les stratégies d'acteurs et la compréhension partielle qu'ils ont du sens du contexte (à l'inverse des modèles structuro-fonctionnalistes qui font appel aux qualités téléologiques des systèmes sociaux), l'approche constructiviste montre que ces actions intentionnelles conduisent à des conséquences imprévues (non intentionnelles) du fait de leur composition et du déplacement spatio-temporel de leurs effets. Ce qui doit avertir **sur les décalages** susceptibles d'intervenir entre les modes opératoires de l'E.C.R.E. tels qu'ils sont élaborés par les fonctionnels des ressources humaines dans l'entreprise, et leur mise en pratique dans des situations combinant des appropriations d'acteurs.

Retenons enfin l'idée de dualité du structurel, avancée par Giddens dans le cadre de sa théorie de la structuration (GIDDENS, *op. cit.*, pp. 65-83). Cette idée conduit à refuser le dualisme de l'objet organisationnel et du sujet individuel, c'est-à-dire l'hypothèse d'une structure fonctionnant comme contrainte et restreignant l'action humaine de manière extérieure aux conduites. Pour Giddens, les structures sociales sont à la fois le médium et le résultat de l'interaction entre les acteurs. Les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent que si des conduites sociales

les actualisent ou reproduisent de façon chronique dans le temps et dans l'espace.

Appliquée à notre objet, ce postulat nous conduit à situer l'ECRE au cœur d'une dialectique entre le structurel et l'interactionnel. Dans les entreprises que nous étudions, le projet de gestion des compétences, concrétisé dans un accord avec les partenaires sociaux, apparaît, au moment où nous intervenons en tant qu'observateurs, comme une donnée structurelle. L'ECRE est un mode opératoire ayant un caractère normatif, régulant un ensemble de pratiques de gestion des ressources humaines (évaluation, détection des besoins de formation, gestion de la mobilité...) et planifiant des modes de coordination et d'interaction entre individus. Pourtant cette procédure est « hors du temps et de l'espace » tant qu'elle n'est pas actualisée par des acteurs qui la rejouent dans un système de relations sociales. Les réinvestissements dont elle va faire l'objet, à travers les interactions, les stratégies et les représentations d'acteurs, risquent d'en modifier profondément le sens et la logique.

L'erreur de l'approche instrumentale est de penser qu'une fois constituée la procédure d'E.C.R.E. à la fois en tant que processus structurel (accord comme produit d'un rapport socio-politique) et matérialité instrumentale, cet outil vit tout seul et engendre automatiquement les formes d'ajustement et de coopération prévues au départ dans la définition de la procédure. Dans l'approche constructiviste au contraire, les procédures sont des construits organisationnels permanents, elles sont actualisées dans des jeux d'interactions par des acteurs qui les reproduisent et les transforment. La prise en compte du temps (ou de l'histoire) permet de dépasser l'étude des propriétés structurelles de l'outil pour ouvrir à l'analyse de ses formes de réappropriation dans le cadre des interactions et des pratiques d'acteurs (plan de fonctionnement du système social).

3.2. Le « principe de représentabilité » est défini par Le Moigne comme un postulat fondamental de l'épistémologie constructiviste (LE MOIGNE, J.L., *op. cit.*, p. 115). Celle-ci recentre son objet sur les **processus de construction de la connaissance**, conçus dans une relation de pertinence aux résultats de l'expérience.

La position prise par Von Glasersfeld est emblématique : la connaissance ne fonctionne pas comme une image ou une description d'un monde réel objectivable et indépendant, mais plutôt comme « une clé » qui ouvre une voie possible dans l'interaction de l'acteur et du réel. En cela, le constructivisme s'oppose au réalisme métaphysique¹⁹, qui a bercé et influence toujours la philosophie des sciences et pour lequel « la connaissance n'est connaissance que si elle reflète le monde tel qu'il est »²⁰. Là où l'épistémologie traditionnelle conçoit la relation entre connaissance et réalité sur le modèle d'une « correspondance plus ou moins figurative », impliquant un rapport d'homomorphisme entre structures cognitives et structures du monde

réel (traduction du réel dans l'espace psychique de l'individu), le constructivisme la conçoit comme une *adaptation* et s'intéresse avant tout à la pertinence et à la fiabilité des élaborations cognitives, comme mode d'entrée du sujet de connaissance dans le réel. C'est la fameuse opposition construite par Von Glasersfeld, entre *match* (correspondance ou accord entre connaissance et réalité) et *fit* (convenance ou adaptation de la connaissance à une pratique opératoire du réel). Les connaissances de gestion, qu'elle soient saisies au plan des savoirs engagés dans l'action ou de leurs formalisations théoriques, relèvent à l'évidence d'un modèle constructiviste, dans la mesure où elle valorisent une relation d'adaptation cognitive de l'acteur au réel.

D'autre part, le constructivisme montre que l'interaction entre l'acteur et l'environnement construit cet environnement. Autrement dit, la connaissance n'est pas détachée de son objet, mais en continuité d'intervention sur le réel. Elle fonctionne comme un moyen d'organiser l'action. Plus généralement, on peut dire que **la connaissance fonctionne comme une construction de l'expérience du réel**. Elle organise le monde en s'organisant elle-même. D'où la focalisation du constructivisme sur la question des **opérations** de construction de la connaissance.

Nous adhérons complètement de la perspective ouverte par Von Glasersfeld si, inscrite dans une réflexion essentiellement épistémologique, elle ne souffrait pas d'un oubli à notre sens majeur : celui du rôle du social dans la construction de la connaissance. Si Von Glasersfeld pointe bien le nécessaire rapport à la psychologie dans l'étude des constructions épistémiques d'acteurs (référence à Piaget, aux processus d'équilibration et d'accommodation), il ne réintègre pas suffisamment à notre sens, le caractère social, c'est-à-dire notamment idéologique et culturel des construits cognitifs du sujet. Qu'il y ait une relation d'adaptation de la connaissance aux résultats de l'expérience est a priori recevable, mais cette relation ne saurait être imaginée indépendamment du social ; elle repose sur des processus de socialisation et se constitue notamment dans l'interaction sociale (chez Piaget par exemple, le développement des structures logiques est lié à des formes sociales de coopération). Enfin, elle se construit à l'intérieur d'une structuration sociale de la société et en entreprise, par exemple, elle ne saurait être imaginée en dehors des effets de la division du travail, ou à un autre niveau, de la constitution culturelle des groupes sociaux au travail (SAINSAULIEU, R., 1987, 1988).

On ne peut alors faire l'économie du concept de « représentation sociale ». Nous prenons ici comme référence la théorie inaugurée par Moscovici dans les années soixante (MOSCOVICI, [1961]1976) et qui a donné lieu depuis à un vaste courant de recherche²¹ en psychologie sociale. Modalités de connaissance dites de « sens commun », les représentations sociales tirent leur spécificité du caractère social des processus qui la produisent. Ce qui ne veut pas seulement dire qu'elles

se constituent dans la dépendance de phénomènes sociaux, et qu'elles reflètent des croyances, opinions, savoirs... spécifiques à des groupes d'acteurs, mais qu'elles fonctionnent aussi comme **processus d'intégration de l'acteur dans le social**. C'est par ces savoirs pratiques spécifiques que l'acteur s'inscrit dans les interactions quotidiennes et dans les rapports sociaux au travail. Par ailleurs, les représentations établissent un rapport à l'objet qui est un rapport à la fois de symbolisation et de signification (JODELET, 84). Cette signification résulte d'une activité cognitive et discursive, qui prend la forme d'une **construction spécifique de l'objet** : le sujet reconstruit le réel auquel il est confronté. Il procède à un « remodelage mental » de l'objet (MOSCOVICI, S., 1976)²².

Ces caractéristiques sont fondamentales dans une approche constructiviste où l'E.C.R.E. est vue comme une procédure ancrée dans une pratique (les salariés interrogés ont tous fait l'expérience de l'évaluation, qu'ils se soient trouvés en position d'évalués ou d'évaluateurs), mais aussi comme un « objet de connaissance » (dans nos entretiens, les salariés restituent et re-construisent à la fois l'expérience qu'ils ont vécue). Il y a donc matière à interroger le sens que donnent les acteurs à cette expérience. Si les représentations sont des processus d'élaboration subjective fonctionnant comme « modèles » de la réalité, il doit être possible d'étudier les caractéristiques formelles de ce construit socio-cognitif. On en dégagera alors des caractéristiques significatives en terme d'expression stratégique et d'affirmation identitaire de l'acteur.

3.3. La focalisation sur les opérations au moyen desquelles l'acteur constitue son expérience du monde est un des orientations majeures de l'épistémologie constructiviste²³. Parmi ces opérations, celles qui structurent les formes de la rationalité discursive sont fondamentales : Le Moigne forge un principe « d'argumentation générale » pour désigner l'ancrage de la construction de l'expérience du réel dans un *raisonnement naturel*. Celui-ci diffère du calcul algorithmique formel par la multiplicité des solutions logiques qu'il offre en réponse à des finalités sociales opératoires.

C'est précisément à l'analyse des raisonnements non formels que procède l'école de la logique naturelle (BOREL, M.J., GRIZE, J.B., MIEVILLE, D., 1983). Celle-ci place au centre de ses travaux la notion de « schématisation », définie comme « construction par le moyen du discours d'une sorte de « micro-univers », qui a une fonction de « modèle » d'une situation mais sans refléter les exigences de la construction scientifique, et qui intègre de manière essentielle, une dimension dialogique » (*op. cit.*, p.7). Partant de l'idée que la construction des références sociales repose sur une élaboration cognitive du discours, les auteurs sont conduits à dégager les « opérations logico-discursives » à partir desquelles les individus structurent une interprétation finalisée des mondes offerts à leur expérience. Le résultat de l'analyse fait alors ressortir

les liens entre un certain type d'activité sur le langage (ancrage, enrichissement, transformation d'objets de discours) et une structure de fonctionnalité de la connaissance (l'argumentation est vue comme une activité discursive tournée vers l'action, orientée par une finalité pratique).

D'autres courants de la linguistique se portent plutôt vers l'analyse de l'énonciation, en mettant l'accent sur les phénomènes « d'hétérogénéité » ou de polyphonie énonciative (BAKHTINE, M., 1979 ; DUCROT, 1985 ; MAINGUENEAU, D., 1991). Le discours est vu alors comme une structure de dialogue avec des énonciateurs convoqués, entre lesquels le locuteur arbitre pour définir une position subjective. L'énonciation apparaît comme un trajet sur des sens sociaux et sur des images d'énonciateurs. Là encore, ce trajet n'est pas sans fonctionnalité sociale puisqu'il permet au locuteur à la fois de préciser les conditions de validation de ses représentations, de définir sa position dans un rapport de places (KERBRAT-ORECHIONI, C., 1987) et d'affirmer son identité.

La place nous manque ici pour décrire plus finement les hypothèses fondatrices des travaux linguistiques sur lesquels nous nous appuyons²⁴. Il s'agit surtout de faire comprendre au lecteur que la manière dont le locuteur construit son discours (plans énonciatifs, interdiscursivité, structures argumentatives, domaines lexicaux...) est révélatrice pour nous d'enjeux perçus et de positionnements spécifiques d'acteurs à l'égard de l'ECRE.

Au terme de cette section, nous pouvons résumer notre position en trois hypothèses :

- H1 : la procédure d'ECRE ouvre une interaction sociale qui en transforme le sens

- H2 : le sens que donnent les acteurs à l'expérience de l'évaluation participe du devenir de cette procédure

- H3 : les formes des discours tenus sur l'ECRE témoignent de positions de connaissance spécifiques de leurs auteurs.

4 - FORMES D'APPROPRIATION DU SENS DE L'ECRE ET STRATÉGIES EVOQUEES : L'EXEMPLE D'UN TECHNICIEN D'ATELIER

Nous rendons compte ici de l'analyse d'un entretien tiré de notre corpus, correspondant à l'interview d'un technicien d'atelier en position d'évalué (T 31). Ce salarié est employé dans une grande entreprise métallurgique, qui s'est engagée dans une politique de gestion des compétences et de développement de carrières : un accord-paritaire a été signé avec les

organisations syndicales, impliquant de prendre appui sur l'évolution des compétences des salariés pour faire évoluer l'organisation. Le projet entend proposer un parcours de carrière minimum sur 25 ans. L'ECRE a été conçue comme un des outils de cette politique.

La position du T 31 est celle d'un salarié en demande de formation professionnelle, dans un projet de construction d'une identité de métier. Cet opérateur de production s'est impliqué dans son travail depuis trente ans. Il a réussi plusieurs formations diplômantes en cours du soir (des C.A.P. successifs et un B.P.) et souhaiterait dans la même logique obtenir une habilitation en électricité et une qualification en automatismes. Une formation lui permettrait d'accroître sa polyvalence, de progresser dans la grille de classification, voire de prétendre à un poste d'agent de maîtrise. Il exprime ce besoin de formation depuis plusieurs années. Or il n'a jamais véritablement reçu de réponse à ce propos. Dans la mesure où le contexte organisationnel ne favorise pas la continuité de son projet professionnel, on peut le décrire comme un salarié dont l'identité de métier est bloquée (DUBAR, C., 1991).

Tout une partie de son discours est consacrée à faire le récit de ses demandes de formation inabouties :

« dans l'entretien, quand vous faites un entretien avec vos agents de maîtrise, ils vous demandent vos souhaits (...). On vous demande quel type de formation vous voudriez acquérir ? Donc moi, à ce moment-là, j'avais marqué : ouvert à toute formation (...). Et en préférentiel, j'avais mis, du fait que j'ai mon CAP d'électromécanique, j'ai fait de l'automatisme, mais disons que les automatismes changent suivant les modules... de participer à une formation sur automatisme. Et maintenant notre four, nos installations sont équipées en automates ! En plus, comme dans mon boulot j'avais besoin d'une formation pneumatique et hydraulique, j'ai demandé de participer à une formation de pneumatique et d'hydraulique. D'accord ? Ça fait cinq ans ! Je n'ai jamais eu de réponse ! Mieux que ça, une fois, j'apprends qu'il y a une formation d'automates, qu'il manque un gars, je téléphone à mon ingénieur de service, je lui dis (...) : « Monsieur, j'ai appris qu'il y a une place de libre dans une formation d'automates, est-ce que je pourrais y participer ? » Alors bon, il dit : « Monsieur H., vous comprenez... » Enfin, il m'a dit carrément que c'était du niveau supérieur à mon niveau ». Alors je lui ai dit : « Vous avez bien regardé mon dossier ? ». Il me dit « Pourquoi ?... » « Vous n'avez pas vu que j'ai un C.A.P. électromécanique ? ». Ah bon... Mais je n'ai jamais eu de réponse en retour » (p. 8).

L'échec de ses demandes réitérées, malgré la mise en place de l'accord-paritaire, le conduit à remettre violemment en cause la politique de compétences. Il en dénonce la pertinence, en montrant qu'elle est limitée par des arbitrages organisationnels contingents. L'entreprise promeut une logique de développement individuel, encourage l'acquisition de compétences, la construction d'un projet professionnel et promotionnel, mais, en même temps, la formation

sur le terrain ne fonctionne qu'en relation avec des besoins organisationnels ponctuels et c'est cette contradiction que dénonce le salarié. Son discours abonde en formes de discours rapporté (qu'il s'agisse d'un discours réel ou simulé). La construction énonciative reprend les énoncés de la direction pour les opposer assez systématiquement aux réalités vécues et constatées sur le terrain :

« Suivant où vous travaillez bon, on sera plus en train de vous donner une formation. Qu'on ne voudra pas dans un autre secteur, même si vous êtes apte, même si vous êtes volontaire ! Ça je ne l'ai jamais admis. Et pourtant dans l'accord cadre, qu'est ce qu'on dit, on dit que [les gens sont susceptibles de varier dans leur emploi, de bouger]. Mais si vous ne leur donnez pas les moyens à ces gens là de bouger, même s'ils veulent, ce n'est pas la peine ! Il faut savoir ce qu'on veut faire ! » (p. 12)

« On ne peut pas dire aux gens : « il faut accéder à une formation plus élevée », si on ne leur donne pas les moyens » (p. 13)

« A l'heure actuelle, on demande à ces gens-là de s'investir, mais pour qu'ils puissent s'investir, il faut quand-même leur faire une formation. Il faut quand-même les aider, d'accord ? » (p. 6)

La non-résolution de cette contradiction conduit à une succession d'énoncés à travers lesquels le salarié thématise très fortement son dépit :

« Si la boîte ne donne pas les moyens de faire des formations au gars, ça ne sert à rien du tout ! C'est de la vaste blague et c'est tout ! » (p. 8)

Finalement, le discours témoigne de la construction d'un modèle de la réalité (« schématisation ») que le salarié a testé à plusieurs occasions et qu'il exprime dans l'interview. Ce modèle donne à la logique de gestion des compétences une tout autre cohérence que celle apparemment contenue dans l'accord paritaire. Pour le T 31, la politique mise en place renvoie avant tout à des impératifs de gestion de la masse salariale, c.a.d. à une stricte rationalité technico-économique :

« le but du patron, lui, c'est de pouvoir tirer un maximum de profit de la fabrication et du personnel » (p. 5)

(en parlant du patron) « il s'est dit : le mieux à faire, bon, c'est de changer le mode de rémunération et essayer de pousser les gens à s'investir un peu plus dans l'entreprise, volontairement ou involontairement. Moi je pense que c'est ça ! » (p. 5)

« C'est une manière de pousser les gens à produire... enfin à travailler plus dans leur emploi, de ce qu'ils devraient faire... En leur disant : « oui, mais si tu fais ça, si tu fais ça, si tu fais ça... tu auras un peu plus ! (...) Alors

le gars dit : « je vais peut-être avoir une promotion, quelques points en plus »... Il va le faire. Mais le deuxième, celui qui faisait ce boulot là, on lui dit : « toi ce boulot-là, tu n'as plus à le faire, puisque c'est le précédent qui va le faire. Mais toi, tu peux faire un petit peu plus de boulot-là ! (...). Le troisième, on dit pareil (...) Et puis, quand on arrive au dernier et puis qu'on dit : « Et toi, qu'est-ce que tu fais ? - Moi, je fais ça ! - C'est un autre qui le fait ! Et ça, toi, tu n'as plus rien à faire alors ? Tu es en trop, tu es en trop dans l'équipe ! On va te chercher un boulot ailleurs ». Résultat, qu'est-ce qu'on fait ? Suppression du personnel, et le boulot se fait. On fait travailler les autres un peu plus, on prend un peu chacun un peu de la part de celui qui est dans l'équipe et puis on supprime du personnel. Voilà le système. Et l'accord paritaire, c'est ça ! Parce que le patron sait très bien qu'il sera obligé d'augmenter ses gens (...) il sait qu'il faudra qu'il donne, mais lui en retour qu'est-ce qu'il veut, il veut abaisser les coûts de production. S'il peut restreindre les équipes, il a tout intérêt. Même en donnant un petit peu plus à l'un ou à l'autre, mais le principal, c'est de supprimer un emploi ou deux dans l'équipe ou dans l'atelier (...) Et l'accord, il a été fait dans ce sens-là. » (p. 9)

Désillusion ? Retrait ? L'acteur va prendre ses distances par rapport aux objectifs organisationnels. Le non-retour d'information sur la demande exprimée le conduit à jouer avec la procédure, à contourner le référentiel comme s'il n'existait pas, tout en habillant cette stratégie par un jeu relationnel avec son supérieur hiérarchique. L'appropriation induit plutôt ici une déconstruction du sens de la politique de compétences menée par l'entreprise.

5 - CONCLUSION

Notre analyse partielle d'un contexte d'entreprise nous conduit à formuler des conclusions provisoires. Le point de vue du salarié interrogé nous semble particulièrement révélateur du décalage entre l'approche instrumentale de l'ECRE et une conception qui interroge le sens de l'outil et la finalité des interactions.

Ce technicien rejette en effet la procédure, bien qu'il utilise l'ECRE pour tenter de faire aboutir une demande de formation depuis plusieurs années. Ce constat circonscrit un moment de l'actualisation de la procédure : celui où un acteur donné en transforme le sens. Nous avons appelé « appropriation » cette transformation de sens, et montré que cette appropriation pouvait être articulée à des conduites réactives. Ce sont ces conduites qui décident du devenir social de l'ECRE.

Notre interrogation se porte alors sur les équipes de Ressources humaines : que font-elles pour que les modes d'appropriation de l'ECRE ne débouchent pas sur des antagonismes, mais sur une co-construction de la gestion des compétences ? Sans initiative de leur part, cette procédure qui devrait susciter de la créativité dans la gestion des rapports hiérarchiques ne fait que repro-

duire des situations existantes et des blocages dans le développement organisationnel. Comment la repenser pour qu'elle devienne au contraire le lieu où s'expérimente une transformation des acteurs ?

Pour répondre, il convient avant tout de dépasser une vision programmée et linéaire de la procédure. Il s'agit « d'ouvrir » l'outil, de faire sortir l'ECRE d'un cadre instrumental et d'aider les acteurs à s'en servir sur des enjeux qui leur sont propres. La procédure n'a d'intérêt que si les salariés sont convaincus d'y construire ensemble la réalité. Il faut qu'ils aient envie de débattre de ce qui a de la valeur à leurs yeux²⁵.

Au terme de cet article, nous opérons donc volontiers une transformation de notre objet de recherche pour qu'il signifie autre chose aux acteurs : nous l'appelons **Evaluation des Compétences orientée Objet (E.C.O.)**. Quel est le sens de cette initiative ?

Nous pensons que l'évaluation n'a d'intérêt pour les acteurs qui la pratiquent que si elle engage effectivement une plus forte cohérence entre le développement organisationnel et le développement personnel. C'est donc à l'évaluateur d'offrir la possibilité à l'évalué de se focaliser sur un objet qui lui est propre, par exemple sur un enjeu particulier (une préoccupation de formation, de rémunération, de mobilité, d'information, de conditions de travail, de résolution de conflits interpersonnels, etc.), pour remonter ensuite aux problèmes de compétences sous-jacents et les traiter de manière ciblée en relation avec des contraintes organisationnelles. Avec l'E.C.O., l'importance de l'évaluation se focalise sur la perception des intérêts de l'évalué (point de départ des échanges) et sur les marges de manœuvre possibles. L'évaluateur a alors pour rôle d'effectuer, puis d'expliquer, des choix sur des contradictions (LOUART, P., 1990) : par exemple entre le délai de mise en œuvre d'une compétence et le temps d'acquisition nécessaire (paradoxe 1), ou entre le désir de telle compétence du titulaire et ses conséquences (paradoxe 2)... En effectuant ainsi des aller-retour entre leurs représentations et leurs enjeux réciproques d'une part (rationalités socio-politiques), et d'autre part, les méthodes de travail et les pratiques (rationalités technico-économiques), les acteurs de l'ECO sont invités à élaborer ensemble des arbitrages à propos des compétences. Alors seulement, l'évaluation peut prendre tout son sens pour eux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTER, N., (1995), « Peut-on programmer l'innovation ? », *Revue Française de Gestion*, mars-avril-mai 95.

BAKHTINE, M., (1977), « *Le marxisme et la philosophie du langage* », Paris, Editions de Minuit.

BAUDRILLARD, J., (1991), « *La guerre du golf n'a pas eu lieu* », Ed. Galilée.

BEAUCOURT, C., (1994), « *La question de l'emploi : enjeux, sens et controverses* », Colloque Sciences de Gestion et problèmes de l'emploi, I.A.E. de Lille, 22 et 23 Septembre.

BOREL, M.J., GRIZE, J.B., MIEVILLE, D., (1983), « *Essai de logique naturelle* », Sciences pour la communication, Peter Lang.

BOUCHIKHI, H., (1990), « *Structuration des organisations, concepts constructivistes et études de cas* », Ed. Economica.

BRABET, J., (1993), « *La gestion des Ressources Humaines en trois modèles* », in *Repenser la GRH ?*, éd. Economica, pp. 69-141.

DUCROT, O., (1985), « *Le dire et le dit* », Paris, Editions de Minuit.

FALQUE, L., (1994), « *L'idée de compétence dans les rapports hiérarchiques : limites du modèle sous-jacent et conflits d'interprétation* », *Actes du congrès de l'A.G.R.H.*, Montpellier, ateliers jeunes chercheurs, pp. 107-117.

GIDDENS, A., (1987), « *La constitution de la société, éléments de la théorie de la structuration* », P.U.F., 1987.

GILBERT, P., (1994), « *Le modèle de référence de la G.P.E., postulats sous-jacents et structuration de l'action* », *Actes du congrès de l'A.G.R.H.*, Montpellier.

GLADY, M., (1994), « *Représentations sociales et construction des rapports professionnels dans l'entreprise* », document interne, GRAPHE, mars 94.

GRIZE, J.B., (1990), « *Logique et langage* », OPHRYS.

GUIMELLI, CH., (1994), dir., « *Structures et transformations des représentations sociales* », Delachaux et Niestlé.

JODELET, D., (1984), « *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie* », in S. Moscovici (ed.), « *Psychologie sociale* », Paris, PUF.

JODELET, D., OHANA, J., « *Bibliographie générale sur les représentations sociales* », in JODELET, 1989, « *Les représentations sociales* », P.U.F.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1987), « *la mise en places* » in : *Décrire la conversation*, sous la direction de J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni, pp. 319-352.

KETS DE VRIES, M.F.R., (1990), « *L'envie, grande oubliée des facteurs de motivation en gestion* », in CHANLAT, J.F., « *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* », Les Presses de l'Université Laval, Ed. Eska, pp. 297-310.

KCENIG, G., (1994), « *L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux* », in *Revue Française de Gestion*, Janv-Février 94.

LOUART, P., (1990), « *Trois paradoxes en Gestion des Ressources humaines* », Cahiers de recherche, I.A.E. de Lille.

LOUART, P., (1993), « *Les champs de tension en gestion des Ressources Humaines* », in *Repenser la GRH ?*, éd. Economica, pp. 165-210.

LOUART, P., (1994), « *Gérer l'intervention en Ressources Humaines* », présentation au Graphe, publié sous le titre : « *Le succès de l'intervention en G.R.H.* », Ed. Liaisons, 1995.

LE MOIGNE, J.L., (1995), « *Le constructivisme* », T. 2 : des épistémologies, E.S.F. éditeur.

MAINGUENEAU, D., (1991), « *Les analyses du discours, introduction aux lectures de l'archive* », Hachette Université Linguistique.

MOSCOVICI, S., (1976), « *La psychanalyse, son image et son public* », 2^e éd., Paris, PUF.

PICHAULT, F., (1993), « *Ressources humaines et changement stratégique* », De Boeck Université.

SAINSAULIEU, R., (1987), « *Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise* », Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.

SAINSAULIEU, R., (1988), « *L'identité au travail* », Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.

VELTZ, P., (1994), « *Mutations du modèle productif, tendances et problèmes* », Communication au colloque de l'université catholique de Louvain, 29 avril.

VON GLASERSFELD, E., (1988), « *Introduction à un constructivisme radical* », in P. WATZLAWICK, « *L'invention de la réalité* », Ed. du Seuil.

ZARIFIAN, P., (1995), « *La gestion par activités et par processus à la croisée des chemins* », *Gérer et Comprendre*, Annales des Mines, Mars 95, pp. 80-90.

NOTES

¹ Dans le prolongement des discours et des techniques sur la gestion prévisionnelle des emplois (GPE).

² un salarié ne peut progresser dans un emploi que si des places sont vacantes et qu'un poste est à pourvoir.

³ Voir à ce propos, SAINSAULIEU, 1990.

⁴ Voir sur le thème, DUBAR, 1991, 1994.

⁵ pour mémoire, les conceptions instrumentales ou le modèle de l'arbitrage managérial (BRABET, *op. cit.*).

⁶ Rappelons la définition de (MARCH, 1991) définissant les organisations comme « des systèmes conflictuels socio-politiques sous contraintes économiques ».

⁷ Comme le dit P. Louart, « le modèle de gestion des contradictions est une façon de mettre en question les niveaux habituels d'instrumentation ou de négociation de l'action. Ouvrant l'organisation à ses contextes, il permet si nécessaire de substituer aux fonctionnements répétitifs, cumulatifs ou oscillatoires, des processus de transformation, tels que les décrit Boudon (1978) dans sa logique du social » (LOUART, in BRABET *et al.*, 1993).

⁸ FRIEDBERG, E., 1993.

⁹ PICHAULT, F., 1993.

¹⁰ LOUART, *op. cit.*, p. 10.

¹¹ On verra là une inversion de notre part, volontaire par rapport aux conceptualisations traditionnelles, dans la mesure où P. Louart tend à faire ressortir la dimension de construit socio-idéologique des structures organisationnelles, et à rebours montre la densité, voire la matérialité (sous forme de règles ou de « structures de rationalité ») des constructions représentationnelles.

¹² *op. cit.*, p. 205.

¹³ autour de normes, de règles, de projets négociés et partiellement accrédités par les acteurs, d'éléments culturels partagés, etc.

¹⁴ Dans le cadre de l'E.C.R.E., il est clair que ce travail d'équilibrage est confié à l'encadrement de premier niveau, non sans décalage parfois avec l'équilibrage supposé des discours normatifs des dirigeants et des principes politiques affichés.

¹⁵ « Les organisations ne sont ni des mécanismes asservis, ni des organismes biologiques, et pas davantage des tribus fermées sur elles-mêmes. Elles sont des systèmes sociaux complexes » (BOUCHIKHI, *op. cit.*, p. 49).

¹⁶ Comme l'indique Bouchikhi, « dans la pensée systémique, les transformations d'un système sont considérées comme fonctionnelles par rapport à ses propres finalités, alors que l'observation montre que c'est d'abord vers leurs propres finalités que les acteurs orientent leur action constitutive des structures dans lesquelles ils agissent » (*op. cit.*, p. 57).

¹⁷ Comme le note Bouchikhi : « les dirigeants sont considérés (...) comme une catégorie d'acteurs parmi d'autres ; ce qui signifie que leur influence sur les processus de structuration dépend des marges réelles de manœuvre dont ils disposent à un moment ou à un autre du déroulement de ces processus et des évolutions de l'environnement qui peuvent leur fournir des atouts, ou au contraire des limites d'action » (BOUCHIKHI, *op. cit.*, p. 79).

¹⁸ Cette hypothèse est primordiale, dans la mesure où elle fonctionne comme l'équivalent dans le paradigme constructiviste des mécanismes d'adaptation ou de sélection naturelle propres aux théories évolutionnistes. Elle permet en effet de réintroduire la compréhension et la connaissance qu'ont les êtres humains de leur propre histoire, dans la production-même du changement.

¹⁹ Lemoigne oppose dans le même esprit le constructivisme au positivisme.

²⁰ *op. cit.*, p. 22.

²¹ Voir JODELET et OHANA, 1989, pour une bibliographie exhaustive des travaux sur ce thème, et JODELET, 1989, GUIMELLI, 1994, pour des ouvrages collectifs rassemblant des recherches significatives dans le domaine.

²² « les représentations (...) correspondent à une construction cognitive active de l'environnement (...). Ce qu'exprime le schéma O-S-O-R-, qui coïncide avec celui que Moscovici proposait dans sa critique du schéma S-R en disant que la représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse, qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu » (JODELET, *op. cit.*, p.39).

²³ « Le constructivisme radical affirme en effet [...] qu'on peut étudier les opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience du monde, et que la conscience d'effectuer ces opérations [...] peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux » (VON GLASERSFELD, *op. cit.*, p. 20).

²⁴ On trouvera sur ce sujet de plus amples indications dans : GLADY, M., 1994.

²⁵ Comme le démontre (Manfred F.R. KETS DE VRIES, 1990) : « on peut considérer comme constructif le sentiment d'envie dirigé vers soi-même, car il permet de déceler la preuve de notre propre valeur » (p. 309).