

L'INTERVENTION ÉVALUATIVE UN DISPOSITIF D'IDENTIFICATION DES CONDITIONS DE RÉUSSITE D'INTERVENTIONS SUR LES COMPÉTENCES

Patrick Gilbert¹

INTRODUCTION

La gestion des compétences représente un champ fécond pour l'intervention aussi bien que pour la recherche (Brochier, 2002 ; Klarsfeld *et al.*, 2003). Elle est aussi une occasion de tenter d'articuler l'une à l'autre. L'essor des pratiques de gestion des compétences suscite des démarches et des méthodes nombreuses, aux finalités diverses. L'éclatement de la gestion des compétences en réalisations foisonnantes, et pas toujours probantes, appelle, par réaction, une approche globale (Dejoux, 2001) et fait naître le besoin d'évaluer les expériences pour en tirer à l'avenir des effets plus satisfaisants. Certains auteurs ont ces dernières années dressé un premier bilan des réalisations et proposé des modalités d'évaluation de ces pratiques (Gilbert et Schmidt, 1999 ; du Roy *et al.*, 2003).

Nous inscrivant dans ce courant, à la fois en tant que chercheur et intervenant, nous avons eu à produire une évaluation d'ensembles d'interventions conduites par des consultants. Ces interventions visaient particulièrement le développement des compétences des salariés en relation avec des enjeux d'accroissement des performances, dans une vision large du « champ formatif » (Bouteiller, 2000). Dans ces situations, la demande de nos interlocuteurs était de dégager des conditions de réussite (et des facteurs d'échec) sur la base d'une analyse des réalisations afin d'accroître l'efficacité de leur action.

Nous avons abordé cette demande dans une perspective fondamentalement constructiviste associant explicitement recherche et intervention (Louart, 1995 ; Plane, 2000). Nous avons été ainsi conduit à réfléchir à la place de l'évaluation

¹ Patrick Gilbert, Institut Entreprise et Personnel/IAE Paris (Université Paris I).
Courriel : patrick.gilbert2@wanadoo.fr.

dans l'intervention. Un dispositif a été élaboré en lien avec cette réflexion. L'objet de cette communication est de présenter et de discuter à la fois le cadre de réflexion et le dispositif que nous avons expérimenté.

Une première partie de notre communication sera consacrée à préciser la place de l'évaluation dans les processus de consultation. Nous y argumenterons la conception selon laquelle, dans un contexte de changement, l'évaluation d'une intervention peut être elle-même abordée comme une intervention : « l'intervention évaluative ». Nous présenterons, dans la seconde partie, le dispositif que nous avons mis en œuvre en application de cette conception en deux occasions :

- pour le compte d'un réseau régional de consultants en bilans de compétences,
- auprès de consultants internes d'une grande entreprise nationale de transports.

1. PLACE DE L'ÉVALUATION DANS L'INTERVENTION

1.1. Une place dépendant du type de conseil

Intervention et conseil

L'intervention en gestion des ressources humaines (Louart, 1995) peut revêtir des formes variées (aide, médiation, influence, résolution de problème, etc.) et poursuivre des objectifs très divers. Elle ne se réduit pas à l'action de consultants externes ou internes. Par exemple, lorsqu'un professionnel des ressources humaines assume le rôle d'agent de changement tel que Ulrich (1996) l'a défini, il peut être considéré comme un intervenant. Il n'est pas pour autant consultant. Toutefois l'intervention des consultants présente, au regard des caractéristiques que nous venons d'énoncer, une position emblématique : permanence de la posture d'intervenant, extériorité marquée par rapport au système-client, savoir-faire développés dans la conduite des processus d'intervention.

Le conseil comme relation

Conduire une intervention de conseil peut prendre des formes extrêmement variées. Face à la multiplicité des rôles possibles, à la difficulté de caractériser les conceptions rencontrées et d'en faire ressortir les traits les plus fondamentaux, de nombreuses typologies aux fondements les plus divers ont été proposées par la littérature spécialisée (parmi les plus connues : Gouldner, 1961 ; Schein, 1969 ; Greiner et Nees, 1989 ; Maister, 1993).

À de remarquables exceptions près (par exemple, Lippit et Lippit, 1978), ces typologies sont mono-centrées, soit sur le consultant lui-même, soit sur la structure de conseil. Or, il est évident que la relation entre consultant et client constitue un aspect critique du conseil au même titre que l'analyse du problème posé (Kubr, 1995), même si, le fait étant entendu, peu d'auteurs s'y intéressent très sérieusement (McGivern, 1993, p. 367). Pour une compréhension d'ensemble de ce qui fonde la performance d'une intervention, nous pensons utile de nous reporter à des catégorisations prenant en compte cette relation, c'est-à-dire le consultant et le client dans leur interaction. Nous nous appuyerons sur la typologie élaborée par Gilbert et Simonet (2004). S'inscrivant dans une perspective relationnelle du conseil, elle est fondée sur deux dimensions, jugées les plus pertinentes par les auteurs.

La première dimension est celle de la coproduction. Mettre la relation au cœur du conseil permet d'interroger la place du client dans cette relation et de considérer éventuellement que l'interaction entre le client et le consultant a lieu non seulement lors de la prestation de service, mais aussi dans sa production. La seconde dimension est cognitive. Elle porte sur la relation d'apprentissage réciproque présente, à des degrés divers, dans toute relation de conseil. Comme Gadrey (1992, p. 50-51) le souligne, « il [le conseil] constitue non seulement une activité de production de savoirs, mais également une activité de transfert de savoirs et d'apprentissage réciproque. » Cette relation d'apprentissage est liée en partie au degré d'innovation de la mission de conseil.

Les dimensions évoquées permettent de construire une typologie reposant sur deux grandes alternatives. Dans la première, le conseil repose sur une forte coproduction, associant étroitement le consultant à son client dans la réalisation de l'intervention, ou au contraire il repose essentiellement sur l'expertise d'un consultant (et donc l'action autonome de ce dernier). Dans la seconde alternative, le conseil porte sur des problèmes inédits ou en tout cas peu définis *a priori* (il recèle un fort potentiel d'apprentissage-innovation), ou au contraire il porte sur des problèmes classiques et bien identifiés (les apprentissages seront faibles).

Quatre options² résultent de la combinaison des deux séries d'alternatives :

1. Le conseil de type « mise en œuvre de méthodes et d'outils » (faible coproduction et faible potentiel d'apprentissage-innovation).

² Il s'agit d'une commodité d'exposé, dont le caractère réducteur n'échappe pas à l'auteur, les situations réelles étant évidemment beaucoup plus complexes.

2. Le traitement de problèmes de terrain (forte coproduction et faible potentiel d'apprentissage-innovation).
3. Le conseil de type « diagnostic » (faible coproduction et fort potentiel d'apprentissage-innovation)
4. Le conseil de type « conduite ou facilitation d'évolutions » (forte coproduction et fort potentiel d'apprentissage-innovation).

1.2. Évaluation et relations de conseil

Si le conseil est une relation, alors l'évaluation doit être pensée dans un cadre interactionniste. Dans ce cadre le système-client est engagé selon des formes et à un niveau qui dépendront du type de relation de conseil. L'évaluation d'une intervention devra donc être adaptée au schéma de la relation de conseil considérée. Dans le conseil de type « mise en œuvre de méthodes et d'outils », le client achète des solutions ou des démarches prêtes à l'emploi que le consultant, qui est avant tout un technicien, lui installe ou « implémente ». Exemples : mise en place de systèmes ou de technologies d'information et de communication (progiciels intégrés de GRH, intranet RH, etc.), méthode de classification des emplois, dictionnaire de compétences pré-établi, etc. Le cadrage de l'évaluation est alors simple dans son principe : il s'agit de comparer la performance des méthodes et outils à des standards et d'identifier les écarts. La mise en œuvre de l'évaluation est à la charge du client ou d'un autre intervenant qu'il mandate à cet effet.

Dans le conseil de type « traitement de problèmes de terrain », le consultant est un praticien qui met à la disposition du client son expérience dans un domaine précis pour produire des actions avec les acteurs opérationnels de l'entreprise. Exemples : appui opérationnel à la réalisation d'un travail exceptionnel (mise en place d'un dispositif d'accueil des nouveaux embauchés, participation à une action de formation intra-entreprise, recrutement, etc.), conseil en management des performances, amélioration ou professionnalisation de la fonction ressources humaines, etc. Par rapport à la situation précédente, l'évaluation gagne en complexité. Elle peut s'intéresser à la valeur de l'expérience mobilisée par le consultant, à la pertinence de ses recommandations, mais elle ne peut en rester là. Il lui faut décrire et juger de la performance du processus de traitement du problème en s'attachant tout autant à la qualité du soutien fourni par le client au consultant qu'aux contributions de ce dernier.

Dans le conseil de type « diagnostic ou évaluation », le consultant offre avant tout une capacité d'analyse, d'intelligence, de compréhension et d'exploration de l'organisation cliente et de son fonctionnement, qui débouche en général sur un

rapport comportant des recommandations, mais n'inclut pas la mise en œuvre de celles-ci. Exemples : diagnostic social, étude d'opinion interne, *benchmarking* sur une sous-fonction RH, etc. L'évaluation porte sur la pertinence du diagnostic et, le cas échéant, sur la valeur opératoire des recommandations produites, la manière dont elles ont favorisé, ou non, l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Dans le conseil « conduite ou facilitation d'évolutions », le consultant, confronté à des problèmes qu'il est difficile de définir précisément *a priori*, est un « agent de changement » ou, plus modestement, un « accompagnateur » du changement qui pilote pour le client et avec lui un projet d'adaptation ou de transformation impliquant différents acteurs de l'entreprise. Exemples : conception et conduite de projets importants ou complexes, gestion de crises, développement et déploiement d'une nouvelle organisation de la fonction RH, développement des compétences et gestion des connaissances, etc. L'évaluation de l'intervention atteint un degré de complexité particulièrement élevé. Il s'agit d'évaluer la contribution de l'intervention au changement à la fois sous l'angle de son contenu – ça n'est pas le plus difficile – mais aussi sous l'angle du processus de changement.

La situation qui nous semble la plus favorable à une recherche-intervention en management (Plane, 2000) est celle dans laquelle l'intensité de la coproduction est forte et où le processus de consultation recèle un fort potentiel d'apprentissage (conseil de type « conduite ou facilitation d'évolutions »). Les acteurs de l'organisation sont alors des partenaires actifs de l'évaluation et l'évaluation est elle-même une intervention : c'est ce que nous appelons « intervention évaluative ».

2. PRÉSENTATION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION D'INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

2.1. Les situations d'intervention

Situation n°1 : Un réseau régional de consultants en centres inter-institutionnels de bilans de compétences (CIBC)

Le bilan de compétences n'a répondu que partiellement aux ambitions de la loi du 31 décembre 1991. Son utilité n'est pas contestée pour les personnes en recherche d'emploi, pour lesquelles il constitue une aide au reclassement ou à la réorientation professionnelle. Par contre, et ce malgré le développement de « démarches compétences » dans les entreprises, il reste peu utilisé en matière de gestion des ressources humaines, sauf dans l'optique d'une aide au départ.

C'est à partir de cette analyse que le Réseau des centres inter-institutionnels de bilans de compétences (CIBC), sous l'impulsion de l'un d'entre eux, a pris l'initiative de ce qui fut désigné par le réseau comme « une recherche-action, destinée à produire une connaissance utile par l'implication des acteurs les plus directement concernés : les conseillers des CIBC, les bénéficiaires et les principaux acteurs de leur environnement (en particulier les DRH) . »

Nous avons été sollicité par le réseau (plus précisément par le directeur de l'un des CIBC chargé de son animation) pour apporter un appui méthodologique à cette opération qui visait à reconnaître complémentarément à l'usage strictement personnel du bilan, un usage « salarié-entreprise » cherchant à concilier les enjeux individuels et organisationnels de développement des compétences. Cet usage existe, certaines réalisations d'entreprises en témoignent : aide à l'élaboration de projets professionnels pour faciliter la mobilité interne, préparation à des prises de nouvelles responsabilités à l'issue d'une promotion, etc. C'est sur ces réalisations que s'est appuyée l'intervention pour identifier les conditions qui ont permis au bilan de compétences d'être un outil de médiation entre le salarié et l'entreprise³.

Situation n°2 : Le transfert et le renouvellement des compétences dans une grande entreprise de transports publics

Les organisations bureaucratiques connaissent aujourd'hui une crise économique et sociale. L'instabilité de leur environnement les oblige à repenser l'organisation de manière à ce qu'elle soit évolutive, facilement transformable. En lien avec cette préoccupation, l'intérêt pour la compétence s'est affirmé au cours de ces dernières années. Liée aux idées de transformation et de responsabilisation, cette notion apparaît porteuse d'ouverture et de mouvement (Amadiou et Cadin, 1996).

La compétence inspire des initiatives de développement des ressources humaines en milieu de travail, c'est-à-dire dans les situations quotidiennes dans lesquelles les employés sont encouragés à faire preuve de compétences et à les améliorer. La conviction qui guide ces initiatives est que les organisations du travail sont plus performantes lorsqu'elles permettent aux compétences individuelles de s'exprimer, et qu'elles permettent aussi à chaque individu d'améliorer l'efficacité collective. Cette orientation correspond à ce qu'on appelle parfois, en France, « organisation qualifiante » et en Amérique du Nord, « organisation apprenante »⁴.

³ Cette démarche a bénéficié d'un financement de la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Nord Pas-de-Calais.

⁴ Sur ces distinctions, voir Livian (1998).

Les unités de cette grande entreprise de transports publics ne sont pas restées à l'écart de ce mouvement. Elles ont mené leurs propres expériences. Confrontée à un important renouvellement démographique⁵, la direction générale a souhaité capitaliser et valoriser ces expériences, pour en faciliter la diffusion, en mettant en évidence les conditions de réussite. Sollicitée par elle, dans le cadre d'un programme de transfert et de renouvellement des compétences, nous avons proposé d'organiser un retour d'expériences, en nous appuyant sur le réseau des consultants internes impliqués dans la conduite de ces expériences.

Deux situations appelant une évaluation contribuant au changement

Dans les deux situations présentées, des organisations formulent une demande explicite d'évaluation d'interventions se rapportant au développement des compétences. Ces deux situations s'inscrivent dans des évolutions qu'il s'agit de favoriser.

Des apports purement instrumentaux, des considérations tirées de notre seule expérience ou encore un diagnostic d'expert auraient été en désaccord avec les dynamiques de changement en cours et les idées de responsabilisation et d'apprentissage collectif attachées au développement des compétences. Sur ce constat nous avons mis au point un dispositif spécifique d'intervention évaluative.

2.2. Fondements de l'intervention évaluative

Nous désignons par « intervention évaluative » une intervention qui a pour but d'évaluer une ou plusieurs autres interventions, dans le cadre d'un double projet d'action et de création de connaissances (recherche-intervention).

Des enjeux d'action reliés au savoir scientifique

L'intervention évaluative ne s'assimile pas à une procédure complexe visant à mesurer à l'aide de critères prétendument neutres et objectifs les effets d'une intervention. Ses modalités ne laissent pas les interlocuteurs du chercheur-intervenant indifférents et uniquement intéressés par la l'exactitude des évaluations produites. C'est une intervention spécifique, inscrite dans une relation de conseil de type « conduite ou facilitation d'évolutions » qui présente des enjeux forts.

⁵ Départ annoncé de 70 % du personnel d'encadrement sur dix ans.

Pour Lemoine (2002), dans toute intervention visant la production d'une connaissance scientifique sur autrui, l'enjeu central porte sur l'appropriation des méthodes mises en œuvre. Il en est ainsi dans la définition de la question à traiter, dans la détermination des conditions d'accès aux personnes, dans le mode d'utilisation des méthodes et des mesures et, bien sûr, dans la diffusion des connaissances produites et dans leur utilisation potentielle.. Nous avons posé les fondements de l'intervention évaluative en nous polarisant sur cet enjeu d'appropriation.

Une évaluation formative

Dans la perspective développée par Scriven⁶ (1967), l'évaluation formative s'applique à un projet de formation en cours de réalisation qu'elle vise à améliorer. L'intervention évaluative assure le suivi d'un système-client dans la progression de ses apprentissages. Elle décèle les points forts et les points faibles, pour identifier les causes, apporter les correctifs qui s'imposent et ajuster la démarche de changement.

Une évaluation systémique

Loin de se limiter à porter un jugement sur un programme d'action stable et abouti, l'intervention évaluative s'efforce de documenter les points les plus significatifs, qu'ils concernent l'amont (contexte, ressources financières et humaines mobilisées), le déroulement (communication, organisation et pilotage du changement) ou l'aval du changement (effets directs et indirects). Dans un cadre systémique, l'évaluation n'est pas le résultat, mais une ressource associée à l'action de développement des ressources humaines (Snyder *et al.*, 1980).

Une évaluation conjointe

L'évaluation est coproduite par l'intervenant et le système-client. Elle repose sur un partenariat entre l'intervenant-évaluateur, les consultants producteurs des interventions évaluées et les bénéficiaires des actions. L'intérêt d'une évaluation conjointe est d'aider à résoudre des problèmes d'imputation dans l'appréciation de l'efficacité des actions réalisées et d'assurer la complémentarité des efforts d'amélioration.

⁶ C'est Scriven qui, le premier, a proposé cette perspective en pédagogie et formulé le concept de l'évaluation formative par opposition à l'évaluation sommative dont la visée est de déterminer la valeur d'un programme.

Une évaluation « naturaliste »

Cette caractérisation est empruntée à Nadeau (1986, p.46-51) qui l'oppose à l'évaluation formaliste. On désigne ainsi, dans le domaine de l'évaluation de programme, une approche qui se caractérise par une structure en émergence, fait usage de techniques subjectives⁷ pour le recueil d'informations, s'intéresse aux différentes valeurs des personnes concernées et utilise ces valeurs comme critères pour porter un jugement.

Une évaluation « planifiée »

Cette conception s'inscrit dans la tradition du changement planifié (Tessier et Tellier, 1993), reposant sur un processus intentionnel et explicite. Pour nous, l'option est plus pragmatique que scientifique. Il s'agit moins de reproduire dans l'intervention les principes de la démarche expérimentale - ambition démesurée - que d'épouser les formes attendues de la rationalité gestionnaire et de l'offre de conseil. Selon ce principe, on énonce une suite d'activités repérables, assignées à des acteurs, séquencées en étapes et inscrites dans un calendrier de réalisation.

2.3. Analyse des pratiques et étude de cas

Ces cinq principes ont inspiré le dispositif que nous avons expérimenté. Chacun nécessiterait d'amples développements, quant à sa justification et aux modalités de sa mise en œuvre. Nous nous arrêterons sur la dimension formative, centrale dans notre perspective. La mise en œuvre de l'évaluation formative est assurée au moyen de l'analyse des pratiques (Blanchard-Laville et Fablet, 1996). On désigne ainsi un ensemble de méthodes de formation construites sur l'analyse d'expériences professionnelles présentées par leur auteur, au sein d'un groupe de personnes exerçant des activités similaires. Les questions, critiques et interprétation des pairs et les éclairages de l'intervenant favorisent la construction de représentations et de capacités d'action plus adéquates aux situations rencontrées.

Le travail pédagogique est réalisé à travers le récit de cas retenus par les participants comme étant des cas « réussis ». Bien que l'objectif des interventions évaluatives, dans les deux situations évoquées, ne soit pas d'abord de déterminer

⁷ Au sens où elles prennent en compte les représentations (ce que les personnes pensent, ce qu'elles disent) et les préférences des acteurs. Il s'agit moins d'atteindre la « pure objectivité » que d'éviter l'arbitraire qui pourrait, entre autres, résulter d'une position d'expert se réclamant d'une hypothétique « science de l'évaluation ».

le niveau de succès des réalisations, il faut bien que l'on soit capable d'estimer les résultats eux-mêmes avant que de s'interroger sur les conditions de réussite. Ensuite, il faut aussi convenir du matériau sur lequel va reposer l'évaluation, cette forme devant être communicante pour permettre le partage d'informations et le travail en commun. Est-il possible de s'entendre sur une définition de la réussite ? La réussite est l'objet d'approches multiformes et sa définition est plutôt confuse en gestion des ressources humaines. Pour notre propos, nous considérons qu'il y a réussite dès lors que les objectifs de développement des compétences, définis au départ, sont largement atteints et ce, avec des moyens et ressources raisonnables. Cette définition instrumentale, dans la tradition de la gestion, correspond à l'idée, relativiste, que la réussite consiste à « performer » en atteignant le but que l'on s'est fixé, et ce en fonction de ses moyens et de ses capacités.

Dans la situation n°1, l'expérience est considérée comme réussie lorsque l'entreprise a effectivement mis en œuvre le bilan de compétences comme un moyen de gestion des ressources humaines. La démarche de bilan contribue alors à une gestion raisonnée du parcours professionnel. L'entreprise identifie plus précisément la contribution du salarié, bénéficiaire du bilan, à son devenir. Le salarié quant à lui comprend mieux les modes de GRH.

Dans la situation n°2, il y a « réussite » lorsque l'action de développement des compétences a effectivement produit ce pourquoi elle avait été mise en œuvre : polyvalence d'agents dans des équipes de maintenance, développement de compétences transverses chez des gestionnaires de parc de matériel, mise en œuvre d'un suivi individuel pour les jeunes embauchés, implication des agents dans l'élaboration de leur règle de fonctionnement dans le contexte de création de nouveaux métiers, etc.

Sur quelle base décide-t-on que les objectifs ont été « largement atteints » et « avec des moyens et ressources raisonnables » ? C'est le produit d'un débat intersubjectif entre des témoins de l'expérience (les salariés et leur hiérarchie) et des observateurs (analystes), porteurs d'informations et d'arguments, et les autres partenaires de l'évaluation (dont l'intervenant). La convention adoptée comme point de départ des deux interventions rapportées est qu'il y a réussite quand des individus, diversement situés dans la structure, s'appuyant sur des faits et munis d'un ensemble de critères explicites (*voir* tableau 1) s'entendent sur ce jugement.

Tableau 1 :
Exemples d'indices de réussite⁸

- Atteinte du but de gestion affiché (cet indice prévaut sur tous les autres, c'est-à-dire qu'en son absence la réussite ne peut être considérée comme assurée)
- Obtention d'apports opérationnels, dûment constatés, contribuant à l'atteinte d'un but de gestion
- Moyens internes et externes proportionnés au but et aux résultats obtenus
- Pas d'effets nocifs induits par la démarche ou effets indésirables contrôlés

Dans le contexte de cette démarche, nous appelons « conditions de réussite » les éléments repérables, convaincants, peu contestables (résistant à la critique) et significativement⁹ présents dans les cas étudiés qui « expliquent », aux yeux des acteurs, la réussite des réalisations. La difficulté est d'introduire une rigueur d'analyse dans un travail participatif. Rappelons toutefois que nos principaux interlocuteurs et partenaires sont des consultants qui disposent, en général, d'une connaissance pratique en la matière ; ce qui n'aurait sans doute pas été possible dans un travail reposant sur une approche d'orientation quantitative.

2.4. Le déroulement de l'intervention

Phase 1 : L'entrée dans la démarche

Après les habituels préalables (entrée en contact avec le client, exploration de la demande...), cette première phase correspond à une contractualisation d'ensemble de l'intervention évaluative, de son organisation, de son cheminement, de son calendrier de réalisation et de ses produits.

Élaborée avec l'intervenant¹⁰ et les acteurs demandeurs de l'évaluation, elle est un moyen d'impliquer ces acteurs et de valider sur le fond la demande exprimée.

À ce stade, les structures d'accompagnement sont définies et les rôles précisés :

⁸ Inspirés de Gilbert et Schmidt (1999).

⁹ Précisons, s'il en est besoin, que « significatif » est entendu ici dans son sens courant et non en référence à un traitement statistique.

¹⁰ Pour éviter d'éventuelles confusions nous distinguerons « l'intervenant », l'acteur mandaté pour accompagner l'intervention évaluative, des « consultants », les acteurs dont les interventions précédemment réalisées constituent des objets d'évaluation. Dans les deux situations rapportées, l'intervenant se confond avec l'auteur.

- Un comité de pilotage, instance politique, représentant le système-client. Ce comité sera consulté aux principales étapes (dans la phase 1, après la rédaction des cas et lors de la présentation du rapport final). Dans la situation n°1, ce comité regroupait des directeurs de centres de bilan et des DRH. Dans la situation n°2, il comprenait essentiellement des responsables des équipes RH et des responsables opérationnels des grandes divisions de l'entreprise.
- Un groupe d'analyse des pratiques, instance technique, constituée de consultants. Présent tout au long de la démarche, le groupe réalise des études de cas et coproduit avec l'intervenant les conditions de réussite. Le groupe d'analyse des pratiques est représenté au comité de pilotage.
- L'intervenant, accompagnant l'ensemble du processus d'intervention, dans une perspective de coproduction et de partenariat. Il participe aux deux structures précédentes.

Phase 2 : L'information et la formation du groupe d'analyse des pratiques

Les consultants, retenus sur la base de leur implication dans les projets de développement des compétences à évaluer et volontaires pour participer au dispositif, sont réunis au cours d'une réunion d'un jour et demi. Un membre du comité de pilotage expose les finalités de la démarche et présente l'intervenant. Après les préalables d'usage (tour de table, point d'organisation pratique, réponses à d'éventuelles questions), l'intervenant décrit la démarche dans ses différentes phases en les justifiant successivement.

L'intervenant apporte aussi des éléments de méthode sur l'étude de cas et fait réagir les participants sur des cas d'entreprises établies selon un canevas commun :

- le contexte et le problème posé ;
- le déroulement de la démarche;
- les résultats obtenus ;
- les principaux enseignements. Cette dernière rubrique fait apparaître les points clés de l'analyse et les pistes de réflexion qui en découlent.

S'agissant de comparer des cas, et non pas seulement de compiler des descriptions, il est demandé aux participants d'utiliser un format identique, sur la base du canevas présenté, partiellement amendé par le groupe¹¹.

¹¹ Les cas sont rédigés dans un volume de six à huit pages chacun.

Les cas observés sont de nature et de volume différents dans les deux situations. Dans la situation n°1, les centres de bilan ont retenu cinq expériences correspondant à des entreprises dans lesquelles des consultants du réseau ont pu développer des usages du bilan de compétences en gestion des ressources humaines. Dans la situation n°2, ce sont finalement quinze expériences de transfert et de renouvellement des compétences en situations de travail qui ont été recensées.

Phase 3 : Le recueil et la mise en forme des cas par des binômes de consultants

Ce recueil s'effectue par entretiens semi-directifs¹² et par analyse documentaire de tout texte venant étayer les propos des personnes interviewées. Chaque cas est analysé par un binôme d'« analystes » constitué, dans l'idéal, d'un consultant ayant contribué à la mise en œuvre de la réalisation étudiée et par un consultant étranger à cette situation. Ce dernier joue le rôle d'« avocat du diable ».

L'intervenant apporte un appui aux analystes, dans les études de cas et dans la rédaction de celles-ci. Il intervient à la demande d'un membre du comité de pilotage, dans le cadre d'un crédit d'heures géré par le comité.

Phase 4 : La présentation et la mise en débat des cas

Chacun des cas fait l'objet d'une discussion, au cours d'une journée réunissant le groupe d'analyse des pratiques, sur sa pertinence, l'intérêt des informations rapportées et sur la forme. Les cas sont d'abord débattus en sous-groupes, puis présentés en groupe plénier. Dans la situation n°2, il a fallu subdiviser le groupe en deux composantes se réunissant de façon séparée pour assurer le traitement de l'ensemble des quinze cas. Dans cette phase, l'intervenant est à la fois ressource pour les travaux de sous-groupe et animateur de débats en réunion plénière.

Phase 5 : La comparaison systématique des cas

Il s'agit de visualiser sous une forme synthétique les informations recueillies. Cette visualisation passe par une condensation des données dans un tableau, reprenant les points les plus caractéristiques des cas, correspondant aux rubriques de description des cas.

¹² Dans les deux situations rapportées, la plupart des intervenants avait suivi une formation préalable à la conduite d'entretiens.

L'intervenant réagit sur des synthèses intermédiaires et consolide les informations qui lui sont transmises, puis les soumet à l'appréciation des membres du groupe d'analyse des pratiques. À ce stade le recueil des cas est présenté au comité de pilotage.

Phase 6 : La recherche collective des conditions de réussite

Une première liste d'indicateurs, associée à des hypothèses formulées par l'intervenant et discutées avec le groupe d'analyse des pratiques, dans une nouvelle réunion d'une journée, va servir à une relecture de tous les cas afin de déterminer ce qui peut expliquer les résultats obtenus. D'autres indicateurs émergent dans le travail à cette occasion. Pour être retenus, ils doivent être validés sur l'ensemble des cas.

Il s'agit finalement pour les consultants d'argumenter chaque condition de réussite, de préciser son mode d'identification en l'illustrant par des éléments tirés de la description des cas.

Phase 7 : La capitalisation et la valorisation des travaux

L'intervenant rédige le rapport final qu'il soumet aux membres du groupe d'analyse des pratiques et après discussion en comité de pilotage, il élabore avec celui-ci un événement mettant en scène le travail réalisé et ses différents acteurs (un colloque dans le cas n°1, une manifestation spécifique à l'entreprise dans le cas n°2).

2.4. Pas de méthode standard, mais une cohérence d'ensemble

Le séquençement présenté correspond à notre pratique dans les deux situations évoquées et non à une méthode standard. Directement inspiré des formalisations classiques du processus de conseil (Lippitt et Lippitt, 1986 ; Lescarbeau *et al*, 2003 ; Kubr, 1995), il s'en distingue sur un point essentiel : il ne comporte aucune phase de planification de l'action, parce que l'intervention évaluative ne prétend nullement engendrer des actions spécifiques, qu'il s'agirait d'« implémenter », mais plutôt d'autres modes d'interventions, d'autres conduites de l'action résultant d'un apprentissage collectif produit essentiellement dans l'intervention elle-même.

Des découpages différents sont évidemment possibles, en fonction du contexte et des ressources disponibles. Il en est ainsi de toute mission de conseil. En outre, ces

phases se chevauchent partiellement dans le temps. Il n'en est pas moins important de bien les distinguer. En particulier, un traitement approfondi de la première phase est indispensable pour planifier la suite de l'intervention et assurer son bon déroulement. L'évaluation d'une intervention ne peut être pensée indépendamment des visées de cette intervention. Elles-mêmes doivent être assorties d'un objet qui leur corresponde, relié à des responsabilités d'acteurs, etc. L'ensemble des caractéristiques de l'intervention évaluative forme donc, dans l'idéal, une configuration cohérente de caractéristiques (tableau 2), adéquate avec un processus de consultation visant la facilitation d'évolutions.

Tableau 2 :

Synthèse des caractéristiques de l'intervention évaluative appliquée au développement des compétences

Caractéristique	Contenu
Visées	Produire une connaissance sur les conditions de réussite d'un projet de développement des compétences Favoriser le développement des compétences
Acteurs	Les consultants (analystes), leurs clients (informateurs et juges), l'intervenant (faciliteur)
Activités	élaboration d'instruments d'évaluation formation des analystes collecte de données et rédaction de cas discussion collective des cas analyse comparative des cas et identification des conditions de réussite production d'un rapport
Instances d'évaluation	instance politique : comité de pilotage instance technique : groupe d'analyse des pratiques (collectif des consultants) instance bénéficiaire : acteurs de terrain
Durée	De 6 à 8 mois

CONCLUSION

En France, quinze ans après les premiers chantiers (Gilbert, 2003), la mise en œuvre diversifiée des démarches de gestion des compétences suscite un débat nourri parmi les chercheurs et les praticiens (Brochier, 2000). La démarche compétences est, dit-on, à l'heure des bilans. Les modalités de ces bilans et, au-delà, la façon d'en tirer profit appelle bien des questions : Comment apprécier la qualité d'un système de gestion des compétences ? Comment, sur la base de cette appréciation améliorer une pratique en émergence ? Dans la mesure où elle est voulue « gestion par la responsabilisation » (Amadiou et Cadin, 1996 ; Jouvenot et Parlier, 2003), l'évaluation des démarches compétences ne doit-elle pas privilégier une évaluation fondée précisément sur la responsabilisation des acteurs impliqués

dans cette démarche ? À cette dernière question, l'intervention évaluative répond positivement.

À ce stade, on peut s'interroger sur l'extension de l'intervention évaluative à d'autres domaines. Cependant, c'est un modèle qui demande encore à être éprouvé, pratiquement et théoriquement, pour que l'on puisse imaginer sa transférabilité. Dans les deux cas évoqués, nous avons enregistré des résultats encourageants, conformes à nos attentes et à celles de nos commanditaires. Mais nous avons aussi rencontré quelques difficultés.

Le processus décrit est long et peut lasser des interlocuteurs qui souhaiteraient obtenir des résultats rapides. Il suppose qu'ils soient prêts non seulement à changer les situations organisationnelles, mais sans doute aussi à changer eux-mêmes... Il faut encore qu'ils soient intéressés par une coproduction de connaissances. La régulation dans chacune des instances et entre elles peut être conflictuelle du fait de la diversité des enjeux et des représentations. Le dévoilement de l'analyse suscite des remises en question et des réactions de rejets. Le côté systématique et en partie contraignant de la démarche n'est pas du goût de tous les acteurs. Ces conditions peuvent apparaître prohibitives à certains.

Évaluer sa pratique professionnelle est une des compétences à travailler pour devenir un « praticien réflexif » (Schön, 1994), c'est-à-dire un praticien capable de réfléchir sur son action. Condition nécessaire, elle ne dispense pas d'acquérir des connaissances et des habiletés spécifiques au domaine d'intervention. Ce principe, on l'a vu, s'est appliqué à nos interlocuteurs, consultants - agents de changement. Il s'applique bien sûr aussi à nous-même et la présente communication en constitue l'une des modalités.

RÉFÉRENCES

- Amadiou, J-F. et L. Cadin**, 1996. *Compétence et organisation qualifiante*, Paris, Economica.
- Blanchard-Laville, C. et D. Fablet (dir.)**, 1996. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Bouteiller, D. (dir.)**, 2000. *Former pour performer*, Montréal, Gestion.
- Brochier, D. (dir.)**, 2003. *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Paris, Economica.
- Dejoux, C.** 2001. *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation.
- Du Roy, O., J. Lemay et C. Paulino (dir.)**, 2003. *La gestion par les compétences. Expériences d'entreprises et enseignements*, Lyon, ANACT.
- Gadrey, J. (dir.)**, 1992. *Manager le conseil. Stratégies et relations des consultants et de leurs clients*, Paris, Ediscience International.

- Gilbert, P. et G. Schmidt** (dir.), 1999. *Évaluation des compétences et situations de gestion*, Paris, Economica.
- Gilbert, P.** 2000. « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », dans *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, (sous la dir. de) Klarsfeld, A. et E. Oiry (2003), Paris, Vuibert, p. 11-31.
- Gilbert, P. et J. Simonet**, 2004. « Choisir son conseil : une approche relationnelle », *Expansion Management Review*, mars.
- Gouldner, A. W.** 1961. « Engineering and clinical approaches to consulting », dans *The planning of change*, (sous la dir. de) W. G. Bennis, K., D. Benne et R. Chin, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- Greiner, L. et D. Nees**, 1989. « Conseils en management : tous les mêmes ? », *Revue Française de Gestion*, novembre – décembre.
- Jouvenot, C. et M. Parlier**, 2003. « Une gestion par la responsabilisation », dans Du Roy, O., J. Lemay et C. Paulino (dir.), 2003. *La gestion par les compétences. Expériences d'entreprises et enseignements*, Lyon, ANACT, p.5-7.
- Klarsfeld, A. et E. Oiry** (dir.), 2003. *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Kubr, M.** (dir.), 1995. *Le conseil en management*, Genève, Bureau International du Travail.
- Lemoine, C.** 2002. « Enjeux du savoir scientifique dans le conseil et l'intervention dans les organisations », *Psychologie du travail et des Organisations*, vol. 8, n°2, p. 13-32.
- Lescarbeau, R., M. Payette et Y. St Arnaud**, 2003. *Profession : consultant*, 4^e édition, Montréal, Gaëtan Morin.
- Lippitt, G. et R. Lippitt**, 1986. *The consulting process in action*, 2nd. Edition., San Diego, California.
- Livian, Y.-F.** 1998. *Organisation : Théories et pratiques*, Paris, Dunod.
- Louart, P.** 1995. *Succès de l'intervention en gestion des ressources humaines*, Paris, Éditions Liaisons.
- Maister, D.H.** 1993. *Managing the professional service firm*, New York, The Free Press.
- McGivern, C.** 1983. « Some facets of the relationship between consultants and clients in organizations », *Journal of Management Studies*, vol. 20, n° 3, p. 367-86.
- Nadeau, M.A.** 1988. *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Plane, J.M.** 2000. *Méthodes de recherche-intervention en management*, Paris, L'Harmattan.
- Schein, E. H.** 1987. *Process consultation : its role in O. D.*, Addison-Wesley.
- Schön, D.** 1993. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1993
- Scriven, M.** 1967. The methodology of education, dans *Perspectives of curriculum évaluation*, AERA, Monograph Series on Curriculum évaluation, n° 1, Chicago, Rand McNally.
- Snyder, R.A., C.S. Raben et J.C. Farr**, 1980. « A model for the systemic évaluation of human resource development programs », *The Academy of Management Review*, p. 431-444.

Tessier, R. et Y. Tellier (dir.), 1993. *Changement planifié et développement des organisations*, 2^e édition, tomes 1 à 8, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec.

Ulrich, D. 1996. *Human Resource Champions. The next agenda for adding value and delivering results*, Boston, Mass., Harvard Business School Press.