

LE LANGAGE PERMET-IL DE MESURER UNE CONTRIBUTION INDIVIDUELLE ? LE CAS DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Ewan Oiry¹

Dans les réflexions sur la gestion par les compétences, un point de passage obligé est le plus souvent oublié ou, au mieux, sous-estimé : la rédaction des référentiels de compétences. Le comportement des évaluateurs (Estellat, 2003 ; Le Corre, 2003), l'exemplarité et la force de conviction de la direction (Dejoux, 2001) ou même la cohérence entre cette gestion et les autres politiques de gestion des ressources humaines dans l'organisation (Eustache, 2000) sont facilement évoqués comme étant des facteurs nécessaires à l'efficacité de la gestion par les compétences. Les référentiels de compétences sont les outils de mesure des compétences pourtant leur rédaction est reléguée au rang d'étape simplement technique (qui mettre dans les groupes de travail chargés de définir ces référentiels ? quelle maille retenir ? etc.) (Marbach, 1999). Par défaut, il semble que cette étape est globalement considérée comme ne jouant pas un rôle stratégique dans la réussite de la gestion par les compétences.

C'est ce consensus que nous entendons discuter dans cette communication². Lorsque l'on prend au sérieux cette question de la rédaction des référentiels, on perçoit intuitivement le lien qui la relie aux difficultés rencontrées lors des entretiens d'évaluation des compétences. La rédaction nécessite de mobiliser un instrument singulier : le langage. L'usage de cet instrument n'est pas aisé. Toute personne qui participe à des groupes de travail chargés de rédiger des référentiels de compétences perçoit immédiatement combien les mots semblent voir leur sens se dérober lors de cette opération. On peut donc faire l'hypothèse que les obstacles qui surgissent lors de la rédaction des référentiels sont une des sources des

¹ Ewan Oiry, LEST, Aix-en-Provence. Courriel : ewan.oiry@wanadoo.fr

² Cette communication s'est nourrie des réflexions collectives développées au sein du groupe thématique de l'AGRH "Instrumentation de la gestion par les compétences". Que tous en soient remerciés ici ...

difficultés que les n+1 rencontrent lorsqu'ils les utilisent dans les entretiens d'évaluation des compétences. Pour limiter ces difficultés, il paraît nécessaire d'améliorer les méthodes de rédaction des référentiels et, pour cela, d'analyser conceptuellement pourquoi le langage est aussi problématique lorsqu'on l'utilise pour rédiger des référentiels ou lorsqu'on les mobilise lors des entretiens d'évaluation.

Une science sociale s'est spécialisée dans l'analyse du langage : la linguistique. Nous allons dans ce papier mobiliser les concepts de base de la linguistique pour tenter de mieux comprendre les pièges spécifiques au langage qui expliquent les difficultés pratiques rencontrées lors des entretiens d'évaluation. Pour cela, nous décrirons dans un premier temps la conception du langage – le modèle du code – qui est implicitement présente dans la définition communément admise des référentiels (1.). Les théories linguistiques complémentaires à ce modèle du code – les théories inférentielles – permettent de proposer un mode d'analyse plus complet et plus réaliste des rôles du langage dans les référentiels de compétence (2.). En revenant sur les conditions de rédaction des référentiels de compétences, cet article propose aux gestionnaires une première explication des difficultés que les n+1 rencontrent lors des entretiens d'évaluation des compétences. Des réflexions supplémentaires seront toutefois nécessaires pour proposer une méthodologie de rédaction des référentiels qui éviterait l'apparition de ces difficultés.

1. LE MODÈLE DU CODE, CONCEPTION IMPLICITE DU LANGAGE DANS LES RÉFLEXIONS SUR LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

La littérature considère qu'un référentiel est efficace s'il parvient à décrire les compétences d'une manière objective (il ne doit pas déformer la réalité), exhaustive (il doit recenser la totalité des compétences) et dynamique (il doit rendre compte de toutes les transformations du travail réalisé par les salariés) (Levy-Leboyer 1990 ; Le Boterf, 1999 ; Permatin, 1999 ; Oiry et Sulzer, 2002). C'est à cette triple condition qu'il est un outil de mesure valide et équitable des compétences mises en œuvre par les salariés. Cette description des compétences se fait à travers un médium : les mots. Dans les réflexions normatives sur la compétence, cette « mise en mot » du travail est censée se faire sans déformation de la réalité. Le langage, réduit au rôle de « langage reflet », serait un miroir qui permet de reproduire une réalité sans la déformer (Borzeix, 2001). Sur le plan linguistique, cette hypothèse correspond à une conception théorique du langage bien précise : le « modèle du code » (Sperber et Wilson, 1989). Après avoir rappelé les caractéristiques de cette conception (1.1.), nous l'appliquerons au cas des référentiels de compétences (1.2.) afin d'en mesurer les avancées mais aussi les limites.

Figure 2 :
Le modèle du code (Shannon, Weaver, 1949)

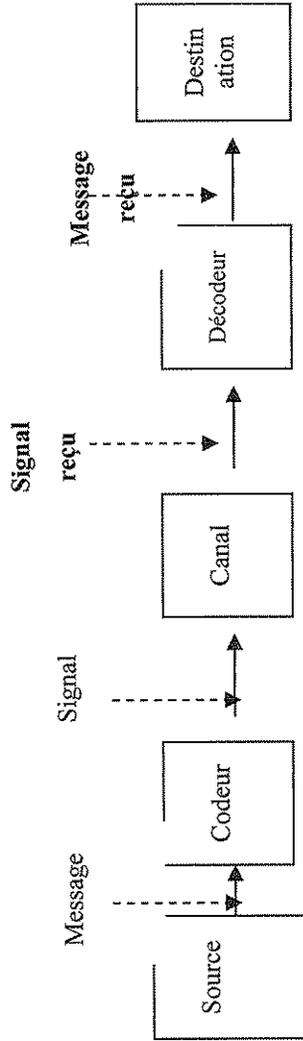
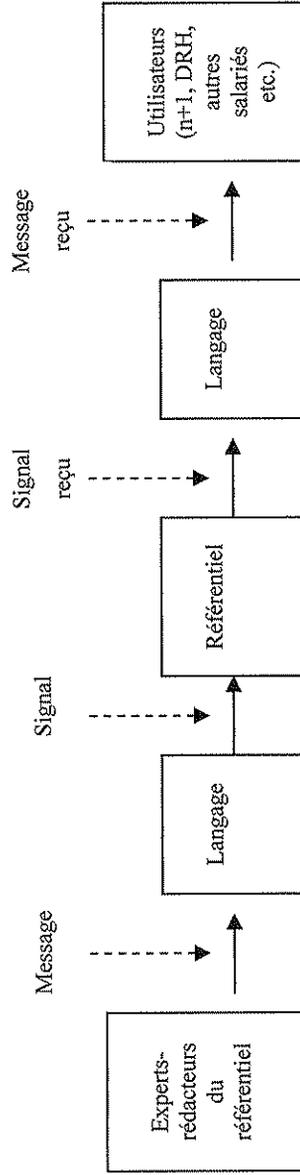


Figure 3 :
Le modèle du code appliqué aux référentiels de compétences



Ingénieurs en télécommunication, ces deux auteurs définissent la communication comme un processus visant à transmettre, d'une source à une destination, un message via un code. Le message est une représentation interne au dispositif de traitement de l'information « source » (machine ou homme). Cette représentation est codée (par exemple, par le langage) par cette source. Elle devient alors le signal qui a pour effet de modifier l'environnement du destinataire. Celui-ci reçoit alors ce signal. Il le décode et peut ainsi se l'approprier. Le codage (c'est-à-dire, la transformation d'un message en signal) a donc pour principal intérêt de rendre accessible à autrui (les destinataires) une représentation qui était jusqu'alors connue d'un seul individu : la source.

1.2. Le modèle du code, conception implicite du langage dans les référentiels de compétences

Appliqué au cas des référentiels de compétence, ce modèle devient :

Le modèle du code fournit une grille d'analyse intéressante des référentiels de compétences, car il permet d'identifier comment implicitement les promoteurs du modèle de la compétence conceptualisent la rédaction et l'utilisation des référentiels de compétence.

1. Ils sont d'abord construits à partir de l'avis d'experts. Selon le cas, ces experts sont les salariés du métier concerné, des n+1, des cadres, des responsables RH, etc. Finalement, tous les acteurs qu'une direction considère comme légitimes pour proposer leur propre vision d'un métier donné peuvent être des « sources » chargées de rédiger des référentiels.

2. Tous ces individus « sources » ont une représentation des compétences qu'on leur demande de définir. Cette représentation n'est pour l'instant qu'intériorisée et isolée. L'objectif du référentiel est de la rendre accessible à l'ensemble de l'organisation. Pour cela, ces individus « sources » construisent une vision cohérente et détaillée des compétences qu'ils pensent nécessaire de mentionner dans le référentiel. La construction de cette vision cohérente ne va pas de soi. Elle ne préexiste pas toujours à ce travail de formalisation. Elle implique de nombreux choix complexes. Par exemple, ces individus « source » doivent choisir quelles sont les compétences qui leur semblent caractéristiques de l'activité qu'ils doivent décrire. Ils doivent effectuer un tri et les distinguer de celles qui seraient moins pertinentes. Ils construisent ainsi un « message » qu'ils veulent transmettre aux destinataires du référentiel. Ce message n'est, pour le moment, qu'une représentation mentale d'une activité par un individu isolé.

3. Cette représentation est ensuite codée. Les individus « sources » mettent des mots sur leurs représentations mentales. Celles-ci deviennent alors des signaux (des intitulés de compétences écrites sur un papier) qui peuvent être diffusés.

4. Cette diffusion se fait via un canal. Dans la gestion par les compétences, ce canal est le référentiel de compétence. C'est lui qui contient le message codé des individus « sources », c'est-à-dire la manière dont ils se définissent l'activité qu'on leur a demandé de formaliser.

5. Ce signal est reçu par un destinataire qui procède à l'opération inverse : le décodage. À l'aide du langage, le destinataire décode le signal transporté par le référentiel (il lit les intitulés de compétences mentionnés dans le référentiel).

6. Il accède et partage ainsi, *in fine*, la représentation mentale initiale de l'individu « source ».

Lorsque l'on décompose ainsi étape par étape le mode supposé de rédaction et d'utilisation des référentiels, on pressent immédiatement que la réalité est vraisemblablement plus complexe que cela et que chaque étape peut être, à elle seule, problématique. Toutefois, ce modèle du code reste extrêmement prégnant dans les représentations des promoteurs du modèle de la compétence. Lorsqu'on l'analyse, il apparaît immédiatement discutable, mais, dans la réalité, la plupart de nos représentations sur le langage sont implicitement fondées sur ce modèle.

La prégnance de ce modèle s'explique par deux éléments principaux :

1. tout d'abord, ce modèle a, en apparence, un fort pouvoir explicatif. Il semble « expliquer » comment se déroulent les processus de communication. Il donne une explication vraisemblable sur la façon dont les symboles sont émis, transmis et interprétés dans la communication. Il semble bien rendre compte de nos expériences quotidiennes de communication. Intuitivement, nous avons en effet plutôt l'impression que nos représentations mentales sont rendues accessibles aux autres par notre capacité à mettre des mots sur ces représentations et par la capacité d'autrui à décoder ces mots pour accéder à nos représentations mentales ;

2. ensuite, nous avons fait ci-dessus une présentation incomplète de ce modèle. En effet, contrairement à ce que nous avons pu laisser croire, il ne dit pas que la communication se passe sans aucune difficulté. Le modèle du code parvient aussi à expliquer des cas où la communication pourrait échouer, mais il attribue une cause **unique** à ces éventuels échecs : des « bruits » dans le canal de

diffusion. Appliquée au cas des référentiels de compétences, cette théorie affirme que la cause **unique** des difficultés rencontrées lors de l'utilisation des référentiels est leur mauvaise rédaction (mots ambigus, inadaptés, etc.). Cette explication se retrouve d'ailleurs souvent dans les propos des acteurs (salariés, n+1, DRH, etc.) qui attribuent aux ambiguïtés et aux imprécisions des référentiels la plupart des difficultés qu'ils rencontrent lors des entretiens d'évaluation des compétences.

Cette explication est pourtant en grande partie erronée. Il existe en effet des situations de communication que le modèle du code décrit bien. Mais il doit être complété, car les réflexions les plus récentes en linguistique montrent qu'il y a aussi beaucoup d'autres situations (en particulier, celles qui nous intéressent comme l'entretien d'évaluation des compétences) où les échecs ne proviennent pas de bruits dans le canal et qu'il ne parvient donc pas à expliquer.

2. LE DÉFI DES ENTRETIENS D'ÉVALUATION : DÉCRYPTER L'INTENTION DU RÉDACTEUR DU RÉFÉRENTIEL

Le dépassement du modèle du code à l'aide des théories pragmatiques du langage ne constitue pas un simple changement de cadre conceptuel. Il implique en effet d'adopter l'ensemble des postulats de base de la pragmatique et de considérer que le langage n'est pas le reflet exact d'une réalité ou d'une représentation mentale, mais un médium qui supporte un dialogue entre deux individus : le locuteur et le destinataire. Dans une situation d'entretien d'évaluation des compétences, le destinataire est facilement identifiable : il s'agit du salarié dont l'entretien vise à évaluer la contribution individuelle. En revanche, l'identification du locuteur est plus complexe. En effet, contrairement aux apparences, le locuteur n'est pas (ou pas seulement) le n+1 qui réalise l'entretien. En effet, le plus souvent ce n'est pas lui qui a rédigé les intitulés de compétences mentionnés dans le référentiel. Le locuteur (le groupe de travail qui a rédigé les intitulés, par exemple) n'est donc pas présent physiquement lors de l'entretien. L'entretien d'évaluation est donc une situation de dialogue où le locuteur est figé : il ne peut rien dire d'autre que ce qui est écrit dans le référentiel. L'évaluation des compétences se fait sur ces mots et strictement sur eux.

Le n+1 peut tenter d'explicitier ces intitulés, mais ce faisant il ne rend pas présent le locuteur, il introduit simplement une polyphonie linguistique : c'est désormais plusieurs locuteurs (les rédacteurs du référentiels mais aussi le n+1) qui participent au dialogue. Les recherches en linguistique montrent clairement que les situations de polyphonie rendent plus difficile encore le dialogue et accroissent le risque d'échec de la communication (Bakhtine, 1977 et 1984 cités par Moeschler

et Auchlin, 1997). Afin de clarifier l'exposé, nous restons dans le cas simple (bien que fictif) de la monophonie linguistique en considérant que lors de l'entretien d'évaluation, le n+1 ne commente pas les intitulés contenus par le référentiel. Il se contente de les lire et d'évaluer si le travail du salarié correspond à ces intitulés. Tout d'abord, nous rappellerons les conditions que les théories pragmatiques considèrent comme nécessaires à la réussite de la communication (2.1.). Ensuite, nous analyserons si l'entretien d'évaluation – dialogue médiatisé par un référentiel de compétence – remplit ces conditions et donc permet de réaliser des évaluations individuelles fiables (2.2.).

2.1. Les conditions linguistiques de décryptage de l'intention du locuteur

Les théories pragmatiques modernes proposent un nouveau modèle de compréhension des interactions verbales. Elles montrent que les échecs de la communication viennent principalement du fait qu'il n'est jamais facile pour un destinataire d'arriver à saisir l'intention d'un locuteur. Les individus « source » envoient des messages sous la forme de phrases, mais pour saisir les représentations mentales qui sont encodées dans ces phrases, le destinataire n'a pas seulement besoin de procéder à son décodage. Il a un important travail **d'inférence** à réaliser pour comprendre ce que l'individu "source" a voulu dire lorsqu'il a prononcé telle ou telle phrase (2.1.1.). Dans la réussite de cette inférence, le contexte joue un rôle crucial (2.1.2.). C'est en s'appuyant sur sa connaissance du contexte qu'un destinataire parvient le plus souvent à décrypter l'intention du locuteur. Il existe toutefois une autre théorie pragmatique du langage qui affirme qu'il est possible de réussir une communication en évitant ce recours au contexte : les « "maximes conversationnelles" » de Grice (1979) (2.1.3.).

2.1.1. Le modèle pragmatique du décodage

La linguistique pragmatique (contrairement à la linguistique traditionnelle) se focalise sur l'analyse des interactions langagières réelles, celles de la vie quotidienne. Elle est de ce fait particulièrement pertinente pour l'analyse des interactions langagières qui se développent dans les entreprises. C'est cette proximité des questionnements qui explique qu'elle a été depuis longtemps mobilisée en gestion.

Reprenant les idées fondatrices de Searle (1972), Girin (1993, 2003) mobilise le modèle pragmatique pour tenter d'analyser les formes et les contenus des interactions langagières dans les organisations.

Il identifie ainsi quatre étapes nécessaires à un destinataire pour tenter de comprendre l'intention d'un locuteur qui lui adresse la parole :

1. **le décodage primaire.** Comme l'affirme le modèle du code, une phrase prononcée par un locuteur doit d'abord être décodée par le destinataire. Cette opération nécessite que les deux acteurs de l'interaction partagent la même langue. Dans la plupart de nos interactions quotidiennes, cette condition est remplie. Cette étape a donc souvent tendance à être minorée, voire oubliée ;

2. **le cadrage.** Là où le modèle du code tend à considérer la communication comme terminée, les théories pragmatiques montrent qu'elle ne fait que commencer. Le décodage primaire fournit des données brutes que le destinataire doit traiter pour pouvoir saisir l'intention du locuteur. Ce traitement débute par le cadrage de l'interaction langagière (Bateson, 1955 ; Goffman, 1974). Pour interpréter une phrase, il est indispensable d'identifier la situation dans laquelle elle est prononcée. Par exemple, pour commencer à lui donner un sens, un individu doit identifier si la phrase qui lui est destinée est prononcée dans le cadre d'une relation amicale, d'une relation de travail, d'une relation hiérarchique informelle, d'un entretien d'évaluation, etc. Chacun de ces cadres contribue en effet à lui donner un sens différent ;

3. **la contextualisation.** La phase de cadrage est suivie par la phase de contextualisation. Comme nous le développons ci-dessous, de très nombreux énoncés changent de sens lorsque l'on change le contexte dans lequel ils sont utilisés ;

4. **l'interprétation.** Enfin, un énoncé ayant été décodé, inscrit dans un cadre et contextualisé, il peut être interprété. Cette dernière étape est particulièrement complexe. Au terme des trois premières, le destinataire a réussi à identifier ce que le locuteur a voulu lui dire, mais il lui reste encore à identifier l'intention de ce locuteur autrement dit répondre aux questions : pourquoi m'a-t-il dit cela ? quelle est son intention en me disant cela ? qu'est-ce qu'il attend de moi en me disant cela ? L'interprétation consiste donc à faire des hypothèses sur ce que le locuteur attend du destinataire lorsqu'il prononce telle ou telle phrase.

2.1.2. Contexte et déictique

De ces quatre étapes, celle que la linguistique pragmatique a le plus approfondie (et celle qui nous intéresse le plus pour analyser les référentiels de compétences) est l'étape de la contextualisation.

La linguistique pragmatique est née du constat qu'il existait dans la vie courante de très nombreuses situations de communication qui, lorsqu'on les analyse avec

les lunettes de la linguistique formelle, n'ont aucun sens. L'exemple du « siège au jus de pomme » constitue un cas éclairant de ce type de situation (Lakoff et Johnson, 1985, p.22 cités par Moeschler (1995)) : *Prenez le siège au jus de pomme*, est une phrase qui, sur le plan linguistique, n'a aucun sens. Seul le commentaire apporté par les auteurs permet de l'interpréter :

En elle-même, cette phrase n'a aucune signification puisque l'expression "siège au jus de pomme" n'est pas un moyen conventionnel de se référer à un objet quelconque. Mais la phrase est parfaitement sensée si l'on prend en considération le contexte dans lequel elle a été émise. Une personne qui a passé la nuit chez des amis descend prendre son petit déjeuner. Il y a quatre couverts, trois verres de jus d'orange et un jus de pomme. L'expression "siège au jus de pomme" devient claire. Elle reste évidente le lendemain matin, alors qu'il n'y a plus de jus de pomme : le siège ainsi désigné est facilement reconnu.

Cet exemple met simplement en évidence que de nombreux énoncés et termes nécessitent un contexte pour être interprétés. Ces termes, dits « déictiques », changent de sens lorsqu'on change le contexte de leur utilisation (Benveniste, 1966). Par exemple, « je », « ici » ou « demain » sont des termes qui ne sont pas interprétables en dehors de leur contexte. Ils prennent des sens différents suivant le moment, le lieu ou la personne qui les prononce. Qui est le « je » qui parle ? Quel est le jour par rapport auquel se comprend « demain » ? etc.

Les ethnométhodologues ont repris cette notion de déictique, l'ont renommée indexicalité et ont démontré que tous les termes du langage pouvaient être considérés comme indexicaux (Garfinkel, 1984). Comme nous le verrons plus tard, il est possible de démontrer qu'un terme apparemment aussi clair que celui de « pompe » peut être considéré comme indexical, c'est-à-dire qu'il change de sens lorsque le contexte dans lequel il est utilisé change. Cette réflexion aboutit à l'idée que l'interprétation d'un énoncé nécessite **impérativement** une connaissance du contexte dans lequel il est prononcé.

2.1.3. Les maximes conversationnelles de Grice

Il existe toutefois une autre théorie appartenant à la linguistique pragmatique qui s'oppose à cette idée de recours systématique au contexte. Il s'agit de la théorie des « maximes conversationnelles » (Grice, 1979). Comme les linguistes évoqués ci-dessus, Grice considère que le destinataire éprouve systématiquement des difficultés à saisir l'intention d'un locuteur qui lui adresse la parole. Mais il fait l'hypothèse que cette difficulté n'est pas résolue par le recours au contexte, mais par le recours à un principe (le principe de coopération) fondé sur quatre maximes

(maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de manière). La communication réussit le plus souvent, car le locuteur respecte ce principe et ces quatre maximes¹.

Le *principe de coopération* postule que les deux parties prenantes d'un échange adoptent des comportements verbaux coopératifs : ils veulent ensemble œuvrer à la réussite de la communication.

La *maxime de quantité* postule que le locuteur insère dans sa phrase autant d'informations que nécessaire pour que le destinataire la comprenne, mais aussi que le locuteur n'y mette pas plus d'informations qu'il n'est nécessaire.

La *maxime de qualité* postule que le locuteur ne donne pas une information qu'il croit être fausse ou pour laquelle il ne dispose pas de preuves.

La *maxime de pertinence* postule que l'information donnée est pertinente.

La *maxime de manière* postule que le locuteur s'exprime avec clarté, sans être ambigu et en étant bref et ordonné.

Pour Grice, si un élément du contexte est nécessaire pour interpréter un énoncé, le locuteur (qui respecte ainsi l'hypothèse de la maxime de quantité) précise dans sa formulation cet élément de contexte indispensable. Par exemple, dans l'exemple du *siège au jus de pomme*, Grice considère que cette expression est devenue conventionnelle pour les deux locuteurs (ils savent ce qu'ils désignent avec cette expression) ou qu'elle ne l'est pas et dans ce cas, le locuteur ajoute une incise dans sa phrase pour fournir toute l'information nécessaire au destinataire en lui rappelant quel est le siège qu'il désigne par cette expression.

La linguistique pragmatique nous propose donc de nouvelles étapes pour analyser les interactions langagières et elle focalise l'attention sur deux types de conditions nécessaires à la réussite de la communication : la possibilité d'une référence à un contexte ou le respect des maximes conversationnelles. Nous allons maintenant voir comment l'entretien d'évaluation – dialogue médiatisé par un référentiel de compétences – se positionne par rapport à ces deux conditions.

¹ Le locuteur peut aussi choisir de violer ostensiblement ces maximes, mais, selon Grice (1979), la dimension ostentatoire de cette violation permet au destinataire de procéder à une interprétation pertinente des phrases prononcées. Il peut ainsi, par exemple, penser "je ne dois tenir aucun compte de ce qui vient de m'être dit".

2.2. Le positionnement de l'entretien d'évaluation des compétences par rapport à ces conditions

Pour tester les éléments théoriques évoqués ci-dessus, nous allons nous appuyer sur une étude de cas.

Présentation de l'entreprise

L'entreprise PETRO est la filiale pétrochimique française d'un groupe pétrolier américain. Cette entreprise multi-produits vend aux industries de transformation (automobile, plasturgie, etc.) des billes de "plastique". En 1999, cette entreprise comptait 1006 employés. La Gestion des Ressources Humaines de cette entreprise se caractérise par un marché interne classique où les niveaux de qualification, les rémunérations, les dépenses de formation, etc. sont élevés. Cette caractéristique se retrouve particulièrement chez les opérateurs de production qui constituent le cœur du métier de l'entreprise. Bien qu'elles aient été en partie sous-traitées, les activités de maintenance, de laboratoire mais aussi de paye, etc. conservent elles aussi ces caractéristiques. Enfin les organisations syndicales restent très fortement influentes dans la gestion de cette entreprise.

À la place du système de gestion par les postes de travail, la direction de cette entreprise a décidé à partir de la mi-1996, de construire un système de gestion par les compétences couvrant l'ensemble des salariés. En avril 2000, un accord prévoyant un dispositif de gestion des compétences pour les opérateurs de fabrication et les techniciens de maintenance a été signé par l'ensemble des organisations syndicales (CFDT, CFTC, CGC, CGT) (Oiry, 2004).

Méthodologie de recueil des données

Par l'intermédiaire d'une CIFRE, nous avons été présent dans cette entreprise sur toute la durée de cette réflexion et de cette construction (novembre 1996 - avril 2000). Sur la base :

- d'une analyse documentaire,
 - d'entretiens,
- et d'un journal de recherche renseigné quotidiennement,

Nous avons réalisé une triangulation des informations concernant le mode de construction de ce dispositif de gestion par les compétences. L'objectif était ici d'arriver à une saturation de chacun des domaines étudiés (Miles, Huberman, 1994).

En ce qui concerne plus particulièrement les référentiels, nous avons animé les groupes chargés de leur rédaction dans plusieurs métiers (production,

maintenance, laboratoire, paye, comptabilité, secrétariat, etc.). Ces groupes étaient constitués de salariés expérimentés dans le métier analysé, d'un n+1 expérimenté et, éventuellement, d'un délégué syndical si celui-ci exerçait le métier en question.

L'animation de ces groupes constitue une situation d'observation participante (Arborio et Fournier, 1999) où nous avons recueilli et conservé :

- l'ensemble des versions successives des référentiels rédigés par les groupes de travail ;
- les versions proposées aux séances de négociation et celles finalement adoptées ;
- des notes synthétisant le contenu des débats dans les groupes de travail et lors des séances de négociation.

Ces éléments constituent donc un corpus de textes. Conformément aux méthodologies traditionnelles en linguistique (Choi-Jonin, et Delhay, 1995), nous extrayons de ce corpus les extraits de textes qui permettent d'éclairer notre réflexion.

Les données recueillies dans cette entreprise permettent de constater que, même dans la situation où le n+1 ne donnerait pas sa propre interprétation des intitulés mentionnés dans le référentiel, cet outil ne donne pas à l'évalué les moyens de les décrypter. Tout d'abord, il contient une langue pour partie inconnue des destinataires (2.2.1.). Ensuite, il empêche toute référence au contexte (2.2.2.). Enfin, il ne respecte pas les maximes conversationnelles (2.2.3.)

2.2.1. Une langue spécifique et non connue des utilisateurs

L'analyse des modes de rédaction des référentiels permet d'identifier que, lorsqu'ils sont utilisés dans les entretiens d'évaluation des compétences, ceux-ci sont problématiques dès la première étape du modèle pragmatique de décodage : le décodage primaire (Girin, 2003).

Dans les situations courantes de conversation, le décodage primaire n'est pas problématique, car les interlocuteurs parlent le plus souvent la même langue. Dans le cas des référentiels de compétences, cette condition est rarement remplie. En effet, l'observation du fonctionnement des groupes chargés de les rédiger montre que ceux-ci produisent une langue spécifique qui n'est pas connue des

utilisateurs et dont les définitions des termes ne leur sont pas accessibles (car le plus souvent il n'existe pas de dictionnaire de cette langue spécifique²).

Par exemple, dans l'entreprise étudiée, la rédaction des référentiels de compétences pour la maintenance a conduit le groupe à identifier la notion d'*équipement* et à la distinguer de celle d'*ensemble mécanique*, deux notions dont la distinction n'est pas simple et n'appartient pas de manière conventionnelle au langage des techniciens de maintenance. Pour garder un référentiel lisible et utilisable, le groupe a collectivement éprouvé le besoin de construire un terme qui désigne l'ensemble des vannes, pompes, etc. existant sur une zone. Pour cela, ils ont choisi le terme *ensemble mécanique*. Mais il leur fallait aussi un terme pour désigner des appareils plus importants comme un compresseur ou un circuit composé d'une succession de vannes et de pompes, par exemple. Pour désigner ce nouvel ensemble, un des participants a proposé le terme *équipement*.

Ces deux termes, bien que faisant partie d'un langage technique commun au métier, ont du être précisé par un participant, car leur distinction n'était pas évidente pour les autres membres du groupe. C'est sur la base d'exemples concrets et techniques comme « *la boucle de régulation de la tour K 22 est un "ensemble mécanique" parce qu'elle est simple tandis que le système de refroidissement du réacteur est un "équipement" parce qu'il est beaucoup plus complexe* » (technicien de maintenance), que ce participant est parvenu à convaincre les autres participants que *équipement* et *ensemble mécanique* recouvraient bien deux réalités différentes.

Cette distinction finalement admise par tous a permis au groupe d'utiliser ces termes pour construire les énoncés du référentiel de compétences. Cette distinction n'était plus discutée. Elle paraissait évidente à tous les membres du groupe. C'est ainsi que l'on trouve dans la version finale du référentiel pour la maintenance des intitulés comme *démonter et remonter des ensembles mécaniques simples (pompes centrifuges)* ou comme *décrire le fonctionnement d'un équipement à partir d'un plan d'ensemble*. Cet exemple montre que le travail de rédaction, tout en prenant comme base le langage technique, le dépasse largement et implique de construire de nouvelles définitions. Étant donné le travail de persuasion nécessaire aux membres du groupe pour construire un consensus sur la pertinence de la distinction entre ces deux termes, il est fort probable que les salariés qui liront lors des entretiens ces termes d'*ensemble mécanique* ou d'*équipement* leur donneront leur propre définition puisque celle-ci n'existe pas

²La rédaction de tels dictionnaires ne nous semble toutefois pas opportune. D'une part, ils sont trop longs à élaborer (avant d'être terminés, la réalité qu'ils tentent de cerner aurait évolué) mais surtout, nous considérons qu'ils sont inutiles parce que, même avec des définitions précises, le destinataire se heurterait à un second obstacle que nous allons décrire ensuite : l'absence de contexte.

dans le langage technique préexistant. La définition de ces termes n'étant pas préalablement donnée, il faut la construire et chaque acteur la construit à sa manière. Une première diversification des interprétations des intitulés contenus par les référentiels se produit donc dès cette étape du décodage primaire.

2.2.2. Une impossible référence au contexte

Une seconde diversification se produit lors de la troisième étape : la contextualisation³. Nous allons constater que la rédaction d'un référentiel ne permet pas de conserver une référence précise au contexte dans lequel un mot doit être interprété. Or, comme tous les termes, les mots utilisés dans les référentiels de compétence sont indexicaux, c'est-à-dire qu'ils voient leur sens changer en fonction du contexte dans lequel on les place (Garfinkel, 1984). En ne mentionnant pas dans le référentiel le contexte dans lequel un mot doit être interprété, on conduit le destinataire à l'inscrire dans le contexte de son choix et on diversifie ainsi beaucoup les interprétations de ce terme.

Cette situation se retrouve bien sûr pour les compétences non techniques : on a depuis longtemps critiqué le « flou » de leurs définitions (Courpasson et Livian, 1991 ; Schwartz, 1990 ; Sulzer, 1999). Mais, de manière moins habituelle, nous avons constaté qu'un même « flou » existait dans la définition des compétences techniques.

Au premier abord, leur définition semble plus facile parce qu'il existe un langage technique commun à l'ensemble des membres de ce métier. L'analyse des débats qui se sont produits dans le groupe chargé de rédiger le référentiel pour la maintenance montre pourtant que la compétence *démonter une vanne* est, comme beaucoup de « savoir être », très fortement interprétable.

Sa rédaction a déclenché des discussions interminables dans le groupe. Tout d'abord, il existe différents types de vannes. Or le démontage d'une vanne pneumatique, hydraulique ou électronique ne fait pas appel aux mêmes compétences. *A minima*, il conviendrait de préciser le type de vanne désigné. Mais, même en faisant l'hypothèse d'une revue exhaustive de la variété des vannes, le vrai problème est que toutes les vannes appartiennent à un circuit. Or, suivant

³ Il est vraisemblable que la seconde étape, celle du cadrage, joue aussi un rôle dans la diversification des interprétations. Dans une situation d'entretien, le salarié doit par exemple s'efforcer de savoir s'il est dans une situation d'évaluation ou de *coaching*. Comme nous avons montré par ailleurs qu'il était simultanément dans les deux (ce qui nous avait amené à qualifier la situation d'entretien de "paradoxale" (Estellat, Oiry et Trépo, 2001)), cette étape du cadrage contribue vraisemblablement aussi à la diversification des interprétations. Toutefois, étant donné qu'elle nous semble le faire d'une manière moins directe, nous ne l'abordons pas en tant que telle.

leur place dans ce circuit, leur démontage demande des compétences complètement différentes. Par exemple, un salarié peut être capable de démonter une vanne électronique qui subit une pression d'1 ou 2 bars, mais incapable de démonter une même vanne électronique si la pression y est de 80. En apparence l'activité est la même. En réalité, il s'agit de deux activités différentes nécessitant des compétences différentes. Un salarié peut donc, dans un cas, avoir la compétence de *démonter une vanne* et, dans un autre, ne plus l'avoir. Cette difficulté d'interprétation de l'intitulé est exponentielle, car nous n'avons ici pris que l'exemple de la pression que subit la vanne. Comme il est possible de tenir le même type de raisonnement avec d'autres facteurs comme la proximité avec d'autres matériels critiques ou la nature des flux qui y transitent, la contextualisation de la définition est infinie et donc impossible si l'on souhaite garder des référentiels utilisables, c'est-à-dire pas trop longs.

L'observation des groupes de rédaction des référentiels montre que les référentiels utilisés lors des entretiens manquent systématiquement de contextualisation. Ils sont donc très fortement interprétables. La théorie linguistique nous apprend qu'il ne reste donc plus qu'une seule alternative pour guider le locuteur dans l'interprétation de l'intention du locuteur : le recours aux maximes conversationnelles de Grice.

2.2.3. Des maximes conversationnelle non respectées

La linguistique gricéenne considère que le destinataire peut décrypter l'intention d'un locuteur sans avoir recours au contexte parce qu'elle fait l'hypothèse que les dialogues quotidiens ont des propriétés formelles communes qui permettent aux destinataires d'identifier cette intention. La première de ces propriétés formelles est l'hypothèse de coopération. Les interlocuteurs sont supposés œuvrer ensemble à la réussite de la communication parce que cette réussite conditionne l'intérêt de l'effort qu'ils produisent pour communiquer. S'ils n'avaient pas envie ou besoin de transmettre une information, ils ne s'engageraient pas un dialogue, car celui-ci est coûteux (efforts cognitifs nécessaires au codage et décodage, temps, etc.). Cette hypothèse de coopération est elle-même fondée sur les maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de manière. Puisqu'ils souhaitent que la communication réussissent, les deux partenaires dans le dialogue respectent ces maximes, car elles sont les conditions formelles de la réussite de l'échange.

Dans le cas des entretiens d'évaluation des compétences, les maximes gricéennes ne peuvent être respectées, car le locuteur (le groupe de rédaction du référentiel) est physiquement absent, ce qui fait tomber l'hypothèse même de la coopération.

Dans le dialogue entre le salarié et le référentiel, il n'y a pas coopération tout simplement parce que le locuteur est figé, limité aux mots contenus dans les énoncés du référentiel. Ce locuteur n'est pas en mesure de respecter les maximes de quantité, de qualité, de pertinence ou de manière. En reprenant les exemples mentionnés ci-dessus, on constate que dans un dialogue habituel, pour respecter la maxime de quantité, un locuteur préciserait quel type de notes, de réunions ou de pompes il désigne. Les référentiels de compétences ne permettent pas d'apporter ces précisions puisque le vrai locuteur n'est pas physiquement présent.

Si le n+1 se substitue à ce locuteur en apportant des précisions sur les intitulés, il ne se contente pas de compléter les énoncés du référentiel. Il transforme radicalement la situation de dialogue. Celui-ci n'a plus lieu entre son subordonné et le référentiel (situation où il ne faisait pas de commentaire), mais entre son subordonné et lui-même. Désormais, effectivement, son subordonné pourra avoir toutes les réponses à ses questions puisque le dialogue a repris une forme traditionnelle : le locuteur (n+1) et le destinataire (subordonné) sont physiquement présents dans la situation d'entretien. On peut alors supposer que les maximes conversationnelles vont être respectées et même que le recours au contexte va redevenir possible (le n+1 est en effet capable de préciser de quel type de notes, de réunions ou de pompes il parle).

Mais, cette amélioration n'est en fait qu'apparente. En effet, le risque d'échec de la communication s'est déplacé. Il ne se situe plus entre le salarié et le référentiel, mais entre le n+1 et le référentiel. En effet, bien que positionné différemment, le n+1 a lui aussi des difficultés à décrypter les intentions cachées derrière les intitulés du référentiel. En analysant cette nouvelle situation de dialogue, on voit immédiatement que, comme son subordonné, le n+1 :

- ne peut pas avoir accès au contexte auquel les rédacteurs du référentiel faisaient référence ;
- et que les maximes conversationnelles ne peuvent toujours pas être respectées.

L'interprétation que le n+1 fait du référentiel est donc l'interprétation qu'il fait individuellement de tel ou tel énoncé. On ne peut pas considérer qu'il s'agit d'une interprétation commune à l'ensemble des n+1. Elle n'est donc pas invariable dans l'organisation. Même dans le cas où le n+1 s'efforcerait d'interpréter le référentiel pour améliorer la communication dans le cadre de l'entretien d'évaluation, on ne peut donc pas conclure que le référentiel de compétence est un instrument de mesure invariant dans le temps et dans l'espace de la contribution individuelle.

CONCLUSION

Envisager sous un angle linguistique les questions cruciales de la rédaction et de l'utilisation des référentiels permet de tirer plusieurs enseignements directement utiles pour la pratique des gestionnaires.

Tout d'abord, il apparaît que, si les praticiens de la gestion par les compétences ne se livrent pas à cette analyse linguistique, ils risquent de tomber dans le piège du « modèle du code ». Celui-ci est en effet extrêmement prégnant et, en apparence, explicatif. C'est ainsi que Sperber et Wilson vont jusqu'à affirmer : « L'idée selon laquelle la communication verbale est un processus de codage et de décodage est si profondément ancrée dans notre culture occidentale qu'on a tendance à oublier qu'il s'agit là après tout d'une hypothèse et pas d'un fait » (1989, p.17).

L'adhésion implicite à ce « modèle du code » est problématique parce qu'elle oriente les praticiens sur une fausse piste. Puisque ce modèle affirme que l'unique cause d'échec de la communication vient de l'existence de « bruits » dans le canal de diffusion, il les renforce dans l'idée que les difficultés qu'ils rencontrent lors des entretiens d'évaluation des compétences viennent de la mauvaise rédaction des référentiels (mots ambigus, imprécis, etc.). Ceux-ci investissent donc leurs efforts dans une re-rédaction des référentiels afin de les rendre plus clairs et plus précis.

Les théories inférentielles en linguistique permettent de comprendre pourquoi ce travail de longue haleine produit rarement des effets tangibles positifs⁴. En effet, elles montrent que les difficultés rencontrées lors des entretiens ne viennent pas de l'imprécision des termes utilisés, mais du fait que ceux-ci ne peuvent être reliés à un contexte. De ce fait, chaque individu se construit sa propre interprétation des termes.

La seule solution permettant de suppléer à cette absence de contexte est le respect des maximes conversationnelles. Or nous avons constaté que celles-ci ne pouvaient être respectées dans le cas des référentiels, car le locuteur (les rédacteurs des référentiels) ne sont pas physiquement présents lors des entretiens.

Des réflexions complémentaires seront nécessaires pour proposer une méthodologie de rédaction des référentiels qui permettrait de contourner ces difficultés. Toutefois cet article permet déjà de donner les points de repère qui la structureront :

⁴ La précision demandant plus de mots, l'effet tangible le plus fréquent de ce travail de re-rédaction est le rallongement des référentiels. De moins en moins utilisables, ceux-ci ont de fortes chances d'être progressivement abandonnés.

- rechercher la précision des termes d'un référentiel est assez rapidement inutile, car la théorie nous permet de dire qu'il s'agit d'une impasse ;
- l'action des praticiens de la gestion par les compétences doit donc porter sur l'identification des conditions qui permettraient à la communication via un référentiel dans le cadre d'un entretien d'évaluation de ne pas échouer⁵ ;
- ces conditions ne sont sans doute pas à chercher du côté de la langue (les impasses signalées ci-dessus sont considérées comme insurmontables par les théoriciens), mais plutôt du côté du dispositif gestionnaire qui accompagne et encadre cet entretien d'évaluation. Autrement dit, quelle que soit la qualité du référentiel, une évaluation menée entre un n+1 et son subordonné sur la base d'un référentiel lors d'un entretien ne pourra être valide et équitable. Il est nécessaire de concevoir des dispositifs gestionnaires complémentaires pour étayer cette évaluation.

RÉFÉRENCES

- Arborio A.M.** et **P. Fournier.** 1999. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan.
- Bakhtine M.** 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bakhtine M.** 1984. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bateson G.** 1955. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Benveniste E.** 1966. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Borzeix A.** (2001). « Le travail et la sociologie à l'épreuve du langage », in *Langage et Travail. Communication, cognition et action*, A. Borzeix et B. Fraenkel, Paris, CNRS Edition, pp.55-87.
- Choi-Jonin I.** et **C. Delhay.** 1995. *Introduction à la méthodologie en linguistique*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- Courpasson D.** et **Y.F. Livian.** 1991. « Le développement récent de la notion de "compétence". Glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°1, pp.3-10.
- Dejoux C.** 2001. *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Ed. d'Organisation.
- Estellat N.** 2003. "L'appréciation des compétences ou la mise en abyme des paradoxes managériaux" in *Gérer les compétences. Des outils aux processus*, A. Klarsfeld. et E. Oiry, Paris, Vuibert, pp.107-128.
- Estellat N., E. Oiry et G. Trépo.** 2001. *L'appréciation des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation.

⁵ Les théories pragmatiques affirment que l'état normal de la communication est son échec (Moeschler et Auchlin, 1997). Décrypter l'intention d'un interlocuteur est si compliqué (cf. les étapes du décodage) que la normalité est que le destinataire échoue dans cette tâche. Les communications qui réussissent sont des cas particuliers, des cas où les acteurs ont réussi à mettre en place les conditions (contexte ou maximes) pour éviter l'échec de la communication.

- Eustache D.** 2000. « La rémunération des compétences : vers un nouvel échange salarial ? », in *Les rémunérations : politiques et pratiques pour les années 2000*, J.M. Peretti et P. Roussel, Paris, Vuibert, pp.51-64.
- Garfinkel H.** 1984, 1967. *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- Girin J.** 1993. « Y a-t-il un langage d'entreprise ? », in *Entreprise, société, communauté. Tissages invisibles*, T. Globolkar, Ed. Autrement, Paris, pp.170-194.
- Girin J.** 2003. « La théorie des organisations et la question du langage », in *Langage et Travail. Communication, cognition et action*, A. Borzeix et B. Fraenkel, Paris, CNRS Edition, pp.167-185.
- Goffman E.** 1974. *Les cadres de l'expérience*, Paris, Ed. de minuit.
- Lakoff G. et M. Johnson.** 1985. *Les métaphores de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de minuit.
- Le Boterf G.** 1999. *L'ingénierie des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation.
- Le Corre S.** 2003. « Gestion des compétences et qualification au travail : une analyse des politiques de la firme », in *Réfléchir la compétence*, A. Dupray, C. Guitton et S. Monchatre, Toulouse, Octarès, pp.53-87.
- Levy-Leboyer C.** 1990. *Evaluation du personnel : quels objectifs, quelles méthodes ?*, Paris, Éditions d'organisation.
- Marbach V.** 1999. *Evaluer et rémunérer les compétences*, Paris, Ed. d'Organisation.
- Miles M.B. et A.M. Huberman.** (1994). *Analyses des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Moeschler J. et A. Auchlin.** 1997. *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin, Paris.
- Oiry E.** 2004. *De la qualification à la compétence : rupture ou continuité ?*, L'Harmattan, Paris.
- Oiry E. et E. Sulzer.** 2002. « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, D. Brochier, Economica, Paris, 2002, pp.29-47.
- Permatin D.** 1999. *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement*, Paris, EMS.
- Schwartz Y.** 1990, "De la "qualification" à la "compétence"", *Société française*, n°37, pp.19-25.
- Searle J.R.** 1972. *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- Shannon C.E. et N. Weaver.** 1949, 1975. *La théorie mathématique de la communication*, Paris, CEPL Retz.
- Sperber D. et D. Wilson.** 1989. *La pertinence*, Paris, Ed. de minuit.
- Sulzer E.** 1999. « Objectiver les compétences d'interaction », *Education permanente*, n°140, pp.51-59.

