L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : PARADOXES ET FAUX-SEMBLANTS D'UNE INSTRUMENTATION

Amaury Grimand¹

INTRODUCTION

Le modèle de la compétence (Zarifian, 1988) ou la logique compétence (Amadieu et Cadin, 1996) recouvre un ensemble articulé de discours, pratiques, méthodes apparus au milieu des années 1980, et qui depuis, ont littéralement envahi le champ de la gestion des ressources humaines. Au delà, la stratégie se trouve également interpellée, comme en atteste l'émergence du modèle des ressources et compétences (MRC) au milieu des années 1990. Procédant d'une vision plus introspective du développement de l'entreprise, ce modèle fait de la capacité à exploiter, renouveler, protéger un portefeuille de compétences clés, distinctives, la source majeure d'avantage concurrentiel. Pour autant, l'usage du « vocable » compétence dans les champs de la GRH et de la stratégie ne préjuge pas de conceptions identiques. De fait, si les approches centrées sur les compétences clés en stratégie conduisent à mettre l'accent sur leur versant tacite, dans une optique visant à les rendre difficilement imitables, l'évaluation des compétences en gestion des ressources humaines semble marquée par une volonté d'objectivation et une focalisation sur le versant explicite de la compétence. Ce souci d'objectivation n'est guère surprenant dès lors que l'on entend fonder sur la compétence les bases d'un nouveau rapport salarial et que des acteurs institutionnels - syndicats, organismes de formation, associations professionnelles, etc. - s'en emparent². Le recours à la mesure intervient ici comme un instrument essentiel de

¹ PREACTIS, Université Jean-Monnet, Saint-Étienne, France. Courriel : amaury.grimand@univ-st-etienne.fr

^{2.} Ainsi la perspective compétence, entendue sinon comme une « révolution managériale » du moins comme une tentative de refonte de la gestion des ressources humaines, fut au centre des Journées Internationales de la Formation organisées par le Medef à Deauville en 1998. La synthèse des travaux publiée à cette occasion, et dont il est notable de remarquer qu'elle s'appuie largement sur des études, monographies d'entreprises mais aussi travaux universitaires, fonde une véritable doctrine qui ne participe pas simplement comme le souligne Jean Daniel Reynaud (2001) de l'expression de stratégies d'acteurs cherchant à défendre leurs intérêts, mais témoigne de la recherche d'un nouveau mode de régulation sociale.

« formalisation des procédures d'objectivation et de validation des compétences » (Tanguy, 1996, p. 65).

Cet article entend porter un regard critique sur cette volonté d'objectivation et les démarches d'évaluation et d'instrumentation des compétences qui la portent. Nous considérons en effet que cette instrumentation, telle qu'elle s'est diffusée dans le champ des entreprises, entre en contradiction avec les fondements mêmes de la notion de compétence, tout en occultant son rôle dans la régulation des rapports sociaux.

Nous nous efforcerons dans un premier temps, à partir d'une lecture transdisciplinaire, de dégager les conséquences des propriétés intrinsèques de la notion de compétence sur les modalités de son instrumentation (§ 1). Nous montrerons en particulier que le repérage et l'évaluation des compétences ne peuvent se satisfaire d'un détour par l'activité et la performance, celui-ci marquant un déni du travail réel, une négation des savoir-faire que la logique compétence prétend révéler (§2). Le recours généralisé au triptyque savoir/ savoir-faire/ savoir-être sera dénoncé comme occultant les formes d'interaction existantes entre ces catégories de savoirs. Nous évoquerons alors la nécessaire hiérarchisation des compétences, indispensable si l'on veut rendre compte des phénomènes d'apprentissage et de la construction d'un « espace de professionnalisation » dans l'emploi (§3). Le recours ambigu à la notion d'emploi type de même que les modalités de repérage des compétences seront également questionnées. Nous montrerons alors en quoi la focalisation sur l'instrumentation a pu éluder les nouvelles formes de régulation sociale dont est porteur le modèle de la compétence (§4).

Les propos et développements théoriques contenus dans cet article capitalisent près de dix ans de recherches et observations menées au sein d'EDF et relatives à l'émergence d'une gestion par les compétences au sein de l'entreprise. Le matériau empirique ainsi constitué s'appuie sur des formes de recherche clinique³, de recherche-intervention⁴ (avec production d'une instrumentation, le plus

³ Nous envisageons ici la recherche clinique comme une forme particulière de recherche-action, visant un objectif dual de changement et de production de connaissance. Fondée sur l'étude approfondie d'une situation, reconnaissant aux acteurs de l'organisation étudiée la qualité de théoriciens du local, la recherche clinique croit ainsi possible « de produire du sens dans l'action pour fonder une théorie significative et efficace » (Liu, 1992). La recherche clinique, dont il est question ici, menée de 1994 à 1997 sur un site de production nucléaire, a accompagné les prémisses d'une gestion par les compétences à EDF, démarche qualifiée d' « appréciation du professionnalisme » à forte composante d'instrumentation.

⁴ Par recherche-intervention, nous entendons des formes d'intervention concrètes sur la réalité, médiatisées par l'introduction d'outils et de dispositifs de gestion, coconstruits avec les acteurs de

souvent sous la forme de référentiels de compétences), d'études de cas (Eisenhardt, 1989). Bien que concernant une seule entreprise, la variété des contextes et dispositifs de recherche mobilisés, favorise une logique de réplication théorique (Yin, 1984), la confrontation de chaque situation étudiée, facilitant l'élaboration de théories fondées (Glaser et Strauss, 1967). Centrant ici notre propos sur l'étude de dispositifs d'évaluation des compétences, nous empruntons à Hatchuel et Weil (1992) leur grille de lecture des instruments de gestion. Cette dernière amène ainsi à considérer qu'un outil de gestion est un ensemble de trois éléments en interaction : un substrat technique qui est l'abstraction sur laquelle repose l'outil, une philosophie gestionnaire qui traduit la part d'idéologie et les finalités incorporées dans l'outil, une vision simplifiée des relations entre acteurs, rendant compte des apprentissages se nouant autour de l'outil.

1. LA COMPÉTENCE : DU MOT ÉPONGE AU CONSTRUIT OPÉRATOIRE

1.1. L'éternelle querelle de la définition

La diversité des champs scientifiques auxquels emprunte la notion de compétence (droit, psychologie cognitive, ergonomie du travail mental, linguistique, sociologie du travail, gestion des ressources humaines et plus récemment management stratégique), si elle a permis d'en accroître la compréhension, rend en même temps très improbable toute tentative d'en proposer une définition synthétique, immédiatement intelligible, qui permettrait de concilier ces différentes approches. La compétence apparaît ainsi comme « un mot-éponge »⁵ dont on peut raisonnablement se demander si à force d'être utilisé, il ne se vide pas de sa substance. Comment dès lors prétendre à la « mesure » des compétences ou à leur évaluation face à une conceptualisation qui apparaît largement inachevée? Comment dépasser la querelle, éternellement recommencée, de la définition de la compétence ? Pour notre part, nous considérons que l'absence de définition stabilisée de la compétence ne dispense pas d'une interrogation sur ses fondements, ses propriétés intrinsèques. Ce détour est en effet nécessaire pour qui

terrain (David, 2000). Nous avons été sollicités ainsi pour accompagner le processus d'Appréciation du professionnalisme (ADP) et notamment la caractérisation des stades de maîtrise de la compétence sur un site de production nucléaire; nous avons accompagné sur un autre site nucléaire la déclinaison du référentiel national d'ADP sur les collèges exécution et maîtrise; un audit des référentiels activités et compétences a pu enfin être réalisé pour le compte de deux unités d'EDF-GDF Services, avec pour l'une d'entre elles, une réflexion transversale sur l'évaluation des savoir-

^{5 «} Comme l'éponge absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre, la compétence s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient » déclarent ainsi Gilbert et Parlier dans « La gestion des compétences. Au delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH », Personnel, n°330, Février, 1992, p. 42-46.

veut saisir les enjeux de l'instrumentation et de l'évaluation des compétences en organisation.

On précisera que les propriétés évoquées ci-dessous puisent leur origine dans la recherche francophone. Les approches américaines, très inspirées par le courant de la psychologie différentielle, s'en démarquent en effet sensiblement, en tentant d'identifier chez les individus les qualités personnelles susceptibles d'influencer voire de prédire la performance (MacClelland, 1973). On trouvera néanmoins un héritage de ce courant en France dans les tentatives, souvent abusives, de confondre dans le même registre compétence et performance.

1.2. Propriétés intrinsèques de la compétence et conséquences induites sur son instrumentation

Sans aller jusqu'à parler de consensus, un accord relatif semble se dessiner au sein de la communauté de chercheurs et de praticiens pour dégager quelques caractéristiques fondamentales de la compétence. Le tableau 1 synthétise quelques-unes de ces propriétés tout en pointant les questions non résolues.

Les caractéristiques précédentes convergent avec les travaux de la sociologue italienne Ghérardi (1998), qui, à partir d'une recherche clinique dans une communauté urbaine, et d'une analyse lexicale, s'est attelée à un travail passionnant d'élucidation des représentations de la compétence développées par les salariés. Ce travail est d'autant plus intéressant que le courant managérial actuel est plutôt l'expression d'une « doctrine » compétence, portée par les praticiens de la gestion : consultants, syndicats professionnels, dirigeants, responsables ressources humaines, etc. Trois représentations dominantes de la compétence émergent dans le discours des salariés :

- la sensibilité au contexte, par laquelle le salarié va pouvoir au sein d'un répertoire de pratiques et routines choisir celles les mieux adaptées à la situation;
- la capacité d'identification du problème par laquelle le salarié est apte à reconnaître les traits caractéristiques d'une situation, à les associer à un répertoire plus large de cas.;

Tableau 1 : Les propriétés intrinsèques de la compétence. Une synthèse

La compétence est contextualisée, contingente à la situation qui en sollicite	La compétence est « un ensemble de savoir-faire et savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un
l'exercice 6.	emploi-métier, dans une situation d'activité donnée » (Code ROME ANPE)
	« La compétence c'est la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné » (Michel et Ledru, 1991).
La compétence est finalisée, relative à un but.	« Les compétences sont des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données » (Gilbert et Parlier, 1992).
	« Toute compétence est finalisée et contextualisée, elle ne peut être séparée des conditions de sa mise en œuvre » (Le Boterf, 1994).
La compétence traite de l'articulation homme/emploi ⁷ .	« Par nature, la compétence se rapporte aussi bien à l'individu qu'à l'emploi, pour lequel un profil des compétences requises peut être établi » (Dutailly, 1990).
La compétence est une intégration dynamique de savoirs.	Les compétences sont des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (De Montmollin, 1986).
	« La compétence est un système, une organisation structurée qui associe de façon combinatoire divers éléments » (Le Boterf, 1994).
	« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements s'exerçant dans un contexte précis » (Medef, 1998).
	« La compétence englobe à la fois un savoir académique institutionnalisé et un savoir utile en rapport avec les projets et les fonctions de l'entreprise » (Gilbert et Parlier 1992).
La compétence possède simultanément un double caractère cognitif et social : la compétence n'existe que par le regard d'autrui.	La compétence est à la fois « opératoire et visant le résultat d'une part, expressive et interlocutoire et visant la validation par autrui d'autre part » (Merchiers et Pharo, 1992).
La compétence n'est pas l'action mais ce qui sous-tend l'action. Par conséquent, on ne peut repérer de la compétence que ses manifestations visibles: la performance, les résultats, l'activité, les comportements, les savoirs ou savoir-faire observables.	« La compétence n'est pas ce qu'on fait mais comment o parvient à le faire de manière satisfaisante. C'est donc c qui est sous-jacent à l'action et non pas l'action elle même » (Michel, 1993).

⁶ Cette propriété est bien rendue par l'origine étymologique du mot compétence : venant du mot latin competentia, il signifie : « se rencontrer au même point, répondre à, s'accorder avec » (Gaffiot, 1967).

⁷ Il en découle que les compétences reconnues sont toujours relatives puisqu'elles n'ont d'importance que par leur utilité, leur rareté ou leur degré de spécialisation.

 la capacité de réseau par laquelle les salariés, en interagissant avec autrui, créent une communauté de pratique, de partage d'expériences et de savoirfaire.

La conceptualisation précédente, bien qu'utile pour dégager des principes d'instrumentation de la gestion des compétences en organisation, laisse néanmoins entières les problématiques suivantes: Quelle est la nature des interactions entre les différentes composantes de savoirs qui fondent la compétence? La compétence est-elle un attribut de l'individu, ou bien est-on fondé à parler de compétence collective? Quelle place accorder à la reconnaissance des savoir-être et autres compétences relationnelles? La distinction entre compétences spécifiques et compétences transversales est elle valide? Le jugement doit il porter sur les compétences actuelles ou potentielles?

2. DU REPÉRAGE À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : LES IMPASSES DU DÉTOUR PAR L'ACTIVITÉ OU LA PERFORMANCE

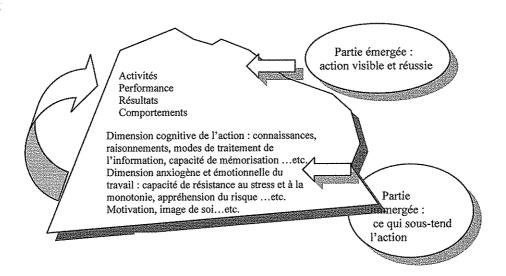
2.1. La compétence réduite à ses manifestations

Par souci d'objectivation, la tentation est grande de résumer la compétence à ses aspects les plus codifiables, ses manifestations les plus évidentes, les plus aisément accessibles : la performance, l'activité ou les comportements. Un tel saut conceptuel, trop souvent passé sous silence dans l'abondante littérature dédiée à la gestion des compétences, mérite débat. En confondant dans le même registre activités et compétence ou compétence et performance, ne cède-t-on pas trop facilement à l'illusion de la mesure? En la matière, n'est-on pas fondé à redécouvrir indéfiniment ce que l'ergonomie du travail a mis en évidence depuis bien longtemps, à savoir que la compétence est un postulat, une notion abstraite et hypothétique (Leplat, 1991)? La perspective de l'ergonomie amène en effet à considérer que la compétence ne se donne pas à voir directement et qu'on ne peut que l'inférer à partir de ses manifestations⁸. Leplat (1991, p.266), développant une conception cognitive de la compétence, fait ainsi de celle-ci une stratégie, « un système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une certaine classe. » La métaphore de l'iceberg permet d'appréhender cette distinction de façon plus pragmatique : la partie émergée de l'iceberg correspondrait

⁸ Cette représentation converge avec la distinction opérée dans le champ linguistique par Noam Chomsky entre compétence et performance et dont nous considérons qu'elle reste parfaitement valide dans un contexte professionnel. Pour Chomsky, la compétence désigne ainsi la capacité du locuteur à former et comprendre un nombre indéfini de phrases grammaticalement correctes à partir de la connaissance qu'il a des règles de syntaxe et d'un vocabulaire de base. Elle peut donc être vue comme une virtualité, dont l'actualisation par l'écrit ou la parole constitue la performance.

aux manifestations objectives de la compétence, performance en particulier; la partie immergée renverrait pour sa part aux processus sous-tendant cette performance (activités et opérations mentales notamment) et qui permettent précisément l'expression de la compétence en situation de travail.

Figure 1 : La compétence comme processus sous-tendant l'action



Ce premier essai de conceptualisation de la compétence appelle deux commentaires :

- Il soulève des questions redoutables quant aux modalités du repérage des compétences, dès lors que ce que l'on observe n'est pas la compétence mais ses manifestations.
- Il conduit à s'interroger sur la pertinence d'approches qui, par excès de formalisme et privilégiant les aspects visibles, codifiables du travail, aboutissent à confondre dans le même registre compétence et performance.

2.3. Un détour par la tâche ou l'activité qui marque un déni du travail réel

2.3.1. Les « mirages » de la compétence

La représentation de la compétence, comme succession de tâches ou activités à accomplir, à trop vouloir coller au plus près du travail réel, finit par s'en écarter

sensiblement. Le fait de faire précéder chaque activité ou tâche élémentaire par l'expression « être capable de » associée à un verbe d'action ne change pas grand chose à l'affaire. Malglaive (1994) souligne à juste titre qu'« organiser le travail d'ingénierie pédagogique sur la base des seuls « être capable de... » ne suffit pas. Ceux-ci ne désignent en réalité aucune réalité ou compétence et ne sont qu'un simple moyen d'énonciation rhétorique des tâches constitutives d'une activité. » La traduction de la tâche en compétence est de fait toujours décevante, dès lors qu'on se contente de traduire en miroir l'exigence par la compétence à y répondre. C'est en effet oublier que diverses compétences peuvent être mobilisées pour satisfaire aux exigences d'une même tâche (variabilité interindividuelle), ou qu'un individu dispose de plusieurs compétences pour la réalisation d'une même tâche, mettant en jeu l'une ou l'autre selon la situation, ses capacités, ses motivations du moment (variabilité intra-individuelle).

Ce détour par la tâche ou l'activité, de même que la focalisation sur les aspects visibles de la compétence risque de plonger dans l'oubli les savoir-faire. En effet, si la compétence est davantage visible à l'occasion de la régulation d'aléas ou de dysfonctionnements, doit-on pour autant conclure qu'elle ne trouve pas à s'exercer en période de fonctionnement normal ? Il est permis d'en douter ainsi que le souligne très justement Davezies (1993, p.38) :

Dans la mesure où les objectifs sont atteints, le responsable peut légitimement en inférer que l'organisation est satisfaisante. Il a spontanément tendance à minimiser l'importance du travail. Si les échecs, les défauts de production, les accidents se voient clairement, la mobilisation qui permet de limiter ou d'éviter les échecs, défauts de production, accidents, ne se voit pas.

<u>2.3.2.</u> La figure du salarié acteur, autonome et responsable : une injonction paradoxale ?

La logique de codification de l'expertise dont procède la construction de référentiels de compétences, la recherche d'exhaustivité par laquelle on croit abolir l'inévitable distorsion de travail prescrit à travail réel, loin de révéler les savoir-faire, aboutit à les nier tout en soumettant les salariés à des injonctions paradoxales¹. Or, céder à la fiction de la prescription totale, c'est précisément oublier que l'ambiguïté et l'incomplétude des règles prescrites constituent une ressource que les autres acteurs vont s'approprier pour entreprendre un processus

^{1 «} Soyez autonome, mais dans le respect de la règle », en constitue l'une des figures les plus courantes.

de changement organisationnel² (March et Olsen, 1989; Ghérardi, 1998). Freyssenet (1994) souligne à ce propos:

Le déni de réalité que constitue la croyance en la possibilité de remplacer le travail ou de le prescrire complètement, et qui prévaut largement aujourd'hui dans la conception des systèmes techniques, organisationnels ou gestionnaires, est à l'origine de toutes les souffrances au travail, de nombre d'incidents et d'accidents, et bien souvent de contre-performances économiques.

De ce point de vue, les pratiques attachées à la logique compétence, notamment celles relevant de la certification qualité, portent la marque de ce déni des savoirs professionnels. Dietrich (1995) en rend largement compte dans son travail de thèse :

Si les tâches ne sont plus décrites de façon exhaustive, dans le détail des opérations, elles font l'objet d'une formalisation qui intègre la distorsion du travail réel, rationalise les pratiques informelles, standardise les procédures et les procédés et automatise les comportements. L'espace de travail est ainsi codifié, saturé de consignes.

2.2. Un exemple en situation : une équipe d'opérateurs conduite en centrale nucléaire

En 1995, cet important site de production nucléaire d'EDF, souhaitant renforcer le professionnalisme de ses agents, a entrepris une vaste démarche de cartographie de ses compétences. Appliquée aux opérateurs conduite en salle de commandes, avec pour projet la construction d'un référentiel de compétences, la démarche énumère plusieurs dizaines de compétences (!) qui constituent autant de tâches élémentaires. La description est organisée autour des finalités de l'emploi : conduire l'installation, assurer la continuité du service, utiliser des méthodes de travail en équipe, etc. Le tableau 2 en constitue une illustration.

² La capacité des acteurs à interpréter les règles en fonction du contexte constitue précisément un des fondements de la compétence.

Tableau 2:

Extrait du référentiel de compétences pour le métier d'opérateur conduite . Site de production nucléaire d'EDF. B - CONDUIRE L'INSTALLATION

	SAVOIRS ASSOCIES
B3 TRAITER LA REQUALIFICATION DU MATERIEL	
B31 réaliser au plus tôt la requalification du matériel.	
B32 S'assurer de la requalification du matériel avant de lever les IO (respect des critères).	Prérequis : avoir compris la notion de disponibilité
B33 S'assurer qu'une méthode de requalification adaptée au type	Connaître les critères de sûreté.
d'intervention réalisée est proposée.	Savoir identifier groupe 1&2.
	Connaître les règles de cumul.
B4 CONTROLER LES ACTIVITES DE CONDUITE	
B41 Suivre depuis la salle de commande les principaux paramètres clés liés aux manœuvres et si besoin prévenir les agents du terrain en	Savoir utiliser les aides à l'opérateur
cas d'évolution anormale des paramètres.	Connaître les principes de collecte et de
B42 Contrôler les fiches de manœuvre et les schémas de lignage	gestion
préparés par les agents de terrain.	des effluents.
The second secon	The state of the s

3. POUR UNE CONCEPTION RENOUVELÉE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN ORGANISATION

3.1. Un substrat technique à réinventer : dépasser l'incontournable triptyque savoir/savoir-faire/ savoir-être

Pour qui connaît la diversité des approches théoriques de la compétence, leur traduction dans des grilles d'évaluation et autres référentiels de compétences peut paraître décevante. En effet, le triptyque savoir/ savoir-faire/ savoir-être est le plus souvent invoqué dès lors qu'il s'agit de décrire les compétences attachées à un métier ou emploi type particulier. Semblable approche consacre des clivages traversant de longue date la gestion des ressources humaines : formel/informel, explicite/tacite, transversal/spécifique...mais sans vraiment appréhender les processus par lesquels ces termes entrent respectivement en opposition (Stroobants, 1993). Le recours à des catégories ad hoc aussi englobantes n'est cependant guère utile dès lors qu'il s'agit de différencier effectivement les compétences ou de rendre compte de leurs modes d'acquisition. L'objet central de toute recherche sur les compétences semble dès lors moins résider dans l'établissement de typologies de connaissances que dans une réflexion sur la manière dont ces connaissances sont mobilisées dans l'action et construites chez le sujet.

Si le triptyque savoir/ savoir-faire/ savoir-être a le mérite de la simplicité et représente un certain caractère didactique, sa pertinence conceptuelle reste éminemment discutable. Le terme savoir note Sire (1996), par définition, englobe les deux autres, ce qui n'est sans doute pas le meilleur moyen pour comprendre comment ces termes entrent en opposition. En effet, tout se passe comme si l'on avait recours à une catégorie générale, le savoir, le savoir-faire faisant office de savoir résiduel, propre à englober cette dimension subjective qui résiste à l'analyse.

Quant aux savoir-être, dont on peut se demander s'ils ne sont pas devenus la « voiture-balai » des compétences, ils n'auraient d'autre objet que de remédier aux carences des deux termes précédents. Leur connotation idéologique serait d'ailleurs propice à favoriser davantage des comportements de conformisme social qu'à rendre compte des conditions concrètes et pratiques de tenue des emplois. Évoquer les notions de « capacité de coopération », de « conscience professionnelle », de « maîtrise de soi » suffit-il à désigner des compétences ? Postuler l'existence de capacités aussi générales, n'est ce pas considérer qu'elles s'exercent de manière identique, indépendamment de la situation ou de l'individu? N'y a-t-il pas là contradiction avec une définition contingente de la notion de compétence ? Bien entendu, nous ne contestons pas ici la mise en œuvre de compétences relationnelles dans le travail de même que nous ne nions pas que la socialisation professionnelle (en particulier l'intériorisation des règles, normes, valeurs, codes et usages qui fondent le collectif de travail) soit un vecteur essentiel d'acquisition de compétences. Cependant, nous considérons que l'adjonction de compétences prétendument génériques ou transverses, loin de donner du sens à une grille de lecture par trop analytique, ne fait qu'ajouter à la confusion. Ainsi naturalisées, les compétences transverses ou savoir-être seraient davantage une affaire de qualités personnelles que d'apprentissage. Le management, du coup, se mettrait dans l'incapacité de pouvoir intervenir sur ces compétences.

Par ailleurs, l'approche par les compétences transversales, en définissant des catégories communes ou universelles, déconnectées des situations de travail réelles, risque de faire émerger des groupes professionnels artificiels et d'empêcher une lecture pertinente de l'acteur collectif. Comment en effet envisager une stratégie de professionnalisation cohérente qui serait fondée sur les seules « prise d'initiative », « ouverture d'esprit » et autres « aptitude à la communication » ? Les salariés posséderaient-ils désormais « non pas des connaissances utiles au travail, mais des comportements utiles à l'entreprise ? » (Dugué, 1994 b, p. 281). Dès lors, nous ne pouvons que souscrire au jugement de Michel (1993, p.47) : « L'accumulation de savoirs (dont on ne sait pas ce qu'ils sont ni comment ils sont mobilisés) de savoir-faire (qui ne sont qu'une liste d'activités)

et de savoir-être (dont on ne sait pas ce qu'ils sont) ne permet pas à elle seule d'expliquer l'action réussie. »

Nous proposons ci-après une conceptualisation différente de la compétence, prenant acte des critiques précédentes, et s'attachant notamment à spécifier le rôle joué par chaque catégorie de savoirs dans la construction de la compétence.

Dépasser cette critique suppose de hiérarchiser les compétences selon leur niveau de complexité³ et pas seulement selon leur domaine d'application ou les types de savoirs impliqués.

Figure 2:

La dynamique de la compétence

PÔLE DES SAVOIRS FORMALISÉS

(savoirs davantage transférables)

SAVOIRS THÉORIQUES

Saisir la finalité de l'activité - Savoir comprendre un phénomène, un objet, une organisation, un processus...

Connaissances disciplinaires, schèmes cognitifs, concepts

SAVOIRS PROCÉDURAUX

Fournir des règles de conduite de l'action.

Savoirs de l'ordre du « Comment faire ? »

Procédures, méthodologies de résolution

de problème, modes opératoires.

SAVOIRS

D'ENVIRONNEMENT

Situer l'activité dans son environnement.

Comprendre les éléments de contexte.

Connaissance de l'entreprise et de son environnement, intériorisation des circuits de décision, des systèmes de contrôle, de la culture interne...

SAVOIR-FAIRE

Adapter les savoirs procéduraux à la contingence de la situation.

Repérer les « signaux faibles « d'une situation.

Par la pratique répétée, développer une capacité à travailler plus vite, mieux,

Savoir consubstantiel à l'action : « tours de main », routines cognitives...

PÔLE DES SAVOIRS TACITES

COMPÉTENCE

(Savoirs fortement contextualisés)

SAVOIR-FAIRE RELATIONNELS

Développer des comportements sociaux et professionnels adaptés aux situations.

³ Cette hiérarchisation préjugeant par ailleurs de temporalités et de modalités d'acquisition différentes.

De ce point de vue, il est possible de prendre appui sur les travaux de d'Iribarne (1989), mettant en évidence trois niveaux distincts de compétences :

- Les compétences d'imitation permettent de reproduire à l'identique des actions sans en comprendre les principes.
- Les compétences de transposition permettent, partant d'une situation donnée, de faire face à des situations imprévues mais proches, en raisonnant par analogie.
- Les compétences d'innovation permettent de faire face à un problème nouveau, donc à une solution inconnue, en puisant dans un patrimoine de connaissances et en recomposant à partir d'elle les éléments nécessaires à la solution.

On trouvera ci-après une illustration de ce principe de hiérarchisation, empruntée au CHU de Bordeaux, à partir d'une réflexion sur les compétences transversales en qualité :

Tableau 3 : EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DU CHU DE BORDEAUX Compétences transversales en qualité

NIVEAU 1

- Connaît l'existence de la politique qualité.
- Assure la qualité de son travail en respectant les règles de conduite, les notes, les procédures et manuels

établis (s'auto-contrôle).

NIVEAU 2

- Contrôle, décèle les dysfonctionnements, mesure des indicateurs.
- Recherche constamment des améliorations, maîtrise des documents.
- Mobilise des points de contrôle prévus dans les procédures ou les protocoles pour son propre travail ou

celui d'un autre agent.

NIVEAU 3

 Établit la liste des actions à entreprendre pour améliorer la qualité (formation, achat de matériel, mesures

à prendre...).

- Établit les critères d'acceptation et de rejet, les valeurs des performances envisagées, les tolérances.

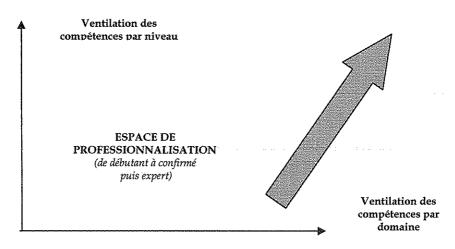
- Met en place une politique de qualité totale dans l'entreprise grâce à une planification stratégique.
- Élabore les règles de conduite, les procédures à suivre pour obtenir la qualité.
- Évalue objectivement les activités ou domaines suivants: structure organisationnelle, procédures.
 administratives, ressources en hommes, en équipements et matériels, domaines d'activités,
 opérations,

procédés, articles produits, documentation et enregistrement de suivi, prix de revient, formation.

Trouve de nouveaux critères, sait les mesurer, invente des méthodes de qualité.

Une double structuration du référentiel de compétences, par domaine de compétences, ainsi que par niveau, permet dès lors de visualiser un espace de progression, de professionnalisation dans l'emploi, et de rendre ainsi compte de différents « états » possibles de la compétence. On saisit ici tout l'intérêt de cette représentation d'un espace de mobilité dans l'emploi, support utile à la construction de parcours de formation personnalisés, voire à la mise en place d'une rémunération différenciée.

Figure 3 : La notion d' « espace de professionnalisation »



Il est possible par ailleurs d'établir un parallèle entre la typologie des savoirs évoquée précédemment et la mise en évidence de différents « états » de la compétence. Le stade **débutant** suppose la maîtrise d'un corpus théorique minimal (envisagé comme condition d'accès à l'emploi), le salarié concentrant ses efforts sur l'intériorisation des savoirs d'environnement et savoirs procéduraux. Le stade **confirmé** signale l'accomplissement du travail prescrit, suppose par conséquent la maîtrise des savoirs formalisés, notamment procéduraux, tout en engageant le développement de savoir-faire, permettant d'adapter les règles d'action en fonction du contexte. Au stade d'**expert** (dépassement du travail prescrit), la compétence du salarié incorpore une forte composante tacite ; les savoir-faire et savoir-faire relationnels trouvent ici leur pleine expression.

Le tableau 4, issu d'une réflexion récente menée au sein d'une unité régionale d'EDF-GDF Services, marque une inflexion certaine dans l'approche de l'évaluation des compétences par l'entreprise. Bien loin d'une problématique statique d'adéquation entre homme et poste, il s'agit en effet désormais de

dessiner un espace de professionnalisation dans chaque emploi, démarche s'articulant autour de la mise en évidence de quatre phases de professionnalisme

Tableau 4 : L'identification des stades de professionnalisme dans une unité régionale d'EDF-GDF Services

PHASES D'ÉVOLUTION DU	PRATIQUES PROFESSIONNELLES
PROFESSIONNALISME	ASSOCIÉES
PRISE EN CHARGE	
- Est en situation d'apprentissage de l'emploi et du	Ce niveau traite des conditions d'accès et
contexte.	des compétences requises pour intégrer
- Réalise partiellement les opérations courantes.	l'emploi
- Établit sa crédibilité dans son environnement	
proche.	
MAITRISE	
- Réalise et réussit en toute autonomie les activités	Ce niveau traite des conditions de
courantes	maîtrise de l'emploi en situation courante
đe l'emploi.	et notamment de la maîtrise des
- La qualité, la fiabilité et la constance de sa	procédures et méthodes nécessaires à la
production, ainsi	réalisation d'un travail fiable et de
que son engagement et sa contribution au service	qualité.
de son	
organisation, le rendent crédible au sein de celle-	
ci.	
OPTIMISE	
- Assume pleinement toutes les situations de	Ce niveau intègre la prise en charge des
travail de l'emploi.	situations les plus complexes de l'emploi
- Adapte efficacement son action aux situations	et engage de la part de l'agent une
complexes.	réflexion sur l'amélioration des pratiques
- Enrichit et fait évoluer les pratiques de travail,	de travail.
contribue	
activement au changement à son niveau de	
responsabilité.	
- Est reconnu au delà de son organisation comme	
un	
interlocuteur de qualité.	
FAIT REFERENCE	À ce niveau l'agent dépasse le cadre du
- Exerce sa mission dans un cadre élargi et dans	travail prescrit et témoigne du capacité à
une perspective	émettre des propositions afin d'obtenir
de plus long terme.	des progrès significatifs au niveau
- Fait référence dans son domaine d'activités et à	technologique et organisationnel
son niveau	
de responsabilité.	

3.3. Les ambiguïtés de la notion d'emploi type

De répertoires des métiers en référentiels de compétences, la notion d'emploi type apparaît au cœur des démarches. Baron la définit comme : « un ensemble de situations de travail présentant des contenus d'activités identiques ou similaires pour faire l'objet d'une gestion des compétences adaptée. »

On saisit bien ici le souci de disposer d'une maille d'analyse suffisamment large pour pouvoir raisonner sur du collectif ou du prévisionnel. Pour autant, le recours à la notion d'emploi type n'est pas exempt de biais. Agrégation de situations de travail particulières, regroupement de postes dont les traits saillants, spécifiques, contingents auront été préalablement gommés pour ne plus n'en laisser que le noyau dur d'activités et de compétences communes, l'emploi type reste ainsi un emploi virtuel. Thomas (1991) souligne dans cette perspective que le travail réel doit dans la mesure du possible être préféré à l'abstraction commode d'emploi type qui n'a d'autre vertu que macro-économique. De fait, il est à craindre que l'épure que constitue la notion d'emploi type ne parle guère aux salariés. Ce dernier, amené inévitablement à faire le constat d'une distorsion entre l'emploi type et le sien propre, est légitimement fondé à entretenir des doutes quant à la construction de référentiels de compétences qui ne seraient pas ancrés sur des situations ou des réalités professionnelles tangibles.

3.4. Les modalités d'un repérage

La difficulté à saisir la compétence, autrement que par un processus d'inférence, à partir de ses manifestations visibles, pose des questions redoutables quant aux modalités de son repérage. Le tableau suivant propose diverses modalités de repérage des compétences dont on admettra qu'aucune d'entre elles ne peut contribuer de manière satisfaisante au processus d'explicitation des savoir-faire. On suggérera par conséquent de croiser plusieurs modes d'investigation: la constitution d'un groupe métier associant plusieurs titulaires situés à des stades d'expérience différents, et le cas échéant quelques responsables hiérarchiques, pourrait ainsi être couplée avec une phase d'observation directe, in situ, ou bien intégrer le regard complémentaire de l'usager.

Tableau 5 : Modalités du repérage des compétences

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

4. PAR DELÀ L'INSTRUMENTATION : UNE PHILOSOPHIE GESTIONNAIRE À RÉINVENTER ?

4.1. Un renforcement de la causalité interne des performances ?

La rhétorique de la compétence puise en premier lieu sa légitimité dans l'hypothèse d'un changement exogène qui serait porté par les nouvelles exigences productives et de marché. Dugué (1994, p. 15) note que « le discours sur la compétence surgit avec une mutation des modes d'organisation du travail, évolution qui engendre une modification du rôle assigné au travailleur. » La notion de compétence serait ainsi au système de production flexible ce que la notion de poste est au système taylorien-fordien (Gilbert et Pigeyre, 2002, p.55). La rhétorique de la compétence signalerait donc une transformation structurelle des contenus du travail tout en procédant d'une critique en règle du compromis fordien. Mieux encore, elle constituerait la matrice d'un nouveau modèle productif. d'Iribarne (1993, p. 156-157) a parfaitement résumé le sens de cette évolution :

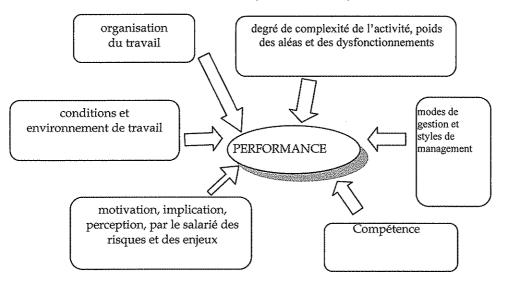
Les entreprises fonctionnaient avec une logique du travail prescrit à dominante individuelle sur poste stable, associée à une organisation collective, contrainte par les équipements et la hiérarchie. Désormais, elles adoptent une nouvelle logique de travail individuel autonomisé sur des postes de travail démantelés avec une organisation collective régulée par des normes de groupes individuellement intégrées.

Nous n'entendons pas ici reprendre les termes d'une controverse assez largement amorcée en sociologie du travail et relative à la question du post-taylorisme. Nous nous intéressons en revanche aux conséquences de cette rhétorique de la compétence sur l'exigence d'implication accrue de la part des salariés. De fait, la logique compétence tend à présenter le salarié comme le seul élément stable de référence dans un environnement professionnel lui-même décrit comme de plus en plus incertain et mouvant. Curie (1995, 56) souligne ainsi que les évolutions actuelles du travail tendent à renforcer notre représentation de la compétence dans le sens d'un « renforcement de la causalité interne de la performance. » Ne va-t-on pas jusqu'à considérer que la compétence permette de « centrer l'intérêt sur la personne, indépendamment du contexte, par essence instable, dans lequel elle évolue » (Parlier, 1996, p. 43). Curie (1995) montre bien à quel point les discours et représentations développées à propos de la compétence renforcent l'idée d'une causalité interne des performances.

Figure 4 :
Compétence et renforcement de l'hypothèse de causalité interne des performances (d'après Curie, 1995)

Facteurs externes (caractéristiques situationnelles et circonstancielles)

Facteurs internes (liées à l'individu)



En faisant de l'individu le point focal de l'analyse, le seul pôle stable de référence, en voulant en quelque sorte contourner le fait organisationnel, cette approche conduit le décideur, consciemment ou non, à se défausser des problèmes liés à l'organisation ou aux styles de management. Le risque est grand de produire une organisation « idéologisée », aveugle à ses propres dysfonctionnements. Le discours managérial sur la compétence est dès lors marqué par cet extraordinaire paradoxe : puisant sa légitimité dans les évolutions techniques et organisationnelles récentes, il prétend en même temps s'en affranchir (Livian et Courpasson, 1987).

Ce point a donné lieu à une importante critique sociologique, dont on trouvera une remarquable synthèse dans un article récent de Reynaud (2001). L'auteur, positionnant la notion de compétence, par rapport à celle plus ancienne de qualification, souligne que la qualification implique pour l'intéressé de se conformer aux règles du métier; c'est donc une obligation de moyens; la compétence, à contrario, suggère que le salarié n'a pas seulement une obligation de moyens, mais aussi une obligation de résultat. Oiry (2001), dans son travail de thèse, souligne à quel point la logique compétence procède d'une GRH individualisante et destructrice des identités professionnelles. Mise en œuvre sans

transformation concomitante des organisations, la gestion par les compétences aboutirait ainsi à transférer au salarié la responsabilité des résultats, et partant, des échecs éventuels. Dès lors, les termes de l'échange salarial, tels que promus par la logique compétence, peuvent être formulés comme suit : en échange de sa contribution à la performance organisationnelle, le salarié se voit offrir la possibilité de développer son employabilité. Cette inflexion des termes de l'échange pose selon Reynaud trois catégories de problèmes :

- Dès lors que les compétences sont contingentes, locales, spécifiques à l'entreprise, comment développer une employabilité en dehors de l'entreprise? L'évaluation des compétences étant majoritairement du ressort des entreprises, comment pourrait-elle avoir une validité externe?
- Si le salarié a une responsabilité par rapport à la gestion de son portefeuille de compétences, il appartient aussi à l'entreprise d'y veiller, de faciliter cette responsabilisation et de donner les moyens du développement du portefeuille de compétences (Reynaud, 2003, p. 13).
- En mettant en scène un salarié entrepreneur, doué d'autonomie, de polyvalence, de capacités d'innovation, elle entend l'associer d'une manière ou d'une autre aux objectifs finaux de l'organisation¹. N'y a-t-il pas là l'expression d'une utopie bien ancienne en vertu de laquelle l'ensemble des salariés pourraient connaître les objectifs de l'organisation²?

4.2. La compétence comme construit social

Décomposée en briques élémentaires de savoirs ou de savoir-faire, la compétence est traitée comme un objet, doué d'une existence autonome et dès lors appelé à gagner ou perdre en substance. Tanguy (1991) s'élève vigoureusement contre cette conception *substantialiste* de la compétence qui permettrait de l'établir et de la « mesurer » hors du temps et de l'espace où elle s'inscrit, et souligne que toute hiérarchisation des compétences est par essence le produit d'un jugement social.

¹ Un auteur tel que Le Goff a bien montré comment la rhétorique éthique de la responsabilité générale avait pour but d'effacer symboliquement la distance entre dirigeants et dirigés. Voir à ce propos Le Goff (1995), Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale, Paris, La Découverte, 3ème édition.

² L'essor en France des notions d'« organisation apprenante » ou d'« organisation qualifiante » (i.e. une organisation censée favoriser les apprentissages et le développement des compétences de ceux qui y oeuvrent) illustre bien les failles de cette rhétorique de la mobilisation, au delà de retours d'expérience par ailleurs décevants. Ainsi, postuler une homologie entre des organisations douées d'apprentissage et des individus qui auraient une propension à l'autonomie, au développement de la polyvalence, mérite débat.

Le débat autour de la rémunération des compétences illustre bien cette dimension de construction sociale. Certes, il est toujours possible de rétribuer à la marge une progression de compétences via l'attribution de quelques points de classification supplémentaires. Pour autant, peut-on raisonnablement envisager de lier strictement rémunération et compétence, si l'on retient de cette dernière une définition contingente, la rémunération s'exprimant par un résultat sur un marché? C'est oublier que tout salaire signale aussi un statut social, une position dans une série de comparaisons.

Dire compétence est imperméable aux solidarités collectives, et promeut la mobilité comme mode de construction des savoir-faire, la logique métier institue un modèle de l'apprentissage par immersion au sein d'un collectif, d'une communauté de pratique, modèle peu sensible à des finalités externes (le marché, le client), celles-ci s'effaçant derrière les règles de métier. La logique métier est ainsi là pour nous rappeler que « bien loin d'adhérer à une professionnalité vague, à laquelle poussent les pratiques de la compétence, les salariés aspirent à une spécialisation et un enracinement dans les savoirs techniques » (Dugué et Maillebouis, 1994, p.49). De la même manière, Mauchamp et Duclos (1993, p.38), analysant l'émergence de la compétence dans le contexte spécifique d'EDF-GDF, notent que l'exigence de résultat dont elle est porteuse « s'appuie sur des contrats incomplets où manque notamment la question du comment. Il manquerait ainsi, ici ou là, sans la composante métier, des critères d'excellence sur lesquels il semblerait possible de fonder des formes plus riches et plus complexes de mobilisation des agents. » Cette diversité irréductible de logiques identitaires et professionnelles ne s'effacera pas du seul fait de la rhétorique de la compétence et des nouvelles exigences du modèle productif (Maurice, 1993).

CONCLUSION

Le débat sur la compétence semble confirmer cette propension naturelle de la gestion des ressources humaines qu'évoque Mallet (1989) à se « contenter souvent de légitimer un corps de pratiques sous prétexte de leur apparente capacité opérationnelle, sans marquer de souci particulier pour les fondements théoriques pouvant asseoir cette légitimation. » Au terme de notre analyse, on peut ainsi être légitimement fondé à considérer que la compétence est un concept de l'ordre de la description et non de la mesure. Un retour sur les propriétés « intrinsèques » de la compétence, un travail compréhensif sur le statut des différents savoirs qu'elle mobilise, de même qu'une réflexion sur la hiérarchisation des compétences peuvent néanmoins, nous l'espérons, donner du sens à cette description. Par delà l'instrumentation, et si l'on accepte que la compétence est un double construit cognitif et social, alors il convient d'analyser l'impact du modèle de la compétence sur le rapport salarial et l'émergence de nouvelles formes de régulation sociale. En

effet, l'objet travail ne se découpe-t-il pas nécessairement selon deux dimensions : ce que fait le travailleur – son activité – et ce qui fait le travailleur – son identité ?

RÉFÉRENCES

Amadieu, J.F. et L. Cadin. 1996. Compétence et organisation qualifiante, Paris, Economica.

Aubret, J., P. Gilbert et F. Pigeyre. 1993. Savoir et pouvoir. Les compétences en question, Paris, PUF.

Chomsky, N. 1971. Aspects de la théorie syntaxique, Paris, Le Seuil.

Courpasson, D. et Y.F. Livian. 1987. «Le développement récent de la notion de compétence. Glissement sémantique ou idéologie?», Revue de Gestion des Ressources Humaines, n°1.

Curie, J. 1995. « La compétence en tant qu'imputation causale », dossier « Compétences », Performances Humaines et Techniques, n°75-76, mars-avril/ mai-juin.

Davezies, P. 1993. «Éléments de psychodynamique au travail», Éducation Permanente, n°116, p. 33-46.

David, A. 2000. « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion: trois hypothèses revisitées », in *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, A. David, A. Hatchuel et R. Laufer, Vuibert, Paris, p. 83-109.

Dejours, C. 1995. Le facteur humain, Coll. « Que sais-je? ».

Dietrich, **A**. 1995. Compétence et gestion des ressources humaines. Contribution à une approche critique et opérationnelle de la gestion des compétences en organisation. Thèse pour le doctorat en Sciences de Gestion, sous la direction de P. Louart, IAE Lille.

Dubar, C. 1991. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin.

Dubar C. 1996. « La socialisation du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n°2, p.179-193.

Dugué, E. 1994. « La gestion des compétences : les savoirs dévalué, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, n°3, p. 273-292.

Dugué, E. et M. Maillebouis. 1994. « De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique », Éducation Permanente, n°118.

Eisenhardt, K.M. 1989. «Building Theories from a Case Study Research», Academy of Management Review, vol. 14, n°4.

Freyssenet, M. 1994. « Quelques pistes nouvelles de conceptualisation du travail », Sociologie du travail, Hors-Série, p. 105-122.

Gaffiot, F. 1967. Dictionnaire abrégé Français / Latin, Paris, Hachette Éducation.

Ghérardi, S. 1998. «Competence. The symbolic passe-partout to change in a learning organization », Scandinavian Journal of Management, vol. 14, n°4, p. 373-393.

Gilbert, P. et M. Parlier. 1992. « La gestion des compétences. Au delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH », Personnel, n°330, février, p. 42-46. k

Gilbert, **P**. et **F**. **Pigeyre**. 2002. « Peut-on réellement manager les compétences ? », *L'Expansion Management Review*, septembre, p. 54-60.

Glazer, D.G. et A. L. Strauss. 1967. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Aldine.

Iribarne, A. (d'). 1989. La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif, Paris, Presses du CNRS,.

Le Boterf, G. 1994. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisation.

Le Goff, J. P. 1995. Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale, Paris, La Découverte, 3ème édition.

Leplat, J. 1991. «Compétence et ergonomie» dans *Modèles en analyse du travail*, R. Amalberti *et al.*, Liège, Pierre Mardaga, p. 263-278.

Liu, M. 1992. « Vers une épistémologie de la recherche-action », Revue Internationale de Systémique, vol. 6, n°4, p.435-454.

Malglaive, **G**. 1994. « Compétences et ingénierie de formation » dans *La compétence : mythe, construction ou réalité*, F. Minet *et al.* (dir.), Paris, L'Harmattan, Coll. « Logiques sociales », p. 153-168.

Mallet, L. 1989. « Gestion prévisionnelle de l'emploi et ressources humaines : de nouveaux outils d'apprentissage du changement », *Formation-emploi*, n°25, p.66-77.

March, J. G. et J. P. Olsen. 1989. Rediscovering Institutions, New York, Free Press.

Mauchamp, N. et L. Duclos. 1993. Bilan des relations socio-professionnelles à EDF-GDF, LSCI, document ronéotypé.

Maurice, M. 1993. «Les nouveaux systèmes productifs entre «taylorisme» et «toyotisme» », Sociologie du travail, n°1.

Medef. 1998. Journées internationales de la formation 1998, « Objectif compétences ». Deauville, 12 tomes.

Merchiers, J. et P. Pharo. 1992. « Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », Sociologie du travail, vol.34, n°2, p.47-63.

Michel, S. et M. Ledru. 1991. Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive, Paris, ESF.

Michel, S. 1993. Sens et contresens des Bilans de Compétences, Paris, Editions Liaisons.

Montmollin, M. (De). 1986. L'intelligence de la tâche, Berne, Peter Lang, 2ème édition.

Oiry, E. 2001. De la gestion par les qualifications à la gestion par les compétences. Une analyse par les outils de gestion, Thèse pour le doctorat en Sciences de Gestion, sous la direction d'Alain d'Iribarne, LEST, Université Aix-Marseille II.

Parlier, M. 1996. « La compétence. Nouveau modèle de gestion des ressources humaines », Personnel, n°366, janvier.

Reynaud J.D. 2001. « Le management par les compétences : un essai d'analyse », Sociologie du travail, vol. 43, n°1, p. 7-31.

Sire, B. 1996. « Clarifier l'évaluation des compétences. Établir un cadre », Personnel, n°371.

Stroobants, **M**. 1993. Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Éditions de l'Université libre de Bruxelles, Coll. « Sociologie des organisations ».

Terssac, G. (De). 1992. Autonomie dans le travail, Paris, PUF.

Yin, R. 1984. Case Study Research, Sage.

Zarifian, P. 1988. «L'émergence du modèle de la compétence» dans Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines, F. Stankiewicz (dir.), Paris, Economica, p. 77-82.

Zarifian, P. 1999. Objectif compétence, Paris, Liaisons.