

Claude LÉVY-LEBOYER

LA GESTION DES COMPÉTENCES

Une démarche essentielle
pour la compétitivité
des entreprises

Deuxième édition 2009

Chapitre 1

Les compétences, qu'est-ce que c'est ?

Malgré son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept de compétence s'est imposé dans la littérature managériale des vingt dernières années. Et pas seulement dans la littérature : des entreprises de plus en plus nombreuses élaborent des référentiels de compétences, qui concernent le plus souvent leurs cadres, quelquefois également les membres de leur personnel hautement qualifiés. En outre, le bilan de compétences fait maintenant partie de la gestion des carrières.

Pourtant, la notion de compétence est une nouvelle venue dans le vocabulaire des psychologues du travail, et, plus généralement, des gestionnaires de ressources humaines. Nous parlons couramment d'aptitudes, d'intérêts, de traits de personnalité comme représentant des paramètres selon lesquels les individus diffèrent entre eux. Mais, de plus en plus souvent, les exigences d'un poste à pourvoir sont définies par les hiérarchiques en termes de compétences. Et, par ailleurs, la notion de compétence semble remplacer le terme de « dimension » pour définir les caractéristiques que l'on se propose de décrire à l'aide d'un « assessment center » (centre d'évaluation). Il est donc important de préciser le statut respectif de ces différents concepts ainsi que les relations qui sont susceptibles d'exister entre eux.

1. Aptitudes, personnalité, compétences

Un des problèmes que nous rencontrons dans le maniement de ces différents éléments de notre vocabulaire, comme pour beaucoup d'autres mots utilisés en psychologie, vient du fait qu'ils ont un sens diffus dans le langage courant, et qu'ils sont, en même temps, des termes auxquels la recherche en psychologie différentielle a donné une signification précise. C'est bien le cas en ce qui concerne les aptitudes et les traits de

personnalité. Et ce fait apparaît encore plus clairement lorsqu'on décrit la manière dont se sont développés les modèles théoriques, qui servent de cadre aux définitions des aptitudes et des traits de personnalité et qui permettent de les caractériser en utilisant des tests appropriés.

1.1. Comment définit-on les aptitudes et les traits de personnalité ?

Essayons de décrire ce processus de manière simple, en partant d'un exemple concret, mais sans entrer dans la description détaillée des procédures complexes et des indicateurs statistiques utilisés.

Supposons (l'exemple est emprunté à Murphy et Davidshofer, 1988) que nous ayons construit quatre « tests », chacun présentant aux sujets une tâche à accomplir. Le premier est une épreuve de compréhension de la lecture : il propose un texte à lire et, ensuite, une série de questions sur ce texte. Le deuxième est une épreuve de connaissance du vocabulaire dont les questions concernent des mots et un choix à faire entre plusieurs propositions, la tâche consistant à trouver leur contraire. Le troisième est un test de « rotation de formes » où le sujet doit identifier des figures géométriques présentées sous des angles différents. Le quatrième est un test de « formes éclatées » où le sujet doit reconnaître des figures à trois dimensions qui ont été éclatées en parties inégales.

Si on fait passer ces quatre tests à un groupe de cent personnes, par exemple, il sera possible, d'abord, d'obtenir pour chacun d'entre eux, et pour chacun des quatre tests, une note représentant le nombre de bonnes réponses obtenues et, ensuite, de calculer les corrélations qui existent entre ces quatre séries de notes. L'examen de ces coefficients de corrélation montrera alors qu'il existe une forte liaison d'une part entre les notes obtenues au test de vocabulaire et à celui de compréhension de la lecture et, d'autre part, entre les notes obtenues au test de rotation des formes et à celui des figures éclatées. Les autres corrélations sont faibles. Ce qui suggère que ces quatre tests mesurent deux aptitudes différentes : l'aptitude verbale dans le premier cas, la perception dans l'espace, dans le second cas. De fait, si on utilise la procédure statistique de l'analyse factorielle, elle confirmera cette interprétation de bon sens en permettant d'extraire deux facteurs, l'un correspondant aux deux premiers tests et l'autre aux deux tests suivants.

Pourquoi avoir recours à une analyse factorielle alors que la simple lecture des corrélations permet d'arriver à cette conclusion ? Parce que, dans la plupart des cas, nous sommes amenés à chercher les facteurs responsables de la réussite ou de l'échec dans un grand nombre de tâches ou de tests et que le simple examen des corrélations devient trop difficile à faire. Dans l'exemple précédent, pour quatre tests, il n'y avait que six corrélations à examiner. Si nous avons fait passer dix tests au lieu de quatre, il y aurait eu 45 corrélations à examiner. En outre, il est difficile de savoir *a priori* combien de facteurs (ou d'aptitudes) suffiront à rendre compte d'une matrice de corrélations ; alors que l'analyse factorielle permet de déterminer le nombre de facteurs utiles ainsi que leurs caractéristiques.

Faire l'analyse factorielle des résultats obtenus à une série de tests présente donc deux intérêts. D'une part, elle permet de résumer efficacement une série importante de notes en scores factoriels moins nombreux. D'autre part elle permet de donner une signification aux facteurs identifiés, en étudiant soigneusement le contenu des tests que chaque facteur rassemble. La liste d'aptitudes que nous possédons maintenant, ainsi que les relations qui existent entre elles, résultent d'une multitude d'études utilisant l'analyse factorielle appliquée à des séries de tâches-tests variées, qui appartiennent aussi bien au domaine des aptitudes mentales qu'à celui des aptitudes motrices.

La même démarche peut être utilisée en ce qui concerne la personnalité et l'identification des traits de personnalité. À ceci près que les données sur lesquelles sont calculées des corrélations ne sont pas des notes de tests qui impliquent l'exécution d'une tâche précise, mais des réponses à des questions qui permettent aux sujets interrogés de décrire leur comportement habituel. Les travaux les plus récents dans ce domaine montrent que cinq ou six « facteurs » expliquent de manière exhaustive la variété des réponses (Digman, 1990).

Beaucoup de modèles théoriques et de conséquences pratiques, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, peuvent être tirées de ces recherches et des descriptions qui en résultent. Retenons que ces efforts métriques et ces analyses ont permis de construire une collection de tests dont la qualité principale est qu'on sait bien ce qu'ils mesurent, parce qu'il s'agit d'aptitudes définies par rapport aux tâches qu'elles permettent d'affronter et de traits de personnalité définis par rapport aux comportements qu'on peut observer. On sait également que toute tâche – et tout test – implique plusieurs aptitudes, même si l'une d'entre elles

a un rôle dominant. Ce qui signifie qu'il faut utiliser plusieurs tests pour avoir des chances de cerner l'aptitude qu'ils mettent en jeu en commun, et surtout que la réussite dans n'importe quelle tâche professionnelle repose sur plusieurs aptitudes. L'analyse de poste est un préalable à l'élaboration d'une batterie de tests destinée à évaluer les chances qu'un sujet a de réussir dans un poste donné, puisqu'elle a pour objectif essentiel de préciser quelles sont les aptitudes et les traits de personnalité requis pour ce poste.

Ces recherches n'ont pas atteint un point final. Mais elles ont déjà permis de définir des listes d'aptitudes et de traits de personnalité qui sont autant de caractéristiques individuelles, ce qui fournit donc un référentiel permettant de décrire les individus et de les différencier entre eux dans le cadre des évaluations nécessaires aux prises de décision qui constituent la gestion des carrières par les entreprises. Retenons que, dans cette perspective, évaluation et référentiel partent de l'observation d'individus effectuant des tâches relativement artificielles et détachées d'un contexte professionnel réel, ou encore répondant à des questions faisant référence à des situations générales parce que non définies de manière précise. Peu de métiers comportent des tâches comme chercher des analogies à un mot ou reconstituer des figures « éclatées »...

Pourtant de très nombreuses recherches ont démontré la validité des tests d'intelligence pour prédire la réussite professionnelle, quel que soit le métier et le niveau, y compris dans des fonctions d'encadrement (Arvey, 1986, Hunter, 1986, Barrett et Depinet, 1991). En outre, les aptitudes intellectuelles ont d'autant plus de poids – ce qui est logique – qu'il s'agit de tâches ou de métiers mettant surtout en œuvre des processus cognitifs, et d'autant moins qu'il s'agit d'activités mettant surtout en jeu des processus moteurs. Enfin, lorsqu'on ajoute au dossier individuel des méthodes permettant de mesurer les aptitudes spécifiques requises pour un poste donné, on augmente significativement la qualité des décisions que ce dossier permettra de prendre. La même remarque vaut pour les traits de personnalité qui ont une validité incrémentielle dès lors qu'ils sont clairement exigés par le poste de travail.

Par ailleurs, la synthèse des études de validité montre que les aptitudes mentales mesurées par les tests d'intelligence déterminent la réussite professionnelle de deux manières :

- directement, dans la mesure où elles sont requises par l'activité considérée ;

- indirectement, parce que c'est l'intelligence qui facilite l'acquisition de compétences au cours des nouvelles expériences qu'offre le travail (Hunter, 1986).

Retenons ce point : étudier le rôle des aptitudes intellectuelles permet de prendre conscience du fait que l'exercice d'une activité professionnelle est une source directe de développement personnel. Mais ce développement par l'élaboration de compétences nouvelles exige que l'individu soit capable d'apprendre, c'est-à-dire qu'il possède les aptitudes nécessaires pour tirer parti de l'expérience.

1.2. Aptitudes, traits de personnalité et compétences

Il devrait donc être possible de faire correspondre aptitudes et traits de personnalité avec les compétences dont ils facilitent l'acquisition. De fait, lorsqu'on procède à l'analyse des qualités requises pour tenir des postes simples, postes d'exécution ou emplois de service, par exemple, il est relativement aisé de faire préciser par des experts quels sont les aptitudes et les traits de personnalité nécessaires pour une tenue correcte de ces postes. Mais lorsque la complexité des responsabilités et des missions augmente, le référentiel d'aptitudes et de traits de personnalité ne suffit plus et les exigences des postes sont décrites par les experts directement en termes de compétences. Ces compétences sont alors caractérisées par rapport à des missions précises (traiter les plaintes de clients mécontents, négocier des contrats importants avec des entreprises étrangères ; clore une opération qui ne marche pas ; organiser l'accueil et la formation des jeunes cadres...). Il est évident que ces missions font appel à plusieurs aptitudes et qualités de personnalité, que ces caractéristiques doivent être bien intégrées, et que la réussite de ces missions dépend aussi de connaissances théoriques et de savoirs acquis sur le terrain. Il faut également tenir compte du fait que ce type de compétences peut être maîtrisé de différentes manières. Autrement dit, et pour reprendre les exemples donnés ci-dessus, il y a plusieurs manières de bien négocier un contrat ou de bien clore une opération, et ces différentes façons de faire requièrent des aptitudes et des profils de personnalité qui ne sont pas forcément les mêmes. Voici donc une différence claire entre aptitudes et traits de personnalité d'une part, et compétences, d'autre part :

- les premiers permettent de caractériser les individus et d'expliquer la variance de leurs comportements dans l'exécution de tâches spécifiques ;

- ▮ les secondes *concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture.*

De ce point de vue, les compétences ne sont donc pas sans rapport avec les aptitudes et les traits de personnalité. Mais elles constituent une catégorie spécifique de caractéristiques individuelles, qui ont aussi des liens étroits avec les valeurs et avec les connaissances acquises. Enfin, elles semblent bien avoir un caractère « local », c'est-à-dire dépendre du cadre organisationnel dans lequel elles sont élaborées puis utilisées.

En d'autres termes, les compétences ne peuvent pas se développer si les aptitudes requises ne sont pas présentes. Mais elles ne se réduisent pas à une aptitude, aussi bien définie soit-elle, pas plus qu'à un patchwork d'aptitudes diverses : ce sont des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-type, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (Montmollin, 1984, p. 122). Les compétences font donc référence à des tâches ou à des situations de travail et à la régulation dont est capable l'opérateur entre l'environnement de travail et son activité. Elles sont différentes également des conduites intelligentes qui se succèdent dans le temps sans lien réel entre elles, alors qu'une compétence est un ensemble de conduites organisées, au sein d'une structure mentale, elle aussi organisée, relativement stable, et mobilisable à la demande.

Les connaissances qui peuvent s'appliquer à une tâche ou à une autre se différencient également des compétences, parce que ces dernières impliquent une expérience et une maîtrise réelle de la tâche et parce qu'elles mettent en œuvre des représentations, des « images opératoires » (Ochanine, cité par Montmollin, 1984) constituées progressivement par l'expérience que l'opérateur acquiert au cours de son travail. Enfin, les compétences se différencient des habiletés, qualités résultant d'une formation et caractérisant le plus souvent des processus psychomoteurs.

Les compétences sont donc liées à une tâche ou à une activité donnée. Mais elles peuvent également couvrir un ensemble d'activités : on parle ainsi de compétences linguistiques ou de compétences d'encadrement. Ou être limitées à une activité précise : on parlera alors des compétences du régulateur en salle de contrôle, du contrôleur aérien ou du programmeur. Par ailleurs, elles résultent de l'expérience et constituent des savoirs articulés, intégrés entre eux et, en quelque sorte, automatisés,

dans la mesure où la personne compétente mobilise ce savoir à bon escient, sans avoir besoin de consulter des règles de base ni de s'interroger sur les indications de telle ou telle conduite. Ces caractéristiques des compétences les rendent difficiles à décrire parce que la représentation qui guide l'opérateur dans son activité et qui sert, en définitive, à intégrer les différents savoirs et les aptitudes nécessaires, reste implicite. Il faut l'intervention d'un expert extérieur pour amener la personne compétente à expliciter ses conduites. De ce fait, l'individu compétent peut démontrer sa compétence, mais est beaucoup plus embarrassé si on lui demande de la verbaliser, et plus encore, de l'enseigner à d'autres à travers un exposé et non par l'observation de ses conduites successives.

Résultat d'expériences accumulées pendant des années, les compétences permettent de surmonter les limites du fonctionnement cognitif. En effet, nous ne pouvons pas concentrer notre attention sur plusieurs choses à la fois, ni extraire en même temps de notre mémoire plusieurs répertoires de connaissances acquises. La compétence permet d'actualiser des systèmes d'information et de les utiliser sans avoir à concentrer notre attention sur eux.

P. Herriot (1992) donne, pour mieux faire comprendre ce qui se passe, l'exemple des grands maîtres au jeu d'échecs. Ils sont capables de mobiliser un répertoire considérable de séquences de mouvements sans avoir à les expliciter, mais en s'en servant pour analyser les analogies entre la position actuelle des pièces sur l'échiquier et les séquences de mouvements qu'ils connaissent. Autrement dit, au lieu d'examiner tous les scénarios concevables à partir de tous les mouvements possibles, ils se réfèrent à des séquences de mouvements intégrés, sans avoir besoin de les décomposer.

1.3. L'acquisition des compétences

Le problème des relations entre aptitudes et compétences revient donc à étudier le rôle des aptitudes au niveau de l'acquisition des compétences. Sur ce point, les résultats des recherches sur l'apprentissage permettent de compléter le tableau. En effet, ces travaux ont montré qu'il existe des phases de l'apprentissage, phases qui coïncident bien avec la définition des compétences que nous venons de faire : Fitts et Posner (1967) ont décrit, il y a déjà quarante ans, l'apprentissage d'une tâche :

- ▶ elle débute par une étape cognitive, au moment où l'individu est confronté pour la première fois au travail à faire et à la situation. Il

commence par en comprendre les exigences et par tenter de mémoriser les procédures et les stratégies. Cette étape requiert des qualités intellectuelles et une bonne capacité d'attention ;

- ▀ quand les données fondamentales concernant le traitement de l'information et le répertoire des réponses requises sont connues, une deuxième phase permet d'accroître la rapidité d'exécution et de diminuer les erreurs ;
- ▀ la troisième phase, qui va consacrer la possession de la compétence, est atteinte lorsque le travail devient plus automatisé, et de moins en moins dépendant d'un contrôle cognitif permanent. Notons que c'est le cas pour beaucoup des activités de la vie quotidienne, comme conduire une voiture, utiliser un téléphone ou, tout simplement, s'habiller. La compétence pour ces tâches implique que nous n'avons plus à réfléchir pour en exécuter les différentes étapes ni, surtout, pour adapter notre conduite aux changements constants de l'environnement.

Des recherches plus récentes, en particulier celles de Shiffrin et Schneider (1977), ont montré que lorsque la tâche apprise est très complexe, et en particulier lorsqu'elle consiste à faire face, de manière répétée, à des informations non cohérentes ou à des situations totalement originales, l'apprentissage et la maîtrise de la tâche s'arrêtent à la phase qui exige un contrôle cognitif total et n'atteignent pas l'automatisation des processus.

En outre, les aptitudes mises en jeu au cours d'un apprentissage changent au fur et à mesure que celui-ci se déroule. Fleishman l'a montré dès 1954 pour un apprentissage psychomoteur. Ses résultats ont été confirmés et étendus par Ackerman et *al.* (1989) qui ont bien décrit le rôle critique joué par l'intelligence générale (aptitude à structurer la réalité, à construire des relations, à imaginer des stratégies et à les examiner) au début de tout apprentissage. Mais ce rôle diminue ensuite, à mesure que le sujet accède à son niveau optimum d'exécution, parce que l'automatisation de la tâche permet de réduire l'appel aux fonctions intellectuelles et d'accroître le rôle des aptitudes spécifiques. Ces auteurs soulignent que tout le monde n'atteint pas en même temps un même niveau de compétence, donc n'arrive pas en même temps à la phase d'automatisation et de « libéralisation » par rapport à la codification explicite et raisonnée de la tâche à accomplir. Différences qui s'expliquent parce que chacun possède à un niveau variable les aptitudes requises. En outre, ils

confirment que lorsque la tâche est complexe ou lorsqu'elle présente constamment des aspects nouveaux, l'appel aux qualités intellectuelles ne diminue pas au cours du temps.

On peut retenir de ces analyses deux points importants :

- ▶ premièrement, des aptitudes spécifiques sont requises pour acquérir ou pour utiliser des compétences précises. Ces aptitudes jouent un rôle qui est limité à la phase d'apprentissage lorsque la tâche peut être entièrement automatisée ;
- ▶ mais, deuxièmement, lorsque la tâche n'est pas routinière et qu'elle est caractérisée par des demandes imprévues et constamment renouvelées, il se fait un appel permanent aux processus cognitifs et aux aptitudes mentales. C'est le cas, bien évidemment, d'une grande partie des responsabilités des cadres et de la quasi-totalité de celles où les situations changent fréquemment et qui demandent de la créativité, une réelle initiative et de l'imagination, voire une aptitude à sortir des sentiers battus.

Au total, des aptitudes différentes jouent un rôle important pendant l'acquisition de toutes les compétences, mais le rôle des aptitudes intellectuelles et des capacités cognitives est central ; en outre, il perdure lorsqu'il s'agit de tâches complexes, c'est-à-dire ne confrontant pas l'individu à des demandes répétées de manière identique ou très proche.

Au plan pratique, la mesure des aptitudes individuelles, au moyen de tests classiques, s'impose donc chaque fois qu'une compétence n'a pas été acquise, malgré l'expérience de terrain. Et chaque fois que les conditions du travail rendent difficile l'acquisition d'une compétence spécifique parce que les données des problèmes posés et l'environnement du travail changent trop et trop vite pour que l'expérience puisse créer des compétences réutilisables.

2. Compétences et missions professionnelles

La comparaison que nous venons de faire entre aptitudes, traits de personnalité et compétences a montré que les aptitudes et les traits de personnalité se définissent en tant que différences entre les individus, alors que les compétences sont étroitement liées aux activités professionnelles, et plus précisément aux missions qui font partie d'un poste. Woodruffe

(1993) propose d'ailleurs de parler de compétences pour caractériser une mission donnée et de « domaine de compétences » lorsqu'on envisage l'ensemble des missions composant un poste. Le concept de compétence est donc associé à l'analyse des activités professionnelles et à l'inventaire de ce qui est nécessaire pour bien mener les missions qu'elles impliquent.

2.1. *Compétences et activités professionnelles*

L'origine du concept de compétences fait mieux comprendre comment et pourquoi il s'est imposé. Le terme apparaît il y a plus de trente ans pour donner corps à l'idée que ni les résultats scolaires, ni les scores aux tests d'aptitude et d'intelligence ne prédisent la réussite professionnelle, voire l'adaptation efficace aux problèmes de la vie quotidienne (McClelland, 1973). Nous avons vu plus haut que de nombreux arguments de terrain ont prouvé que ces vues sont inexactes. Et que les tests d'intelligence, encore nommés tests de fonctionnement cognitif, possèdent une indiscutable capacité prédictive des résultats professionnels (Hunter, 1986). Certes, on peut encore débattre sur l'existence d'une ou de plusieurs formes d'intelligence (Kemp et McClelland, 1986 ; Sternberg, 1992). Mais, d'un point de vue pratique, il semble prioritaire de reconnaître la validité des tests d'intelligence, tout en admettant qu'ils n'expliquent pas tout. Sans pour autant renoncer à comprendre comment se développent et à quoi sont dues les compétences qui permettent d'assumer fructueusement, sur le terrain, des missions professionnelles précises. En d'autres termes, l'opposition entre aptitudes et intelligence d'une part, et compétences d'autre part, n'a pas lieu d'être : l'ensemble de ces qualités sont nécessaires pour exercer avec succès une activité professionnelle.

C'est dans ce nouvel esprit que le terme de compétences a acquis, au cours des vingt dernières années, une large visibilité dans les textes comme dans les interventions concernant le management des ressources humaines. Le second point de départ est probablement dû au livre de Boyatzis, *The competent manager* (1982) qui concerne essentiellement les compétences managériales. Cet ouvrage décrit une étude concernant 2 000 cadres occupant 41 postes différents et appartenant à 21 entreprises, la plupart anglo-saxonnes. L'auteur propose, sur la base de cette étude, de différencier les compétences « seuil » que tous devraient posséder à un niveau minimum et les compétences

« supérieures » qui caractérisent les cadres appartenant aux 10 % les meilleurs. L'identification de ces compétences est faite à l'aide de différentes analyses de poste, et chaque compétence est reliée à des résultats spécifiques. Mais la nature même des compétences, le type de variable qu'elles constituent ne sont pas définis clairement, puisqu'ils concernent un vaste domaine de caractéristiques psychologiques, aussi bien des aptitudes que des connaissances, des attitudes, des sources de motivation, et des traits de personnalité. Et pour ajouter à la confusion, Boyatzis donne lui-même une définition très floue des compétences, comme étant un ensemble de caractéristiques individuelles pouvant appartenir à des domaines aussi différents que les aptitudes, les motifs, les traits, les capacités, l'image de soi et de son rôle social, ou encore être un ensemble de connaissances acquises.

Reste l'essentiel : la méthode utilisée par Boyatzis repose sur l'analyse d'événements décrits par les cadres eux-mêmes, sous la forme de « *behavioral events* » (événements comportementaux), qui s'inspire de « l'analyse des incidents critiques », méthode déjà ancienne et due à Flanagan (1954). Les cadres interrogés devaient décrire trois incidents de leur vie professionnelle où ils jugeaient avoir été efficaces et trois incidents où ils estimaient avoir été inefficaces. Ces incidents étaient ensuite évalués selon une méthode d'analyse de contenu proche de celle employée par Herzberg dans ses recherches sur la satisfaction et par McClelland pour l'analyse des protocoles d'un test projectif de motivation (Flanagan, 1954 ; Herzberg et *al.*, 1959 ; McClelland, 1953).

La validité de cette méthode, au demeurant ancienne et controversée, et la signification des relations qui peuvent exister entre les résultats de l'analyse de contenu des différents incidents et la réalité des comportements de terrain restent à démontrer, ce que Boyatzis reconnaît lui-même. Par ailleurs, il n'est pas certain que les cadres eux-mêmes soient les meilleurs juges de leurs compétences. Il n'en reste pas moins que cette étude représente une des premières approches directes des compétences observées sur le terrain professionnel, et qu'elle a le mérite de s'attaquer directement à la description des conduites porteuses de réussite. En d'autres termes, au lieu d'entrer dans le couple homme-travail par la recherche des différences individuelles, l'approche par les compétences consiste à aborder cette double taxinomie des hommes et des tâches par la description des comportements réels face à des problèmes professionnels concrets.

2.2. Compétences et situations

Une autre manière d'envisager le concept de compétences, qui va dans le même sens mais avec un objectif différent, est utilisée par les centres d'évaluation (*assessment centers*) dont nous décrivons en détail le fonctionnement dans le chapitre suivant. Ceux-ci comportent toujours plusieurs tests et exercices, chacun mesurant plusieurs compétences. Et le principe de construction des centres d'évaluation impose que chacune des compétences soit mesurée par plusieurs tests ou exercices. Lorsque plusieurs sujets ont été évalués avec un centre d'évaluation, on dispose d'une série de scores par compétence et par exercice. Il est alors possible de calculer les corrélations entre les scores attribués aux *mêmes* compétences mesurées dans des exercices *différents* et les corrélations entre les scores attribués à des compétences *différentes* mesurées par un *même* exercice. On peut espérer que les premières seront élevées, puisqu'il s'agit de mesurer la même compétence dans des situations différentes et que les secondes seront faibles puisqu'il s'agit de mesurer des compétences différentes mises en jeu au cours d'un même exercice. Or c'est le contraire qui est souvent observé (Sackett et Dreher, 1982 ; Robertson et al., 1987 ; Tziner et al., 1993). En d'autres termes, les notateurs des centres d'évaluation sont tout à fait capables d'évaluer la réussite des candidats dans un exercice donné ; mais beaucoup plus difficilement de peser le rôle de compétences spécifiques dans cette réussite globale, et encore moins d'abstraire leur jugement pour évaluer une même compétence mise en jeu dans plusieurs exercices différents.

Cette observation est intéressante pour deux raisons :

- ▶ il a mainte fois été prouvé que les centres d'évaluation ont une validité prédictive élevée et attestée non seulement par les chiffres cités dans les différentes recherches mais également par leur succès auprès des praticiens et des entreprises (Woodruffe, 1993). Ceci bien que leur « validité de construction » soit faible, vraisemblablement parce que les compétences observées ne sont pas jugées indépendamment des situations dans lesquelles elles sont mesurées. C'est exactement l'inverse pour les tests d'aptitudes dont nous avons décrit plus haut la genèse : ils ont une validité de construction forte en ce sens qu'ils représentent des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches simples et homogènes, mais aucune de ces aptitudes ne suffit à expliquer la variance des comportements professionnels. Il est donc vraisemblable que la validité prédictive des

centres d'évaluation tient à la qualité des simulations et des échantillons de tâches professionnelles réelles qui les composent, et au fait qu'ils comportent à la fois des exercices et des tests classiques. Et ce sont les exercices qui permettent d'évaluer de manière pertinente la manière dont les participants mettent en œuvre simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées ;

- ▶ par ailleurs, les entreprises sont de plus en plus nombreuses à être mécontentes de leur système de notation professionnelle et les analyses faites par des psychologues sur ces notations ont amplement montré qu'elles ne sont pas cohérentes dans le temps et que l'accord inter-notateurs est faible (Fletcher, 1995). Défauts graves qui s'expliquent, au moins en partie, par le fait que chaque notation reflète l'opinion d'un hiérarchique sur une mission, sans que celui-ci n'ait la possibilité ni les informations nécessaires pour porter un jugement général sur les qualités individuelles.

Les conclusions qu'inspirent ce double constat sont les suivantes.

- ▶ Premièrement, les compétences sont spécifiques de situations précises, voire de contextes organisationnels spécifiques. Il est donc utile de les mesurer dans le cadre de simulations qui reproduisent et échantillonnent du mieux possible la réalité des situations de travail. Il y a longtemps qu'on sait que les échantillons de travail (« *work samples* ») ont une bonne validité prédictive. Dans le cas de tâches relativement simples, cette validité est souvent meilleure que celle des tests classiques (Asher et Sciarrino, 1974 ; Reilly et Chao, 1982). En ce qui concerne les cadres, les « échantillons professionnels » sont certes plus difficiles à construire et plus délicats à valider. Mais leur valeur ne peut pas être discutée : ils ont, en effet, l'avantage de reconstituer l'interaction complexe qui existe entre les caractéristiques de l'individu et les caractéristiques de la situation (Cascio, 1991).
- ▶ Deuxièmement, lorsqu'il est chargé de juger les compétences mises en jeu dans l'exécution d'un travail réel ou simulé, l'observateur le plus attentif se concentre sur l'évaluation du travail fait – la manière dont la mission a été accomplie – et ne juge les différentes compétences spécifiques et, *a fortiori*, les différentes aptitudes, que par rapport à cette évaluation globale. Cet « effet de halo », bien connu de tous les chercheurs qui ont analysé des fiches de notations

professionnelles, existe lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences mises en jeu dans une activité professionnelle aussi bien que lorsqu'il s'agit d'une situation-test. Bref, l'observation directe ne permet pas de discriminer facilement les compétences et les aptitudes entre elles.

2.3. Définir et évaluer les compétences

Cet ensemble de remarques éclaire la qualité fondamentale des compétences, à savoir leur relation directe avec les missions à accomplir dans le cadre d'un poste ou d'un emploi donné, et les difficultés rencontrées pour les définir et les évaluer. On peut donc ajouter à la définition donnée plus haut le fait que les compétences sont ancrées sur des comportements *observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi*, et qu'elles se traduisent par des comportements qui contribuent au succès professionnel dans l'emploi occupé. Pour citer encore Woodruffe (1993), « la compétence se réfère à une des séries de comportements qu'il faut adopter pour accomplir les tâches et les missions d'un poste avec compétence¹ ». En d'autres termes, les compétences constituent *un lien entre, d'une part, les missions à accomplir et les comportements mis en jeu pour ce faire et d'autre part, les qualités individuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante*.

Ceci dit, évaluer les compétences constitue un réel défi. Il est vrai que juger la qualité des performances globales par rapport aux objectifs des missions assignées à ses collaborateurs fait partie des responsabilités normales d'un cadre en fonction. Mais apprécier *chacune* des compétences mises en jeu est bien plus difficile – l'exemple, cité plus haut, des centres d'évaluation le montre bien. Et il est impossible d'évaluer les compétences qui existent mais ne sont pas actualisées dans une activité observable. Par ailleurs, les fiches de notation élaborées dans les organisations sont rarement satisfaisantes et toujours difficiles à utiliser. Sur-tout, elles n'ont pas été construites avec l'intention de faire le point sur les compétences dans un esprit de bilan et de développement du potentiel individuel. Il faut donc repenser les méthodes d'évaluation, en particulier dans les secteurs où la compétition est forte et où la flexibilité des compétences est un impératif.

1. Traduction de l'auteur.

De ce point de vue, il ne suffit pas de savoir, en théorie, comment situer les compétences dans la chaîne des différences individuelles, ni d'avoir compris comment elles s'acquièrent. Disposer d'une liste de compétences, et de définitions claires et concrètes sur lesquelles toute la hiérarchie pourra s'entendre, représente une condition *sine qua non* de l'évaluation des compétences sur le terrain. On retrouve là une difficulté que nous avons signalée plus haut : le fait que le vocabulaire utilisé appartient à la vie de tous les jours, et que, bien souvent les mêmes mots ont des significations différentes pour différentes personnes, divergences qui ne sont pas explicitées. De ce point de vue, une étape essentielle consiste à élaborer un référentiel qui fournisse une liste de compétences, avec des descriptions précises permettant de les évaluer dans de bonnes conditions. La section suivante décrit les tentatives qui ont été faites dans ce sens.

3. Quelles compétences ?

Les analyses précédentes ont permis de progresser dans la définition des compétences :

- elles diffèrent de ces caractéristiques individuelles que sont les aptitudes et les traits de personnalité ;
- elles requièrent pour se développer à la fois la présence de qualités spécifiques et le passage par des expériences formatrices ;
- elles sont appréhendées non pas dans la perspective des différences entre individus, mais du point de vue des comportements qui permettent d'accomplir efficacement les missions qui constituent un poste ou un emploi.

Est-ce suffisant pour passer à l'étape suivante, c'est-à-dire pour dresser des listes de compétences, de manière à se donner la possibilité de les évaluer ? Pas tout à fait. Plusieurs problèmes se posent encore – problèmes théoriques mais qui ont également des conséquences pratiques importantes.

3.1. Des listes de compétences généralisables

Peut-on constituer des listes de compétences qui représentent une référence universelle, utilisable par toutes les organisations ? Ou bien doit-on accepter le fait que les compétences soient relatives à chaque

entreprise, voire à chaque poste, ou même à des situations spécifiques ? Rappelons que de telles listes générales existent dans le cas des aptitudes et des traits de personnalité, même si l'accord entre les spécialistes n'est pas encore total sur le contenu de ces listes. En particulier, les instruments destinés à faire des analyses de poste présentent des référentiels d'aptitudes avec des exemples concrets permettant de repérer le niveau requis pour tenir un poste. C'est le cas du « F-JAS » de Fleishman, adapté à la France il y a quinze ans (Fleishman et Mumford, 1988 ; Fleishman et *al.*, 1992 ; Lévy-Leboyer et Chartier, 1993). Il offre une liste de 52 échelles, chacune comportant le nom et la définition d'une aptitude, ainsi que des exemples d'activités requérant cette aptitude à des degrés divers, afin de permettre aux experts qui font l'analyse d'un poste de travail de choisir les aptitudes requises et d'en préciser le niveau d'exigence. Il s'agit bien là d'aptitudes dont la description est fondée sur l'ensemble des recherches mentionnées plus haut, comme la compréhension orale, la mémorisation, la facilité à manier des chiffres... Ces aptitudes que Fleishman décrit comme des « caractéristiques relativement stables de l'individu, qui permettent l'accomplissement d'un certain nombre de tâches »¹ ont leur origine dans les résultats d'analyse factorielle portant sur des scores obtenus à des tâches spécifiques.

Ce qui est possible pour les aptitudes l'est-il également pour les compétences ? La réponse est ambiguë : oui et non... Parmi les nombreuses méthodes d'analyse de poste élaborées par des psychologues anglo-saxons, certaines offrent des listes de références fondées non pas sur des aptitudes mais sur l'observation, le découpage puis le classement rationnel des activités de travail. C'est ainsi que le PAQ (*position analysis questionnaire*) organise 187 « éléments » de travail en cinq rubriques : traitement de l'information, processus mentaux, résultats du travail, relations interpersonnelles, contexte du travail et autres caractéristiques (Mc Cormick et *al.*, 1977). Dans le même esprit, l'inventaire d'activités managériales et professionnelles de Baehr classe en seize catégories les activités qui constituent les charges quotidiennes des cadres moyens et supérieurs (Baehr et Allen, 1984).

1. Ma traduction.

Dans ces exemples, il s'agit bien de descriptions d'activités sans référence aux qualités que les individus qui en sont chargés doivent posséder pour les faire correctement. Les méthodes d'analyse de poste sont d'ailleurs classiquement réparties en deux groupes, selon qu'elles sont orientées vers l'individu (et ses aptitudes), ou vers le travail (et ses éléments). Mais aucune n'offre ce double aspect caractéristiques individuelles/missions à accomplir qui fait l'originalité du concept de compétence. D'ailleurs, dans le traité de Gael (1988) sur les méthodes et les applications de l'analyse de poste – ouvrage de référence qui comporte 1384 pages –, le terme de compétence ne figure pas dans l'index par matières... Bref, les méthodes d'analyse de poste traditionnelles visent soit les aptitudes et les traits de personnalité, soit les activités de travail, mais pas les compétences qui font le lien entre eux.

3.2. Construire des référentiels des compétences

On comprend, dans ces conditions, que les gestionnaires de ressources humaines, à la recherche de référentiel de compétences, se soient vus dans l'obligation de les construire eux-mêmes. La plupart de ces listes sont inédites, élaborées par telle ou telle organisation pour son usage propre et limitées aux utilisateurs appartenant à l'entreprise qui les a construites. Quelques-unes ont été citées par des auteurs de langue anglaise qui proposent des répertoires sous le nom de compétences « génériques » ou encore de « supra-compétences ». Cinq exemples en sont donnés dans les tableaux 1 à 5¹. La liste établie par Thornton et Byham tente de rassembler toutes les compétences nécessaires aux postes d'encadrement de haut niveau. La liste proposée par Dulewicz concerne les cadres moyens. Une autre liste a été élaborée par le service des Ressources Humaines d'Électricité et Gaz de France sous le sigle de BICC (Banque informatisée de compétences des cadres). La liste qui figure sur le tableau 4 a été élaborée par Lafarge Coppée pour la notation de ses cadres. Le tableau 5 reproduit deux des rubriques d'évaluation utilisées par Bouygues pour caractériser leurs cadres : responsabilité actuelle et qualités de fond.

1. Présentés en annexe de ce chapitre.

La simple lecture de ces listes permet de faire plusieurs observations. Tout d'abord, elles présentent entre elles des recoupements importants, qui pourraient servir de base à une liste universelle de compétences générales. Elles comportent également des compétences qui semblent spécifiques soit d'un niveau hiérarchique, soit d'un secteur d'activité, soit encore d'une organisation ou d'un emploi précis. Deuxièmement, on peut noter que ces compétences « génériques » se rapprochent souvent des aptitudes « classiques », ce qui n'est pas le cas des compétences « spécifiques ».

La communication orale correspond bien à une aptitude, mais ce n'est pas le cas de la capacité d'un vendeur à présenter un matériel de haute technologie qui suppose non seulement une aptitude verbale et les qualités nécessaires pour faire une présentation orale, mais également des qualités relationnelles, des connaissances techniques, l'expérience d'une certaine catégorie d'acheteurs, le contrôle de soi devant les critiques et les questions qui peuvent survenir, etc.

On peut donc retenir que les listes de compétences existantes comportent aussi bien des aptitudes que des compétences directement axées vers une des missions particulières à l'emploi concerné. Et également des traits de personnalité – voire des connaissances.

De fait, il semble bien que toute organisation ait besoin de disposer de listes des compétences spécifiques, liées à son secteur d'activité, sa structure, ses stratégies, sa culture propre. Il est donc utile de distinguer quatre catégories d'informations :

- les aptitudes et les traits de personnalité ;
- les compétences génériques ;
- les compétences spécifiques ;
- les compétences techniques.

C'est ainsi que dans les listes élaborées par France Télécom pour des postes précis, on trouve des aptitudes comme l'esprit d'analyse, des compétences génériques comme le sens du commandement, des compétences spécifiques comme « savoir conseiller techniquement les commerciaux », et des compétences techniques comme « savoir analyser les indicateurs d'observation du trafic et proposer des plans d'actions techniques ou commerciales pour améliorer le taux d'efficacité ».

Au total, il faut retenir qu'à côté de listes universelles d'aptitudes et de traits de personnalité, la gestion des ressources humaines a de plus en plus besoin d'élaborer des listes uniquement consacrées aux compétences individuelles qui correspondent étroitement aux activités, aux stratégies et à la culture de l'organisation. Ces listes comporteront forcément des compétences universelles, utiles de manière très générale, et des compétences particulières à tel ou tel secteur, entreprise ou service. Dans tous les cas, ces listes ne seront opérationnelles que si deux impératifs sont respectés : en premier lieu, le caractère précis et concret des définitions de chaque compétence ; en second lieu, l'assurance que ces listes sont effectivement utilisables, c'est-à-dire que les personnes qui auront à s'en servir pour décrire les exigences d'un poste ou pour évaluer les compétences d'un individu seront capables de bien discriminer entre elles les différentes compétences de la liste. Objectifs qui différencient l'élaboration de listes de qualités obtenues traditionnellement par analyse de poste et la création de référentiels de compétences.

En résumé

- Les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée.
- Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, ainsi que dans des situations-test. Ils mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises.
- Les compétences ne doivent pas être réduites à des aptitudes, des traits de personnalité ou des connaissances. Elles concernent directement les activités de travail elles-mêmes.

Annexes : tableaux de présentation des compétences

Tableau 1 – Compétences universelles pour les cadres supérieurs

Présentation orale
Communication orale
Communication écrite
Analyse des problèmes de l'organisation
Écoute des problèmes de l'organisation
Analyse des problèmes hors organisation
Écoute des problèmes hors organisation
Planification et organisation
Délégation
Contrôle
Développement des subordonnés
Sensibilité
Autorité sur un individu
Autorité sur un groupe
Ténacité
Négociation
Esprit d'analyse
Jugement
Créativité
Prise de risque
.../...

.../...

Décision
Connaissances techniques et professionnelles
Énergie
Ouverture des intérêts
Initiative
Tolérance au stress
Adaptabilité
Indépendance
Motivation

(d'après Thornton et Byham, 1982)

Tableau 2 – Supra-compétences

Intellectuelles	Inter-personnelles	Adaptabilité	Orientation vers les résultats
Perspective stratégique	Diriger ses collaborateurs	Ressort et adaptabilité	Énergie et initiative
Analyse et jugement	Persuasion		Désir de réussir
Planification et organisation	Esprit de décision		Sens des affaires
	Sensibilité inter-personnelle		
	Communication orale		

(d'après Dulewicz, 1989)

Tableau 3 – Banque de données informatisée
des compétences des cadres

Adaptabilité
Ambition
Autonomie
Autorité
Capacité de concentration
Capacité d'encadrement
Capacité de synthèse
Confiance en soi
Contrôle de soi
Coordination
Créativité
Discipline
Énergie
Expression écrite
Expression orale
Identification et analyse de problèmes
Ouverture d'esprit
Persuasion
Raisonnement et résolution de problèmes
Sens de la négociation
Sensibilité sociale
Sociabilité
Tolérance

NB : seuls sont reproduits ici les intitulés des « compétences génériques ».
(Source : EDF-GDF)

Tableau 4 – Grille d'analyse de Lafarge

<p>Caractéristiques personnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche des problèmes : capacité à analyser et à faire la synthèse de problèmes complexes. • Capacité dans l'action : capacité à décider, en se dotant de moyens adaptés aux objectifs et à la dimension des problèmes. • Maîtrise de soi : stabilité émotionnelle et confiance en soi. Résistance nerveuse et capacité à tirer des leçons.
<p>Caractéristiques dans les rapports avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réceptivité : disponibilité. Ouverture aux idées des autres. Souplesse d'esprit. • Animateur, sens de l'équipe : savoir se faire comprendre et associer son équipe aux décisions. Coordonner l'action de l'équipe avec efficacité. • Sens moral : respect et loyauté vis-à-vis d'autrui. Responsable dans ses engagements.
<p>Comportement dans l'organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insertion/intégration : respect de l'organisation. Insertion facile dans les réseaux de compétence. Adhésion aux normes et aux valeurs de l'organisation. • Force de proposition : compétences reconnues par les pairs et la hiérarchie. Acteur conscient de son rôle et responsable devant son organisation. • Capacité à représenter l'entreprise de l'extérieur : négociateur, représentatif de son organisation vers l'extérieur.

(extraits : *L'essentiel du Management*, juin 1995)

Tableau 5 – Extrait de la fiche d'identification
des potentiels cadres (Bouygues)

Expérience acquise	Qualités de fond
Respect des objectifs	Personnalité/charisme
Qualité des contacts internes	Adaptabilité
Qualité des contacts externes	Autonomie/sens du risque
Formation et valorisation des hommes	Ambition/goût du challenge
Expression du leadership	Sens des autres
Sens de l'intérêt commun de la société et du groupe	Valorisation des biens confiés
	Implication
	Résistance/stabilité face au stress
	Disponibilité
	Ouverture
	Réactivité/créativité
	Aptitude à la décision
	Honnêteté/intégrité
	Culture personnelle

Références

- P. L. ACKERMAN, R. J. STERNBERG, R. GLASER, ed. (1989), *Learning and individual differences*, New York, Freeman.
- R. D. ARVEY (1986), General ability in employment : a discussion, *Journal of vocational behavior*, 29, 415-420.
- M. E. BAEHR, D. C. ALLEN (1984), *Managerial and professional job functions inventory interpretation and research manual*, Park Ridge, London House Press.
- R. BOAM, P. SPARROW, ed. (1992), *Designing and achieving competency*, Londres, McGraw Hill.
- R. BOYATZIS (1982), *The competent manager*, New York, John Wiley.
- W. F. CASCIO (1991), *Applied psychology in personnel management*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- J. M. DIGMAN, Personality structure, the emergence of the five factors model, *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

- V. DULEWICZ (1989), Assessment centers as the route to competence, *Personnel Management*, 21, 9, 56-59.
- P. M. FITTS, M. I. POSNER (1967), *Human performance*, Belmont, Brooks Cole.
- J. C. FLANAGAN (1954), The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 1954, 51, 327-358.
- E. A. FLEISHMAN, W. HEMPEL (1954), Changes in the factor structure of a complex psycho-motor test as a function of practice, *Psychometrika*, 19, 239-252.
- E. A. FLEISHMAN, M. E. REILLY, D. CHARTIER, C. LÉVY-LEBOYER (1992), *Guide d'utilisation du F-Jas*, Paris, ECPA.
- E. A. FLEISHMAN, M. D. MUMFORD (1988), Ability requirement scales, chapitre 8. 7 in S. Gael, ed., *The job analysis handbook... op. cit.*
- C. FLETCHER (1995) New directions for performance appraisal : some findings and observations, *International journal of selection and assessment*, 3, 3, 191-197.
- S. GAEL (1988), *The job analysis handbook for business, industry and government*, New-York, Wiley.
- F. HERZBERG, B. MAUSNER, B. SNYDERMAN (1959), *The motivation to work*, New York, Wiley.
- P. HERRIOTT (1992), *The career management challenge*, Sage, Londres.
- J. HUNTER (1986), Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge and job performance, *Journal of vocational performance*, 29, 340-362.
- R. JACOBS (1989), Getting the measure of managerial competence, *Personnel management*, 21, 6, 32-37.
- G. O. KEMP, D. C. MCCLELLAND (1986), What characterizes intelligent functioning among senior managers ?, in R. J. Sternberg et R. K. Wagner, ed., *Practical intelligence... op. cit.*
- C. LÉVY-LEBOYER, D. CHARTIER (1993), *F-JAS*, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- D. C. MCCLELLAND (1953), *Human motivation*, Glenview, Scott et Foresman.
- D. C. MCCLELLAND (1973), Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14.

E. J. MCCORMICK, R. C. MECHAM, P. R. JEANNERET (1977), *Technical manuel for the job analysis questionnaire*, West Lafayette, Indiana, Purdue Research Foundation.

M. DE MONTMOLLIN (1984), *L'intelligence de la tâche*, Berne, P. Lang.

K. M. MURPHY, C. O. DAVIDSHOFER (1988), *Psychological testing*, Prentice Hall, New Jersey.

I. T. ROBERTSON, L. GRATTON, D. SHARPLEY (1987), The psychometric properties and design of managerial assessment centres : dimensions into exercices won't go, *Journal of occupational psychology*, 66, 225-244.

P. R. SACKETT ET G. F. DREHER (1982), Constructs and assessment center dimensions : some troubling empirical findings, *Journal of applied Psychology*, 67, 401-410.

R. M. SHIFFRIN, W. SCHNEIDER (1977), Control and automatic human information processing, *Psychological Review*, I, 84, 1-66, et II, 84, 127-190.

R. J. STERNBERG (1994), Tacit knowledge and job success, in N. Anderson et P. Herriott, *Assessment and selection in organizations*, first update and supplement 1994, Chichester, Wiley.

R. J. STERNBERG, R. K. WAGNER (1986), ed., *Practical intelligence : nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

G. C. THORNTON, W. C. BYHAM (1982), *Assessment center and management performance*, New York, Academic Press.

A. TZINER, S. RONEN, D. HACOHEH (1993), A four year validation study of an assessment center in a financial corporation, *Jal of organizational behaviour*, 14, 3, 225-237.

C. WOODRUFFE (1993), *Assessment centres : identifying and developing competences*, 2^e édition, Londres, Institute of Personnel Management.

Claude LÉVY-LEBOYER

LA GESTION DES COMPÉTENCES

Une démarche essentielle
pour la compétitivité
des entreprises

Deuxième édition 2009

Chapitre 2

Identifier et évaluer les compétences

L'effort fait dans le chapitre précédent pour définir les compétences et préciser les différences qui existent entre compétences d'une part, aptitudes et traits de personnalité d'autre part, ouvre la voie à une réflexion et à des propositions concrètes sur l'évaluation des compétences.

Il est clair, en effet, qu'il ne peut exister de liste universelle de compétences utilisable dans tous les secteurs d'activité, dans toutes les cultures, dans toutes les organisations...

Notre premier souci doit donc concerner les méthodes qui permettent d'élaborer des listes de compétences pour un poste ou pour un ensemble de postes. Seulement des compétences ? Seulement des postes ? Probablement pas si nous prenons en considération la figure 2.1, qui résulte des conclusions du chapitre précédent.



Figure 2.1 – Les compétences : genèse et rôle

Que nous rappelle ce schéma ? Que les compétences sont le fruit de l'expérience, mais qu'elles sont acquises à condition que les aptitudes et les traits de personnalité adéquats soient présents. Il faudra donc tenir compte dans l'élaboration d'une liste de pré-requis, non seulement des compétences, mais également des aptitudes et des traits de personnalité nécessaires pour acquérir, grâce à l'expérience, d'autres compétences.

Par ailleurs, que les missions qui définissent un poste ou un emploi soient nombreuses ou pas, diverses ou homogènes entre elles, chacune d'elles peut mettre en jeu plusieurs compétences différentes, et

également plusieurs aptitudes spécifiques. Il faudra inventorier les pré-requis nécessaires à chacune des missions qui composent un poste et, de ce fait, commencer par faire une liste de ces missions.

La description des postes constitue donc le préalable essentiel de l'évaluation, dans la mesure où c'est au cours de cette étape que sont identifiés non seulement les compétences, mais également les comportements que ces qualités induisent. Ces remarques préalables devraient permettre de répondre efficacement à la question qui sera posée dans la première partie de ce chapitre : comment identifier les pré-requis d'un poste ou d'un emploi ?

La deuxième section de ce chapitre s'attachera aux méthodes d'évaluation. Ce n'est pas un problème nouveau... Mais la nécessité d'évaluer des compétences et pas seulement des aptitudes et des traits de personnalité oblige à diversifier les méthodes d'évaluation. Notamment, il n'est pas possible de se limiter aux tests classiques et il est nécessaire de définir des situations-échantillons où l'observation des comportements permettra d'apprécier les compétences acquises. En d'autres termes, il nous faudra distinguer les méthodes d'évaluation qui interprètent des « signes », et qui servent à évaluer les aptitudes et les traits de personnalité caractérisant l'individu, de celles qui constituent des « échantillons » et permettent d'observer l'individu dans des situations caractéristiques de son activité professionnelle.

Il ne faut pas opposer ces deux groupes de méthodes, ni chercher quelle est la meilleure. Elles sont complémentaires et leur construction, comme leur utilisation, sont différentes. De plus, c'est la comparaison entre les informations issues de ces deux types d'approche qui permet d'interpréter l'inventaire des expériences, et d'expliquer pourquoi certaines ont été fructueuses alors que d'autres sont restées stériles.

Dernier point : toute évaluation des compétences suppose un objectif – organisationnel quand il s'agit de détecter des potentiels et de faire le point des ressources humaines de l'organisation ; individuel dans le cas du bilan de compétences. En fait, et quel que soit l'objectif, il est souhaitable que l'individu et l'organisation aient accès aux résultats.

- ▮ *L'individu* en priorité lorsqu'il s'agit d'un bilan de ses compétences organisé dans le cadre de la loi ; mais il est évident que, s'il veut traduire les résultats du bilan de compétences en action et en développement individuel, il lui faudra en communiquer les éléments à sa hiérarchie.

- *L'organisation* en priorité lorsqu'il s'agit de sélection ou de recrutement ; mais toute évaluation suppose, au moins du strict point de vue éthique, une restitution des résultats obtenus à la personne qui s'y est soumise, et plus encore lorsque la liste et l'inventaire des compétences se font dans le cadre d'une réflexion sur l'évolution stratégique de l'entreprise.

La troisième section de ce chapitre tentera de répondre à la question : que fait-on des évaluations de compétences ? Comment se fait la restitution individuelle des résultats ?

1. Faire la liste des compétences d'un poste ou d'un emploi

1.1. Identifier les compétences

L'identification des compétences requises représente une étape essentielle des bilans et des décisions fondées sur les compétences. Il faut dire que la tâche n'est pas aisée et ceci pour trois raisons :

- aucun poste n'a un contenu fixe dans le temps et il faut éviter de faire des descriptions qui sclérosent la nature des missions définissant un poste donné. Il est évident que ce souci de flexibilité est prioritaire dans le contexte économique et technologique actuel ;
- un même poste peut être occupé de manière différente par des individus différents. Et cela est d'autant plus vrai qu'on s'élève dans l'échelle hiérarchique. Il faut donc aussi éviter de réaliser des listes qui sous-estiment la nécessaire adaptabilité et les possibilités d'initiatives individuelles ;
- il faut se méfier des intitulés de poste : à une même dénomination, dans une même entreprise, peuvent correspondre des compétences différentes parce que la situation et l'environnement sont dissemblables. Ce n'est pas la même chose d'être chef du personnel au siège de l'entreprise ou d'avoir ces mêmes fonctions dans une filiale à l'étranger, ni d'être ingénieur commercial dans une ville industrielle ou de l'être dans une région en voie de développement.

À ces trois sources de difficulté s'ajoute une quatrième, liée à la complexité et à la diversité des missions qui composent un poste. De ce fait, il faudra non seulement choisir une méthode d'analyse, mais également décider à

quel niveau peut être fait l'inventaire des compétences. Pour le poste dans son entier ? Pour des segments de ce poste définis par l'objectif des missions qui le composent et concrétisés par des domaines de compétences ? Pour des tâches spécifiques correspondant chacune à une seule compétence ? Il est évident que la réponse à cette question dépend de la nature du poste et des missions, et que le niveau d'analyse devra être décidé en fonction des caractéristiques de chaque cas.

Ces difficultés imposent de choisir, pour chaque poste, la meilleure méthode destinée à réunir des informations et les traduire en liste de compétences. En particulier, il est nécessaire de bien préciser les objectifs de l'analyse de poste envisagée ainsi que les possibilités existantes de recueil d'informations, et d'élaborer un cahier des charges précisant la forme que doit prendre la liste de compétences. Il peut s'agir simplement d'une série de concepts, auxquels s'ajouteront éventuellement des définitions générales, des exemples précis ou encore des exemples calibrés, qui illustrent différents niveaux de compétences. Il faut également faire l'inventaire des ressources d'informations disponibles – sous la forme de documents écrits et surtout grâce à l'accès aux « experts » que sont les personnes ayant occupé ou occupant actuellement le poste analysé, à leurs hiérarchiques et, le cas échéant, aux formateurs.

1.2. Quelles méthodes ?

Les méthodes décrites ci-dessous ont été choisies en tenant compte des remarques qui précèdent et des choix qu'elles impliquent. Une large place est faite dans cette liste aux méthodes non structurées, parce qu'elles ne font pas appel à un instrument pré-établi ; deux méthodes structurées sont décrites ensuite parce que l'instrument qu'elles utilisent a été adapté et validé en français. Par ailleurs, chaque description est conclue par un commentaire concernant son apport à l'analyse des compétences. Notamment, il faut bien distinguer les méthodes dont l'objectif est de décrire les activités, les missions, les responsabilités inhérentes au poste décrit de celles qui permettent de préciser directement les compétences requises pour exercer correctement ces activités, remplir ces missions et assumer ces responsabilités.

Les principales méthodes *non structurées* sont l'observation, les journaux personnels, les entretiens, les incidents critiques et la « grille de Kelly ».

- *L'observation* est sans aucun doute la méthode la plus fréquemment utilisée lorsqu'il s'agit de faire l'analyse des compétences requises pour des postes relativement simples. Elle peut être plus ou moins rigoureuse, c'est-à-dire impliquer simplement l'observation de personnes en train d'exécuter les tâches qui composent leur poste, ou bien comporter un relevé de la fréquence et du temps consacré à chacune de ces tâches. Dans tous les cas, l'observation simple ne permet pas de recueillir des informations sur la difficulté ou sur l'importance de telle ou telle tâche. Toutefois, si elle est précédée d'une analyse des documents disponibles, destinée à faire la liste des comportements qui jouent un rôle central dans l'accomplissement de la tâche, et si elle est accompagnée par un entretien avec la personne observée, qui complète l'information, elle constitue une méthode facile à faire accepter et souvent fructueuse.

Mais l'observation reste une méthode d'usage et d'intérêt limités. Elle est peu applicable lorsqu'il s'agit de postes de haut niveau. Et, quelle que soit la fonction considérée, elle est forcément subjective : les résultats obtenus par deux observateurs peuvent différer sensiblement parce que ceux-ci ont une idée *a priori* de ce qui est important dans le poste qu'ils observent. Surtout, l'observation ne permet d'obtenir qu'une liste de comportements, même si on présente cette liste de manière plus sophistiquée, par regroupement en fonction des objectifs principaux du poste ou encore sous la forme de séquence temporelle. De toute manière, il restera à identifier les compétences requises pour chacun des segments de comportements observés. De ce point de vue, l'observation ne peut être qu'une première étape de l'analyse de poste. Et il ne faut pas, sous prétexte qu'il s'agit d'une méthode évidente pour obtenir des informations sur un poste, en négliger les phases préalables que sont la formation des observateurs et l'élaboration de procédés communs pour relever, noter et classer les informations recueillies.

- *L'auto-description* des activités par la ou les personnes qui occupent le poste à analyser est susceptible de remplacer ou de compléter l'observation. Elle peut prendre plusieurs formes : faire noter les activités successives chaque fois que celles-ci changent ; faire relever la nature de l'activité en cours, à intervalles déterminés à l'avance, par exemple toutes les heures ; ou encore demander de dresser une liste d'activités à la fin de la journée. Dans ces différentes modalités, l'auto-description a l'avantage de ne pas mobiliser en permanence

celui qui est chargé de l'analyse de poste et de permettre, sous réserve de la coopération de plusieurs occupants du poste analysé, une comparaison entre des auto-descriptions différentes. Elle est donc particulièrement utile lorsqu'il s'agit de postes dont les responsabilités excluent la présence d'un observateur et où le type de tâches effectuées – étudier un dossier, prendre une décision... – rend l'observation inefficace. Il n'en reste pas moins qu'il faudra, comme dans le cas de l'observation, procéder à une seconde étape dont le but sera de préciser les qualités requises par les différentes activités décrites.

- ▀ *L'entretien* peut être non structuré, c'est-à-dire sans liste de questions préparée à l'avance, ou structuré, de manière à aborder systématiquement le contenu des activités soit par ordre chronologique, soit en fonction des missions à accomplir, par exemple. Malgré son apparente simplicité, l'entretien exige une formation préalable qui enseigne à l'interviewer comment mettre l'interviewé à son aise, et comment recueillir toute l'information disponible. Cette méthode permet d'obtenir non seulement une description des activités, mais également des informations sur ce que la personne qui occupe le poste considère comme étant particulièrement important ou difficile, ou même sur les activités qui lui plaisent et sur celles qui sont des fardeaux. Toutefois, comme dans les deux cas précédents, les résultats obtenus sont subjectifs, en ce sens qu'ils dépendent à la fois de l'interviewer et de l'interviewé. De plus, l'entretien descriptif ne permet d'obtenir que des données sur les activités. Mais il peut être poussé plus loin, grâce à l'utilisation d'une des deux méthodes qui suivent, et aboutir alors à une liste de qualités requises – compétences, ainsi que les aptitudes et traits de personnalité qu'elles comportent.
- ▀ La *méthode des incidents critiques* a été inventée par Flanagan (1954) pendant la Seconde Guerre mondiale et est encore largement utilisée actuellement. Comme son nom l'indique, il s'agit de recueillir des incidents qui sont, aux yeux des experts interrogés, « critiques », c'est-à-dire très importants pour l'activité décrite. Ces incidents doivent avoir été réellement observés, être mis en situation, c'est-à-dire décrits en fonction d'un problème à résoudre, par rapport aux intentions et aux objectifs de la ou des personnes mises en jeu, et de manière à ce que les conséquences des différents comportements adoptés puissent être évalués ou au moins décrits avec précision.

Flanagan a décrit en détail la procédure à suivre et ses indications restent tout à fait d'actualité. Interviewés et interviewers doivent bien connaître le poste analysé, de manière à choisir des incidents caractéristiques. Par ailleurs, il faut faire décrire sans ambiguïté l'objectif de l'activité qui a donné lieu à « incident », qu'il s'agisse d'incidents qui ont permis ou qui n'ont pas permis d'atteindre l'objectif poursuivi. L'information sur l'incident doit être complète, et comporter une description concrète de ce que la personne a effectivement fait – ou n'a pas fait et aurait dû faire. Une bonne façon de présenter à l'interviewé ce qu'on lui demande consiste à lui demander, par exemple : « Pouvez-vous vous souvenir d'une occasion où vous avez fait quelque chose de particulièrement bien, où vous avez réussi à accomplir une mission précise, malgré les difficultés, ou, au contraire, où vous avez fait quelque chose d'inefficace, qui vous a empêché d'atteindre l'objectif que vous poursuiviez ? » Cette méthode est très riche en ce sens qu'elle permet d'obtenir des informations qui ne seraient pas explicitées dans un entretien classique. Elle requiert évidemment une analyse de contenu des incidents répertoriés. Le meilleur procédé consiste à faire la liste des comportements impliqués, et à les classer afin de présenter les résultats d'un ensemble d'incidents sous la forme d'une liste de comportements, en précisant leur fréquence et leur importance, évaluées en fonction des conséquences des incidents rapportés.

- Une variante de la méthode des incidents critiques a été proposée par Boyatzis (1982) sous l'intitulé d'« événements comportementaux ». Elle consiste à analyser avec plus de détails un moins grand nombre d'événements. Par exemple, l'interviewé devra citer les termes exacts utilisés par un cadre pour faire rectifier par un de ses subordonnés une procédure inefficace, alors que celui-ci n'est pas disposé à convenir de son erreur. Cette façon de faire convient probablement mieux à l'analyse des postes de cadre.

Quelle que soit la manière de l'utiliser, la méthode des incidents critiques n'est finalement qu'une forme d'entretien particulièrement structurée, qui a donc les avantages et les limites des entretiens eux-mêmes : flexibilité mais subjectivité de l'approche, nécessité de procéder à une analyse de contenu des incidents recueillis et, ensuite, de s'interroger sur les qualités mises en jeu dans les incidents favorables ou absentes dans ceux qui tournent mal.

1.3. La grille de Kelly

Kelly a élaboré une théorie des « construits » personnels qui constitue le fondement de sa méthode. Il part de l'idée que chacun d'entre nous perçoit le monde extérieur en utilisant un ensemble de concepts qui lui est personnel et qui détermine aussi bien son comportement que la manière dont il perçoit et explique le comportement des autres. La *grille de Kelly* permet d'obtenir une liste de ces concepts personnels et de définir leur signification. Dans le cas de l'analyse de poste, elle précise les concepts qui différencient les bons des mauvais comportements, ou les bons des médiocres employés et, par suite, les qualités requises pour assurer efficacement une fonction donnée.

Pour prendre un exemple concret, la grille de Kelly peut aider les experts à préciser les qualités que doit posséder un bon pilote d'avion et qui manquent à un pilote peu fiable, ou encore les qualités que doit posséder un bon chef de rayon dans une grande surface et qui manquent à un chef de rayon inefficace.

Un des atouts de la grille de Kelly est qu'elle permet d'aller jusqu'au bout de la procédure d'analyse de poste parce qu'elle fait directement indiquer par les experts les qualités requises pour le poste analysé (Lévy-Leboyer et *al.*, 1985). En outre, cette liste de qualités peut être envisagée par rapport à l'ensemble du poste, ou seulement à ses différentes fonctions, voire à chacune des tâches spécifiques qui le composent. Pour prendre les mêmes exemples, si on cherche à définir les qualités requises d'un pilote, il est possible de faire l'analyse au niveau de l'ensemble de ses responsabilités, ou de la faire pour une série d'objectifs précis, comme par exemple le contrôle de l'équipement, ou encore au niveau de tâches spécifiques, comme l'établissement du plan de vol. Dans le cas du chef de rayon, l'analyse peut concerner l'ensemble de ses responsabilités, ou seulement la tenue des inventaires, ou encore le comportement adéquat devant un client difficile. Ce qui signifie que, de toutes manières, la liste et la description des tâches, des missions et de la fonction doit être obtenue *avant* que la grille de Kelly elle-même soit mise en œuvre.

La première étape de la méthode consiste alors à faire créer une liste de concepts descriptifs des qualités requises (de « construits », pour utiliser le vocabulaire de Kelly). Ce qui requiert la présence d'experts qui connaissent bien le poste parce qu'ils en ont une expérience personnelle, ou parce qu'ils encadrent ceux qui l'occupent. Il est aussi néces-

saire de disposer d'une liste « *d'éléments* » – toujours pour utiliser le vocabulaire de Kelly. Ces éléments peuvent être des personnes qui occupent le poste, ou des missions qui définissent le poste analysé, ou encore des tâches spécifiques faisant partie de ces missions. La nature des éléments choisis dépend de la complexité du poste et de la diversité des missions et des tâches qui le composent : le choix devant être fait pour que la liste des éléments ne soit pas exagérément longue, sans toutefois laisser de côté des aspects essentiels du poste. Elle dépend aussi de la possibilité pour les experts de dresser une liste suffisante de personnes occupant actuellement – ou ayant occupé – le poste analysé et qu'ils ont eu l'occasion d'observer dans de bonnes conditions.

La liste de construits sera alors créée, par « *triangulation* » des éléments. Ce terme, proposé par Kelly, désigne la comparaison triangulaire entre les éléments pris trois par trois. Cette comparaison, qui semble ludique au premier abord, constitue en fait un procédé cognitif très utile pour faire expliciter leurs connaissances par les experts. Pour réaliser la triangulation, il faut préparer un jeu de cartons, chacun portant l'intitulé d'un élément : par exemple, les initiales des différentes personnes occupant le poste ou le nom des différentes missions qui le composent ou encore celui des tâches qui constituent les activités impliquées par les différentes missions. Quand les éléments sont des individus occupant le poste, les cartons sont répartis en deux paquets, les meilleurs et les moins bons. L'expert est alors invité à tirer au hasard deux cartons parmi les « bons » et un parmi les « moins bons » et à préciser ce qui différencie les deux premiers du troisième. Quand les « éléments » sont des missions ou des tâches, l'expert tire trois cartons du lot et est invité à dire quelles sont les qualités requises par deux d'entre elles mais pas par la troisième. Dans tous les cas, la triangulation ne s'arrête pas là. Le questionnement doit être poursuivi de manière à obtenir l'énonciation de qualités précises, et surtout ne pas s'arrêter lorsque l'expert propose des notions essentiellement descriptives.

Par exemple, si l'expert dit de deux bons vendeurs comparés à un moins bon que les premiers sont commerçants, il faudra lui demander comment se manifeste le fait d'être commerçant, et continuer ce questionnement (appelé « *laddering* » – escalade) jusqu'à ce qu'apparaissent des qualités qui sont réellement des prérequis du poste concerné.

Si deux tâches sont opposées à une troisième parce que les deux premières sont décrites comme exigeant de la volonté, il

faudra demander à l'expert de décrire des personnes qui ont de la volonté et de préciser ce qui les différencie de celles qui n'en ont pas.

De la même manière, si deux personnes sont décrites comme bien organisées, et pas la troisième, il faudra aller plus loin et demander ce que signifie concrètement le fait d'être bien organisé.

Cette manière d'approfondir les réponses et de les rendre plus détaillées est capitale – faute de quoi les concepts obtenus resteront vagues et généraux. La triangulation est répétée aussi longtemps qu'elle permet de faire préciser de nouvelles qualités requises.

La liste de qualités ainsi établie va servir à construire la grille. Celle-ci portera en abscisse les différentes qualités et en ordonnée les postes (ou les missions ou les tâches, selon le niveau de détail choisi). Plusieurs experts (de préférence différents de ceux qui ont fait la triangulation) devront alors noter l'importance de chaque qualité pour la réussite de chaque poste (ou mission ou tâche). L'analyse des grilles remplies peut être faite manuellement ou, plus souvent, exploitée statistiquement grâce à un logiciel informatique qui permet de regrouper les qualités (« construits ») utilisées de manière voisine et de grouper les postes (ou les missions ou les tâches) qui supposent des qualités très proches.

La description qui précède est brève et forcément abstraite. En fait, l'usage de la grille de Kelly suppose une formation à l'entretien de triangulation, d'abord, à l'interprétation des données apportées par la grille elle-même, ensuite. Mais les résultats obtenus justifient cet effort : la grille de Kelly présente beaucoup d'avantages :

- c'est une méthode souple, adaptable à des problèmes variés ;
- elle permet de faire expliciter des informations difficiles à obtenir par d'autres moyens ;
- elle complète de manière efficace les autres méthodes d'analyse de poste.

Ajoutons qu'il existe des logiciels permettant de procéder au traitement des données, fournies par un individu ou par un groupe, de manière à obtenir une description des dimensions sous-jacentes aux évaluations données dans la grille, ainsi qu'un tableau des relations entre construits, entre éléments et entre construits et éléments.

On a vu plus haut que les listes d'aptitudes et de traits de personnalité ne sont pas nées de l'analyse des comportements, mais qu'elles sont le résultat d'analyses factorielles répétées. Peut-on procéder de la même manière en ce qui concerne les compétences et les grouper en ensembles cohérents ? Cette possibilité a été abordée de deux façons différentes :

- la première consiste à regrouper logiquement les compétences issues des entretiens et autres méthodes d'analyse de poste, comme l'a fait Dulewicz ;
- il est également possible d'utiliser une analyse factorielle, de manière à fonder empiriquement le regroupement des compétences.

Cette deuxième méthode a été suivie et menée jusqu'à son terme par McCauley et *al.*, (1989). Ces chercheurs ont réalisé plusieurs enquêtes auprès de cadres moyens et supérieurs, afin de recueillir des descriptions de comportements mettant en œuvre des compétences et des qualités managériales. Ces comportements ont servi à créer un questionnaire permettant de décrire un cadre en notant chaque comportement sur une échelle en cinq points. Les notes obtenues sur un échantillon de 336 cadres appartenant à diverses grandes entreprises américaines ont été soumises à une analyse factorielle qui a dégagé trois facteurs principaux. Une seconde analyse factorielle portant sur chacun des groupes d'items faisant partie des trois facteurs définis par la première analyse a permis d'obtenir une structure hiérarchique (cf. « Repères », présenté en annexe de ce chapitre). Cette recherche, originale dans son principe mais classique dans sa forme, montre bien qu'on peut créer une liste de compétences génériques fondée sur l'analyse factorielle de cotations portant sur des comportements observables directement sur le terrain professionnel.

Reste un problème de vocabulaire. L'exemple de « Repères », ainsi que les analyses précédentes montrent bien que chaque compétence rassemble sous une même étiquette un ensemble de comportements homogènes. Le nom donné à cet ensemble comporte forcément une part d'arbitraire, comme c'est le cas de tous les noms attribués à des dimensions résultant d'analyses factorielles. De ce point de vue, un même nom donné à une compétence ici et là ne signifie pas forcément qu'il s'agisse du même contenu. Et, de manière symétrique, une compétence spécifique peut faire appel à des comportements différents selon les situations. Ainsi, la tolérance au stress ressenti devant des employés

récalcitrants est différente de la tolérance au stress devant des clients mécontents, ou de la même compétence quand il s'agit de s'adapter à une forte surcharge de travail... D'où le soin qu'il faut apporter aux commentaires donnant une définition circonstanciée de chaque compétence : c'est le cas pour les seize compétences de « Repères ».

Il est intéressant de constater que les méthodes décrites, qu'elles soient ou non utilisables en France, comportent presque toujours deux étapes – d'abord la description des activités et des missions composant un poste à analyser et, dans un second temps, l'identification des compétences, des aptitudes et des traits de personnalité requis pour la bonne exécution des tâches décrites, éventuellement par l'utilisation de données entrées en mémoire dans un ordinateur. La place des compétences est donc centrale dans ce schéma. Reste à savoir comment faire leur évaluation.

2. Évaluer les compétences individuelles

Le titre de cette section devrait être plus long et faire également mention des aptitudes et de la personnalité. Il est clair en effet – et tous ceux qui ont fait des analyses de poste en ont eu l'expérience – que les pré-requis d'un poste donné sont exprimés spontanément par les experts, aussi bien en termes de compétences qu'en termes d'aptitudes et de traits de personnalité.

La figure 2.1 montre que les aptitudes et les traits de personnalité permettent d'acquérir des compétences, mais que l'expérience représente, pour ce faire, un ingrédient indispensable. Passer de la description des activités, c'est-à-dire des missions qui constituent un poste donné, à une liste de qualités requises qui serait composée uniquement d'aptitudes et de traits de personnalité risque donc de décevoir, par le côté abstrait d'une telle description et surtout par ce qu'elle a de figé : c'est, en effet, impliquer *a priori* que les qualités requises existent ou pas chez un individu, sans se préoccuper de sa capacité à les acquérir pour satisfaire aux exigences du poste. Pourtant cette nécessaire flexibilité est inscrite dans l'évolution économique et technologique actuelle, dans la mesure où il n'est pas réaliste de concevoir une carrière qui ne mette en jeu que les compétences acquises en formation initiale ou en début d'activité. Inversement, dresser un inventaire uniquement composé de compétences

reviendrait à négliger le diagnostic des moyens utiles pour les acquérir et à ne pas accorder assez d'attention à l'aspect « développement » que doit comporter tout bilan de compétences. Parmi les questionnaires d'analyse de poste, seul le WPS (*work profiling system*) utilise les résultats pour proposer un plan de développement, impliquant ainsi ou bien que la compétence requise est présente, ou bien qu'elle peut être développée, à condition de s'en donner les moyens. Cette perspective, qui donne leur place aux aptitudes et à la personnalité dans le contexte des compétences mises en œuvre, est importante parce que les profils décrits par les hiérarchiques qui recrutent sont formulés principalement en termes de compétences. Ce qui n'a rien d'étonnant : ils ont en tête des missions à confier, et ces missions correspondent dans leurs représentations des individus, plus à des compétences intégrées qu'à des aptitudes ou à des traits de personnalité isolés.

Nous ne sommes pas démunis pour faire l'évaluation de ces trois catégories de caractéristiques individuelles que sont les aptitudes, les traits de personnalité et les compétences. C'est plutôt le nombre et la variété des méthodes existantes qui déroutent l'utilisateur. Pour les aider à s'y retrouver, on peut classer ces instruments (d'après Wernimont et Campbell, 1968 ; Smith et Robertson, 1992) en trois catégories : signes, échantillons et références.

- ▶ Les *signes* sont obtenus au moyen de « tests » abstraits qui correspondent à des dimensions psychologiques identifiées grâce à de nombreuses recherches et analyses factorielles, et qui permettent de mesurer des aptitudes et de décrire la personnalité. Ils peuvent être utilisés, d'une manière très générale, pour tout type de décision et de bilan individuels. Les activités mises en jeu dans ces tests, ou les questions qui y sont posées, sont souvent très différentes des activités et des conduites propres à la vie professionnelle. Leur qualité tient aux études métriques et méthodologiques qui garantissent leur signification et est attestée par les indices de fidélité et d'homogénéité qui les accompagnent (Lévy-Leboyer, 1990).
- ▶ Les *échantillons* sont des exercices aussi proches que possible de la réalité professionnelle. Ils sont construits de manière à pouvoir évaluer objectivement les compétences mises en œuvre face aux tâches qu'ils impliquent. Ils doivent être élaborés spécialement pour chaque poste ou groupe de postes. Ces échantillons peuvent aller du simple et classique essai professionnel à des méthodes beaucoup plus longues à

élaborer comme les « in-basket » et les situations de groupe. Tous partent d'une idée de bon sens – il faut juger le cuisinier à la manière dont il fait la soupe... Simplicité qui n'élimine pas la nécessité de respecter les contraintes d'objectivité dans la notation et d'exhaustivité de l'échantillonnage.

- ▶ Comme leur nom l'indique, les *références* sont des appels à témoin qui utilisent l'observation des comportements antérieurs dans des situations similaire ou, au moins, proches des situations professionnelles concernées et si possible avec une claire implication des compétences requises. Elles n'ont d'intérêt que dans la mesure où les personnes qui donnent des références sont eux-mêmes objectifs et bien informés.

2.1. Les signes

Ce n'est pas le lieu de faire ici la liste de tous les tests disponibles en France. Nous avons, dans un autre ouvrage (Lévy-Leboyer, 2006), détaillé les qualités métriques que doivent posséder ces outils et insisté sur la nécessité de les contrôler avant de les utiliser :

- les tests doivent être « fidèles » – c'est-à-dire que leurs résultats doivent être constants et indépendants de la personne qui les fait passer ;
- ils doivent être cohérents et accompagnés de documents qui définissent le concept mesuré et démontrent qu'ils le mesurent efficacement ;
- ils doivent être munis de normes concernant le type de population pour lequel on souhaite les employer, normes qui permettent de juger de leur capacité à différencier des individus entre eux ;
- et enfin, il est très souhaitable de disposer de preuves logiques aussi bien qu'empiriques de leur validité.

Des tests possédant toutes ces qualités sont utilisés depuis plus de soixante ans. En dépit des controverses théoriques qui peuvent encore exister à leur sujet, notamment en ce qui concerne l'identification d'aptitudes et de traits de personnalité indépendants entre eux, il est possible de les classer de manière opérationnelle.

- ▶ Les tests les plus utiles dans le contexte de la mesure des compétences sont certainement ceux qui mesurent l'intelligence générale, c'est-à-dire l'aptitude à identifier un problème, à l'analyser et à utiliser

cette analyse pour le résoudre efficacement. En effet, leur validité – c'est-à-dire leur capacité à prédire la réussite professionnelle ultérieure – est bien démontrée. Et ceci est vrai quel que soit le niveau scolaire et la profession des sujets, même si, comme on pouvait s'y attendre, le rôle de l'intelligence générale est d'autant plus fondamental qu'il s'agit de tâches complexes. Ce qui veut dire que les qualités intellectuelles sont de plus en plus importantes à mesure que le progrès technologique élimine les tâches simples et rend les autres plus ardues. En outre, toute activité professionnelle oblige à apprendre continuellement des données, des procédés, des compétences nouvelles. Et la capacité à apprendre, notamment à acquérir de nouvelles compétences, est fortement tributaire de l'intelligence. Il faut donc retenir que les tests d'intelligence générale mesurent une aptitude fondamentale liée directement à la fois à la performance, et à la capacité d'un individu à tirer parti des expériences qu'il traverse pour construire des compétences (Hunter et Hunter, 1984). En d'autres termes, plus un individu est doué d'intelligence et plus facilement il arrivera à enrichir son portefeuille de compétences au fil des expériences auxquelles il est confronté.

- Beaucoup d'autres tests mesurent des aptitudes plus pointues, notamment l'aptitude verbale, qui est largement tributaire du niveau scolaire, l'aptitude numérique (facilité à manier des nombres), le raisonnement spatial, et également des aptitudes motrices comme la dextérité des mouvements des doigts, la coordination bi-manuelle, etc. Ils ne doivent être utilisés que si l'analyse de poste a montré que ces aptitudes jouent un rôle clé dans l'activité professionnelle elle-même ou dans l'acquisition de compétences nécessaires à cette activité.
- La troisième catégorie de tests a pour objectif la description de la personnalité. Les études de validité qui les concernent ont longtemps donné des résultats décevants, probablement parce qu'on espérait trouver des profils types de personnalité correspondant à des postes ou à des groupes de postes spécifiques. Plus récemment, les progrès de l'analyse de poste ont permis de montrer que si un trait précis de personnalité est décrit comme essentiel à la réussite professionnelle, il est possible de l'évaluer en utilisant un questionnaire, et cette évaluation fournit des données valides, en ce sens qu'elles prédisent effectivement la réussite professionnelle. Ceci à condition que le questionnaire utilisé soit bien construit et notamment qu'il ne

comporte pas un nombre de questions trop faibles pour évaluer chaque dimension : dix items pour chaque score correspondant à un trait de personnalité indépendant représentent un minimum.

En outre, des recherches récentes, utilisant les résultats d'analyses factorielles portant sur des questionnaires bien construits ont montré que cinq facteurs principaux, indépendants les uns des autres, permettent de décrire la personnalité – l'extraversion, la stabilité émotionnelle, la sociabilité, l'ouverture intellectuelle, et une dernière dimension qui sous des noms divers associe la conscience morale et le contrôle de soi. Les synthèses récentes des travaux évaluant la validité de ces cinq dimensions fondamentales de la personnalité ont montré que la dernière dimension citée constitue un facteur général de réussite professionnelle qui a l'intérêt de s'ajouter à la capacité prédictive des autres instruments dont nous venons de parler (Barrick et Mount, 1991).

2.2. Les échantillons

Les tests que nous venons de citer sont essentiellement des « signes » fondés sur des activités ou des questions différentes de la réalité professionnelle et permettant de mesurer des aptitudes ou des traits de personnalité précis. En revanche, les « échantillons », souvent aussi appelés « tests de situation » sont – comme leur nom l'indique – des situations simplifiées, se déroulant dans une période de temps réduite, et qui sont proches des activités professionnelles clés – donc qui en constituent des échantillons. Ils ne résultent pas, comme c'est le cas des tests, de recherches théoriques pré-alables visant à définir les concepts qu'ils mesurent. Et ceci, bien qu'il soit possible de vérifier leurs qualités métriques, notamment leur fidélité et leur validité.

Les premières tentatives pour élaborer des tests de situation datent probablement de la Seconde Guerre mondiale. Les tests classiques existants ont paru, en effet, insuffisants pour sélectionner rapidement et efficacement de futurs officiers. Les psychologues de l'armée, notamment en Angleterre, ont donc développé des instruments susceptibles de diagnostiquer l'autorité, l'initiative dans les situations stressantes, et la capacité à établir des relations inter-personnelles satisfaisantes.

Depuis cette époque et devant le succès de ces « situations-tests », de très nombreux exercices de ce type ont été élaborés. On peut les classer en fonction de leur nature en six groupes différents, tous reposant sur le

principe de l'échantillonnage : des exercices de groupe, des exercices dits « *in-tray* » ou « *in-basket* », des jeux de rôle, des présentations orales, des présentations écrites et des entretiens « situationnels », également qualifiés de « petits cas ». En outre, les centres d'évaluation (*assessment centers*) utilisent dans un programme commun des tests classiques et des tests de situation. D'une manière générale, ces tests de situation sont de plus en plus utilisés et leur conception même les rend adaptés à la mesure des compétences, ce qui justifie de les décrire en détail.

- Une grande partie de la vie active se déroule en groupe, que ce soit dans des réunions ou à l'occasion de tâches exécutées en équipe. Il est donc souvent important de pouvoir évaluer la capacité d'un individu à se comporter dans des situations sociales – sa compétence sociale. D'où l'intérêt des « tests de groupe » (Lévy-Leboyer, 1963). Il s'agit, en général, de groupes sans leader assigné, constitués de personnes de niveau scolaire et de fonctions homogènes, et qui ne se connaissaient pas avant le test. Ils sont chargés d'effectuer en commun un travail précis. Leur tâche est choisie de manière à ce qu'elle n'avantage aucun des membres du groupe, même si de ce fait elle n'a aucun rapport avec le poste envisagé. En effet, l'exercice de groupe a ici un seul objectif : évaluer la capacité individuelle à travailler en groupe et pas la capacité à résoudre le problème posé. Les tests de groupe permettent donc d'évaluer des compétences sociales (communication orale, capacité d'écoute, relations inter-personnelles, capacité à résoudre des conflits, autorité et influence) ainsi que la compétence à planifier et organiser un travail fait en commun. Sans que ces indications ne constituent de règle impérative, on peut dire que les groupes doivent comporter de six à huit personnes et être observés par deux à trois évaluateurs. Le travail de groupe dure de trente minutes à deux heures. Une variante de ces situations consiste à créer des conditions non égalitaires, dans le sens où chaque membre du groupe est en compétition avec les autres dans le cadre d'un travail à somme nulle où l'avantage de l'un ne peut être acquis qu'au détriment des autres.

De nombreuses recherches ont montré la stabilité des comportements individuels, lorsque la composition du groupe varie. En outre, il existe des méthodes de notation permettant de faire décrire objectivement, par des évaluateurs formés, les comportements de chaque membre du groupe. Dans les deux types de situation (égalitaire ou

non), l'accord entre les notateurs est élevé dès lors qu'ils ont été formés et que des consignes précises, ainsi que des fiches de notation leur sont données sur les comportements à observer.

- ▶ Beaucoup de postes, en particulier dans la catégorie des cadres, exigent une partie importante de travail écrit – notes à préparer, lettres à dicter, dossiers à étudier, etc. Les tests « *in-baskets* » ou « *in-tray* » constituent des échantillons de ces types de tâches. La trame situationnelle est toujours la même : on indique à chacun des sujets qu'un de leurs collègues a été obligé de s'absenter brutalement et on les charge de le remplacer au pied levé. Leur premier travail consiste à traiter tous les problèmes matérialisés par des documents (lettre, compte-rendus d'appel téléphonique, notes, etc.) qui se trouvent dans la corbeille à courrier (« *basket* » ou « *tray* » – d'où le nom de la situation-test).

Il ne faut pas croire que les *in-baskets* soient faciles et rapides à élaborer. Ils doivent être créés *de novo* pour chaque objectif, c'est-à-dire pour chaque poste ou ensemble de postes homogène. Et leur élaboration comporte les étapes suivantes : tout d'abord une enquête sur documents concernant le travail effectivement à la charge des personnes occupant le ou les postes concernés. Ensuite, le choix et l'élaboration des pièces (lettres, notes, compte-rendus de réunion, d'appels téléphoniques etc.) qui seront placées dans la corbeille à courrier. Ce choix ne doit pas être laissé au hasard : il doit être fait de manière à ce que chacune des compétences explicites par l'analyse du travail puisse être effectivement évaluée. Pas question d'introduire un document par curiosité, pour voir comment les candidats vont réagir, sans savoir exactement quelle compétence on veut mettre en évidence. Il reste alors la partie la plus importante de la préparation, qui doit être faite en commun par l'ensemble des notateurs et être concrétisée par un document écrit – les principes et le système de notation du travail que vont effectuer les candidats au test *in-basket*. Ce qui impose de réfléchir à toutes les réactions et activités que peuvent susciter chacun des documents de la corbeille à courrier et de se mettre d'accord sur leur valeur et sur leur signification.

Les tests *in-baskets* permettent d'évaluer un grand nombre de compétences – notamment la communication écrite, la capacité à organiser son travail, l'initiative, l'esprit de décision, la capacité à déléguer et la flexibilité. Mais il faut souligner qu'ils sont coûteux pour

trois raisons : il faut les construire pour chaque cas ; une seule personne est observée à chaque passation ; et l'analyse des documents élaborés par le candidat est longue et minutieuse.

- ▶ Les *jeux de rôle* constituent des occasions d'observer le comportement dans une situation d'interaction sociale spécifique, voisine de celles qui caractérisent le poste concerné. Il peut s'agir, par exemple, d'une rencontre avec un client mécontent ou avec un subordonné à qui il faut faire des critiques. Avant le jeu de rôle, le candidat reçoit un dossier concernant le client ou le subordonné qu'il est supposé rencontrer. Il doit alors faire un plan d'entretien et le mener effectivement, en présence d'un observateur. Le rôle du client ou du subordonné est, en général, joué par un « complice » qui reçoit des consignes précises sur la manière de jouer ce rôle, ceci afin de créer des conditions aussi standardisées que possible. Ce qui signifie que le dossier et les consignes du « complice » doivent être préparés avec soin et exigent la collaboration d'experts qui connaissent le poste. Surtout, il est important de bien définir l'objectif du jeu de rôle – la ou les compétences qu'on souhaite mesurer. On peut retenir, à titre d'indication, que le jeu de rôle permet d'évaluer les compétences suivantes : analyse de problème, communication orale et relations interpersonnelles. C'est aussi une occasion de recueillir des informations sur la stabilité émotionnelle, qui peut être mesurée par ailleurs à l'aide d'un test de personnalité.
- ▶ Les *présentations orales* font partie des obligations professionnelles de beaucoup de postes, en particulier de cadres. Il est facile d'en faire un échantillon, avec trois éventualités possibles : le candidat choisit le thème de son exposé, ce thème lui est imposé, ou encore, il a le choix sur une liste de thèmes. Il peut être utile de lui donner, sous la forme d'une note, des indications sur l'audience, les circonstances et le type de présentation attendu. Comme pour tous les exercices précédents, il faut élaborer une fiche de notation avec les experts, en fonction des compétences qu'on souhaite mesurer. Les compétences le plus souvent concernées sont, à titre indicatif, la communication orale, l'organisation du travail et la stabilité émotionnelle.
- ▶ Les *présentations écrites* peuvent constituer un échantillon significatif du poste, surtout si les compétences à la communication écrite y sont importantes. Quand on fournit un dossier au candidat, le travail demandé peut excéder les limites de temps disponible. Une alternative intéressante consiste alors à lui demander de préparer en trois

pages une note décrivant son poste actuel, à l'intention de son successeur, en supposant que les contraintes de temps ne lui donneraient pas la possibilité de le rencontrer.

- ▶ Les « *petits cas* » font partie des entretiens structurés. Il s'agit de situations choisies à l'avance avec les experts et qui sont décrites par l'interviewer. Le candidat doit analyser la situation, préciser quel comportement il adopterait, pourquoi et ce qu'il en attend. Les mêmes remarques que précédemment peuvent être faites : le choix des « petits cas » doit être réaliste et pertinent, c'est-à-dire correspondre à une (ou des) compétence(s) précise(s). Les comportements éventuels doivent être analysés et appréciés par un groupe d'experts et une fiche de notation doit être élaborée en commun, de manière à ce que le résultat en soit aussi objectif que possible.

D'une manière générale, il faut retenir que les échantillons ne sont pas des jeux improvisés. Ils exigent la présence d'un groupe d'experts compétents en ce qui concerne le poste et capables de préparer les exercices ainsi que les fiches de notation. Les objectifs de chaque exercice-échantillon doivent toujours être clairement liés aux compétences que l'analyse de poste a permis de dégager comme essentielles. Par ailleurs, il est nécessaire de faire une répétition pour chaque exercice, c'est-à-dire de les faire passer « à blanc », de préférence par des personnes qui occupent d'une manière plus ou moins efficace le poste concerné. Enfin, les fiches de notation ne doivent pas être trop abstraites. Il est bon d'illustrer les échelles qui permettent de noter chacune des compétences par des « ancrages » sur des comportements précis, donnés à titre d'exemple. Ces exemples doivent faire l'objet d'une procédure statistique permettant à la fois de ne retenir que ceux sur lesquels les experts s'accordent et de fixer leur niveau sur les échelles de notation. Enfin, la formation des notateurs, aussi bien à l'observation qu'à l'utilisation de la fiche de notation, est, ici encore, essentielle.

2.3. Les références

Utiliser des références, c'est accepter l'idée d'une cohérence des comportements – toute information sur des comportements passés permettant alors de prédire les comportements à venir. Il est évident que cette idée doit être appliquée avec circonspection, ceci pour au moins quatre raisons :

- ▶ même si elles n'existaient pas dans le passé, de nouvelles compétences peuvent être acquises, dès lors que l'individu possède les qualités nécessaires et a accès aux expériences adéquates ;
- ▶ une compétence existante peut être restée inconnue de la hiérarchie, donc non sollicitée et réputée non présente ;
- ▶ tout comportement individuel est certes fonction de l'individu lui-même mais aussi du contexte. Il est donc toujours difficile de savoir si les comportements décrits par le biais des références seront généralisables à d'autres situations ;
- ▶ les précautions recommandées dans la construction et la notation des exercices-échantillons ont mis l'accent sur la subjectivité des évaluations. Ces précautions ne sont pas toujours prises en ce qui concerne les références. Notamment la signification précise du vocabulaire utilisé peut ne pas avoir fait l'objet d'une définition objective et unanime. Et les notations professionnelles sont souvent affectées par les effets de halo (tendance à noter tous les aspects au même niveau) et de moyenne (tendance à noter tout le monde près de la moyenne).

Un bon exemple de la diversité des perceptions et des évaluations que les autres élaborent sur un même individu est donné par l'instrument de gestion des carrières adapté en français sous le nom de « Repères¹ ». Le même questionnaire, qui permet d'évaluer seize compétences managériales, isolées par analyse factorielle, est utilisé par un cadre pour se décrire, par son supérieur pour le décrire, par trois de ses collègues et par trois de ses subordonnés – toujours pour décrire le même cadre. Les résultats obtenus sont alors forcément différents d'un cadre à un autre. Mais surtout, on observe des décalages significatifs entre les profils résultant de la description par soi et ceux donnés par les autres, et également des différences importantes entre les descriptions données par chacun des « autres », le supérieur, les collègues, les subordonnés. La pratique de cet instrument et des entretiens qui suivent la restitution des résultats montre que chacun a des informations différentes sur autrui, simplement parce que les circonstances dans lesquelles ils travaillent ensemble – donc les occasions d'être jugé – sont différentes. En outre, il est très

1. Voir en annexe de ce chapitre.

probable que « l'effet primaire », selon lequel la première impression est fortement prégnante, joue également un rôle. Au total, il y a de fortes chances que les références données par différents interlocuteurs soient dissemblables, et ceci pour des raisons spécifiques, difficiles à démêler dans chaque cas.

Trois variantes intéressantes peuvent cependant être mises en œuvre, si on persiste à penser que le passé de l'individu permet de recueillir des informations pertinentes sur ses compétences : les biodata, les compte-rendus de réalisation et les entretiens.

- ▮ Les « *biodata* » évaluent les compétences grâce aux informations biographiques traitées systématiquement. L'idée de base est la suivante : un ensemble de données biographiques est traité par analyse factorielle, ce qui permet de regrouper les comportements, les choix d'activités de loisirs, la participation ou l'absence de participation à des groupes et associations, etc. afin de dégager les dimensions, donc les compétences, qui les justifient. Pour construire un biodata, il faut donc commencer par rassembler des informations sur la population en place, et sur son degré de réussite professionnelle. Il peut s'agir de données concernant les activités, les choix, les intérêts professionnels et extra-professionnels, comme par exemple les matières favorites en classe, les émissions suivies à la télévision, et d'autres plus factuelles sur les études, les options choisies, les sports, les autres activités de loisir, les voyages, etc. L'analyse de ces informations sert à classer les domaines et les réponses, à identifier les compétences, et à ne retenir que celles qui sont liées à la réussite professionnelle dans le poste concerné. Il est alors possible de construire un questionnaire fermé comportant des questions représentatives des différentes compétences liées à la réussite. Les biodata représentent une méthode séduisante pour traiter de manière systématique des informations biographiques. Malheureusement ils ne sont que rarement applicables. D'abord parce que leur construction est lourde et qu'elle suppose l'accès à une population de référence assez nombreuse. Ensuite, parce qu'un biodata différent doit être élaboré pour chaque cas. Également parce que les clés de dépouillement ne sont pas très stables, ce qui oblige à des contrôles et à des remaniements fréquents. Et surtout parce que le fait de poser de nombreuses questions sur leur vie extra-professionnelle peut choquer les candidats.

- Une autre manière d'aborder les activités antérieures a été proposée par Hough (1984) sous le nom de compte-rendus de réalisations (« *accomplishments records* ») avec des résultats encourageants. On fournit aux candidats une liste des compétences requises par le poste concerné, avec des définitions, et on leur demande de décrire, chaque fois que c'est possible, une de leurs réalisations passées qui prouve qu'ils possèdent la compétence considérée. Leurs réponses font ensuite l'objet d'une analyse de contenu et d'une cotation précise.
- La troisième éventualité concerne l'*entretien*. On sait que l'entretien libre, dont le plan reste imprécis et dont les conclusions sont essentiellement un jugement global sur le candidat, est peu valide. En revanche, lorsque l'entretien suit un plan précis, organisé de manière à évaluer des compétences spécifiques, lorsqu'il utilise des questions pré-établies sur le passé personnel et professionnel ainsi que des « petits cas » qui proposent aux candidats des situations professionnelles concrètes et leur demande quelle stratégie ils adopteraient pour les résoudre, la validité des évaluations qui en résultent est beaucoup plus élevée. De fait, l'entretien se rapproche alors beaucoup d'un test de situation.

2.4. Les centres d'évaluation

Les centres d'évaluation ne constituent pas réellement une méthode différente de celles qui ont été décrites précédemment, mais plutôt un programme d'évaluation des compétences, faisant toujours appel à une variété d'instruments – tests classiques, entretiens structurés et tests de situation. Rappelons-en les principales caractéristiques : comme leur nom l'indique, les centres d'évaluation sont destinés à évaluer le potentiel, les qualités, voire les capacités de développement individuel afin de prendre des décisions de recrutement interne ou externe, ou encore de gestion de carrière. Ils concernent surtout les cadres. Classiquement, six à huit cadres ou candidats sont réunis et évalués par un groupe de cadres supérieurs et de psychologues. Les méthodes utilisées pour l'évaluation sont variées : tests classiques, entretiens et « tests de situation ». Mais elles ne sont pas choisies au hasard. En effet, la partie fondamentale des centres d'évaluation consiste à définir les « dimensions » qui seront mesurées par le centre et qui doivent permettre de juger les qualités managériales des cadres examinés. Pour ce faire, l'organisateur du

centre d'évaluation réalise une analyse de poste dont l'objectif consiste à préciser les « dimensions » requises pour tenir efficacement le ou les postes considérés. L'expérience montre que ces dimensions sont ou bien des compétences ou bien des aptitudes ou encore des traits de personnalité. La variété des objectifs des centres d'évaluation explique la diversité des méthodes utilisées, méthodes qui appartiennent à toutes les catégories décrites jusqu'ici.

Les dimensions évaluées vont de sept à vingt – ou plus – et font l'objet de listes différentes selon les organisations, mais où on retrouve presque toujours, par exemple, la capacité à communiquer oralement, la tolérance au stress, l'esprit d'initiative et de décision, et souvent des compétences plus spécifiques comme le sens de la négociation, la capacité à déléguer... D'une manière générale, les centres d'évaluation ont un contenu flexible, adapté à l'organisation, au secteur et aux postes considérés.

Les centres comportent toujours des tests et des exercices, chacun mesurant plusieurs dimensions. Et le principe de construction des centres d'évaluation impose que chacune des dimensions (compétence, aptitude, personnalité) soit mesurée par plusieurs tests ou exercices. Les notateurs des centres d'évaluation semblent être tout à fait capables d'évaluer la réussite des candidats dans un exercice donné ; mais beaucoup plus difficilement de peser le rôle de compétences spécifiques dans cette réussite globale. En fait, cette difficulté met l'accent sur la nécessité de former les évaluateurs, notamment en ce qui concerne la définition des compétences et des autres paramètres à évaluer, le rôle de chacun de ces exercices dans l'évaluation, le fait qu'un exercice peut être réussi en mettant en œuvre des compétences différentes et que, ici, contrairement à ce qui se passe dans la vie active, ce n'est pas tant la réussite de l'exercice qui intéresse l'évaluateur que les compétences et aptitudes révélées par le comportement.

Ces réserves faites, la validité prédictive des centres d'évaluation est indiscutablement élevée et attestée non seulement par les chiffres cités dans les différentes recherches mais également par leur succès auprès des praticiens et des entreprises (Woodruffe, 1993). En revanche, leur « validité de construction » peut être faible, dans la mesure où les dimensions observées risquent d'être liées aux situations dans lesquelles elle sont mesurées. Alors que les tests d'aptitudes dont nous avons décrit plus haut la genèse ont une validité de construction toujours forte en ce

sens qu'elles sont bien des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches homogènes. On peut donc admettre que la validité prédictive des décisions prises en conclusion d'un centre d'évaluation tient à deux faits :

- ▶ d'une part, la qualité des simulations et des échantillons de travail professionnel qui permettent d'évaluer avec pertinence la manière dont les participants mettent en œuvre simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées ;
- ▶ d'autre part, la confrontation réalisée au cours de la réunion de synthèse qui regroupe les différents évaluateurs à la fin de la session, des évaluations obtenues à l'aide des différents instruments, tests de situation, entretiens, et tests classiques.

3. Les décisions fondées sur l'évaluation des compétences

Les deux démarches décrites ci-dessus (analyse de poste ; bilan des aptitudes, de la personnalité et des compétences) ont fourni deux séries d'informations, l'une sur les besoins du ou des postes, l'autre sur les ressources individuelles. Plusieurs utilisations, qu'il ne faut pas confondre, peuvent être faites de ces informations.

3.1. *Compétences et recrutement*

Elles peuvent servir, dans le cas le plus classique, à prendre une décision de recrutement, interne ou externe, dont l'objectif sera de bien associer les compétences, aptitudes et profil de personnalité requis avec les ressources individuelles. Certaines compétences, comme les compétences sociales ou celles qui concernent la présentation, écrite ou orale, d'un dossier par exemple, sont générales. D'autres peuvent être spécifiques d'une activité, d'un secteur, d'une entreprise donnée. Dans ce dernier cas, le rôle des expériences, elles aussi spécifiques, et celui des qualités qui permettent d'en tirer profit deviennent alors prédominants. Lorsque l'entreprise ne souhaite pas, pour des raisons économiques évidentes, chercher à l'extérieur des compétences essentielles ; ou lorsqu'elle souhaite, par exemple pour rétablir l'équilibre démographique de son

personnel, recruter des jeunes en début de carrière qui n'ont donc encore eu que peu d'occasions de construire des compétences, il lui faudra également juger non seulement des compétences acquises, mais également du potentiel d'acquisition propre à chaque individu. Ce qui signifie que, dans la quasi-totalité des cas de recrutement, le bilan de compétences doit intégrer les trois paramètres que sont les compétences, les aptitudes et les traits de personnalité – actuels aussi bien que potentiels.

Ceci est d'autant plus vrai que la notion d'une adéquation passive entre individu et emploi à pourvoir, qui a longtemps gouverné les manuels et les stratégies de gestion des ressources humaines, n'a plus beaucoup de sens à l'heure actuelle. On ne recrute plus pour un poste qui ne va pas changer. On n'embauche plus pour une fonction à pourvoir immédiatement sans souci de l'avenir. Et les individus, comme les organisations, se posent le problème du développement des compétences dans le cadre de la gestion des carrières individuelles. D'où l'importance accrue du bilan de compétences, envisagé à la fois du point de vue de l'organisation qui a besoin de faire l'inventaire de ses ressources en compétences – acquises ou acquérables – et du point de vue de l'individu qui gère lui-même sa carrière en tirant parti de ses talents et de ses capacités à développer de nouvelles compétences, précisément par le biais des expériences dont il peut éventuellement bénéficier.

3.2. Compétences et développement personnel

Dans cette perspective, les résultats des analyses de poste comme ceux des diagnostics de compétences, d'aptitudes, et de personnalité représentent des informations que l'individu doit être capable d'intégrer et d'utiliser. La restitution des informations qui ont été élaborées dans un examen d'embauche a toujours constitué une règle éthique. Ce travail est souvent frustrant pour le psychologue, dans la mesure où il est très difficile de faire changer l'image de soi, peut-être aussi parce que ces restitutions prennent souvent la forme d'une justification de la décision qui a conclu le diagnostic. De toute manière, la restitution d'informations ne constitue pas seulement une obligation morale, mais surtout une activité centrale de tout bilan de compétences qui implique une perspective de développement.

En d'autres termes, alors que les évaluations faites à l'occasion de décisions de recrutement ne doivent être restituées et commentées que pour des raisons d'ordre éthique, cette restitution devient centrale dans le bilan-développement – pour la bonne raison que le développement est une activité dans laquelle l'individu joue un rôle essentiel. Ceci explique l'importance de l'approche relationnelle, centrée sur une activité de relation entre le conseiller et le conseillé, activité qui est guidée par les quatre positions suivantes :

- ▶ la connaissance de soi, la prise de conscience de ses aptitudes sont des éléments importants du processus d'orientation et de la gestion du parcours professionnel ;
- ▶ les adultes sont, dans la plupart des cas, capables de résoudre eux-mêmes leurs problèmes professionnels. Il faut donc les aider à faire le point, mais en les rendant acteurs de leur devenir professionnel, en leur apprenant à élaborer eux-mêmes leur orientation, en les amenant à s'approprier leur devenir, pas en se substituant à eux pour prendre des décisions, et même pas en leur donnant des conseils. De ce point de vue, la démarche qui mène à l'élaboration d'un projet de développement devient plus importante que le projet lui-même ;
- ▶ l'intervention du conseiller s'inscrit dans le cadre d'une demande affective qui concerne souvent le besoin du sujet de savoir « ce qu'il vaut » et où se situent ses potentiels de développement. Rien de pathologique à ce besoin d'en savoir plus, au contraire. Mais il faut prendre en compte le fait que nous sommes tous exposés, dans notre vie active, à des retours d'informations données par des collègues, des subordonnés, des hiérarchiques, des membres de notre famille, des amis etc., informations qui ne coïncident pas forcément. L'exemple des résultats obtenus avec « Repères », que nous avons donné plus haut, le démontre clairement. Ce qui justifie le besoin de transcender ces informations contradictoires, souvent biaisées, toujours fondées sur des observations partielles et d'atteindre l'essentiel des réponses à ces « qui suis-je ? » et « qui puis-je être ? » lancinants ;
- ▶ la démarche privilégiée doit donc être non directive, « centrée sur le client ». Elle fait appel à l'empathie et est fondée sur l'idée que le rôle du conseiller consiste essentiellement à apporter « l'appui du regard de l'autre » et surtout pas à prendre la forme d'un avis d'expert. Citons J. Aubret et coll. (1990) : « C'est dans la confrontation avec autrui que l'individu prend conscience de soi »... « Les experts (...)

n'ont pas la prétention de vouloir substituer à la représentation que l'individu se fait de lui-même une autre représentation ayant une cohérence et une rationalité extérieure à la personne du consultant (...). Au-delà d'une prise de conscience d'informations nouvelles d'origine sociale, le bilan personnel et professionnel est une occasion parmi d'autres de contester sa propre image de soi... »

3.3. Comment favoriser le développement personnel ?

Quelles formes peuvent prendre des interventions de bilan fondées sur ces principes ? D'abord elles ne doivent pas exclure les méthodes, empruntées à la psychologie différentielle, qui ont été décrites précédemment. Mais elles doivent les accompagner, selon les cas et les besoins, d'entretiens, de certaines techniques de groupe et des aides à la démarche autobiographique.

- ▶ Les *entretiens* non directifs sont utilisés pour aider l'interviewé à comprendre lui-même ses problèmes, à analyser les réactions de son entourage, et à l'encourager à en parler librement. Ils sont donc particulièrement bien adaptés à cette approche puisque leur objectif est précisément de stimuler un processus de maturation psychologique, de construire et de revaloriser l'image de soi, à travers une reformulation des propos du sujet qui lui permet de mieux saisir ses attentes, ses priorités et ses problèmes (R. Mucchielli, 1967).
- ▶ Les *techniques de groupe* mettent les consultants en contact avec d'autres personnes ayant le même type de problème qu'eux, avec l'idée que le groupe va agir sur chacun de ses membres, et notamment, va faciliter son « déblocage », améliorer sa connaissance de soi en lui apportant des possibilités de comparaison avec d'autres, et contribuer ainsi à son développement personnel (Gauthier, 1982). Le groupe n'est pas seul ; un animateur y joue le rôle de facilitateur. Les techniques de groupe sont variées : les individus peuvent y jouer leur propre rôle, des rôles assignés ou encore être chargés d'une tâche précise à exécuter en commun (Lévy-Leboyer, 1963).
- ▶ La reconstitution des *autobiographies* peut concerner l'ensemble de la trajectoire personnelle ou se limiter à la vie active et aux formations qui y ont préparé. Dans les deux cas, l'idée sous-jacente est de faciliter à la fois une reconnaissance de son identité et une prise de conscience de ses compétences et de ses faiblesses, décrites à travers le récit de ses expériences professionnelles. Elle peut être aidée par l'utilisation d'ins-

truments divers, dont les « passeports » ou les « portfolio » professionnels constituent des exemples adaptés au bilan de compétences. Il s'agit de dossiers dont les rubriques font l'objet de fiches distinctes qui permettent de faire, avec l'aide d'un tuteur, le point précis de ses expériences et de ses acquis. En outre, cette démarche de bilan ne doit pas être ponctuelle ; elle doit être amorcée au moment du bilan et poursuivie dans l'avenir, éventuellement à l'aide du portefeuille, de telle sorte qu'une nouvelle attitude soit créée vis-à-vis des possibilités d'acquisition qui jalonnent la vie professionnelle.

En d'autres termes, l'utilisation d'outils de diagnostic précis et objectifs, correspondant à des concepts bien définis, reste essentielle. Mais le bilan de compétences doit être dynamique et, de ce point de vue, il ne peut se passer, pas plus d'ailleurs que toute évaluation, d'un contact individuel avec un expert chargé de préciser l'objet du bilan et ce que l'individu peut en espérer, de donner des informations sur les différentes possibilités qui lui sont offertes et, également, une fois tous les documents pertinents rassemblés, de faire une synthèse finale avec le consultant. Ceci par simple obligation déontologique, et également parce que les données apportées par le bilan, même si elles ont été demandées par le sujet lui-même, ainsi que les comparaisons avec d'autres qu'on va le pousser à faire, peuvent avoir un caractère perturbant, voire traumatisant. De ce fait, la présence d'un psychologue compétent est nécessaire au moment de la remise et de la discussion des résultats de synthèse. Il est tout à fait choquant, de ce point de vue, de voir se multiplier les propositions de mesure de QI ou de traits de personnalité sur Internet sans aucune présence de psychologue, et encore plus choquant que certains psychologues se prêtent à l'élaboration de ce type de tests et leur apportent une garantie professionnelle. Bref, l'entretien doit faire partie de tout processus d'évaluation, et particulièrement des bilans de compétences où la restitution et l'intégration des informations recueillies jouent un rôle essentiel.

Ce n'est pas tout. Toute demande d'intervention psychologique, qu'il s'agisse d'une demande de nature organisationnelle formulée par une entreprise qui souhaite améliorer la gestion de ses ressources humaines, ou d'une demande exprimée par un individu désireux de faire le point sur la gestion de sa propre carrière, comporte une part importante de non-dit et de non-explicité. L'individu lui-même n'est pas toujours capable de formuler la raison profonde qui le pousse à faire un bilan. Il

est donc important de démarrer ce type d'intervention par une écoute non directive qui permettra de mieux comprendre la demande réelle et de mieux faire comprendre à celui qui la formule la nature de sa recherche et de ses motivations.

Cette prise de conscience de ses problèmes et de son identité peut, en outre, être grandement facilitée par le contact avec un « autre », à la fois compétent, disponible et discret. Interlocuteurs difficiles à trouver dans la vie quotidienne actuelle où l'environnement social n'a pas reconstitué les rôles-clés que tenaient les « anciens » et les prêtres. De ce point de vue, le bilan comble un réel besoin.

Mais le rôle que doit jouer l'expert chargé de ce type d'entretien est difficile à tenir. Celui-ci doit avoir été formé à l'écoute et au dialogue particulier qu'implique l'entretien semi-directif. Il lui faut aussi savoir limiter son rôle. L'accompagnement du bilan ne doit pas dériver vers une interprétation guidée par des concepts psychanalytiques ; la médiation qu'il implique ne doit pas se transformer en une intervention thérapeutique brève et sans suivi réel. Le bilan n'est, en aucun cas, une analyse courte ou une psychothérapie rapide. De même, les entretiens de groupe qui ont le mérite d'apporter une possibilité « concentrée » de comparaison sociale ne doivent pas dériver vers des interventions (training group ou groupe de diagnostic) destinées à modifier durablement les attitudes et les comportements. Ce n'est pas le lieu ici de discuter de la valeur de ces méthodes en tant que telles, mais il faut rappeler que leurs objectifs diffèrent de ceux qui sont assignés au bilan de compétences : faire un point complet, bâtir un plan de développement sur ses résultats et en fonction des opportunités professionnelles et des demandes du marché de l'emploi.

Tous ces conseils sont faciles à donner, mais difficiles à suivre. Ils requièrent aussi bien une connaissance du monde professionnel qu'une réelle expérience de ce type de relation. Ils demandent aussi une maîtrise des connaissances psychologiques concernant les deux aspects clés du bilan : remise au point de l'image de soi et mise en route d'activités de développement.

Plus précisément, ces connaissances théoriques relèvent des deux groupes de questions suivantes :

- ▮ Quel effet a la communication d'informations qui le concernent sur l'individu ? De nouvelles informations suffisent-elles à changer l'image de soi ? Ce changement éventuel a-t-il de l'importance ?

Quel rôle joue-t-il sur les motivations et les conduites individuelles ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de savoir comment s'élabore l'image de soi, et notamment, quels processus cognitifs contribuent à la construction de l'identité individuelle. Le chapitre 3 sera consacré à l'ensemble de ces points.

- Comment gérer le développement individuel, afin qu'il se fasse de manière optimale ? Comment organiser, voire accompagner l'expérience pour qu'elle joue un rôle pédagogique ? Impossible de répondre à ces questions sans tenir compte des modèles psychologiques de l'acquisition et du développement. De fait, beaucoup de recherches ont été consacrées à ces thèmes dans les trente dernières années : le chapitre 4 tentera de résumer les aspects opérationnels de leurs résultats.

En résumé

- Les compétences sont le résultat d'expériences maîtrisées grâce aux aptitudes et aux traits de personnalité qui permettent d'en tirer parti.
- Toute évaluation de compétences doit donc être accompagnée d'une évaluation concernant les aptitudes et les traits de personnalité.
- Une étape essentielle précède l'évaluation proprement dite. Elle concerne l'analyse de poste entreprise avec l'objectif de dresser une liste précise et exhaustive des compétences, des aptitudes, des traits de personnalité requis.
- Les méthodes d'analyse de poste peuvent être non structurées, donc ne nécessitant pas l'emploi d'instruments pré-établis, ou structurées, donc fondées sur des outils spécifiques.
- Les méthodes d'évaluation peuvent être classées en quatre catégories : les tests classiques qui sont autant de signes indiquant que l'individu évalué possède ou pas une aptitude ou un trait de personnalité ; les références ; les échantillons qui sont des essais professionnels représentatifs et choisis de manière à permettre l'évaluation de compétences spécifiques de manière objective et précise ; et les centres d'évaluation qui associent plusieurs méthodes.

.../...

.../...

- La restitution des résultats obtenus dans un bilan de compétences doit se faire dans le cadre d'une approche relationnelle mettant l'accent sur la construction de l'image de soi, et sur l'élaboration par l'individu lui-même d'un plan de développement correspondant à ses possibilités et aux opportunités de sa situation professionnelle.

Annexe

Les seize compétences de Repères

1. **Être une personne pleine de ressources** : sait s'adapter à des circonstances changeantes et souvent ambiguës ; capable à la fois de penser stratégiquement et de prendre de bonnes décisions sous pression ; capable de mettre au point des systèmes de travail complexes et d'adopter des conduites flexibles de résolution de problèmes ; capable de travailler avec efficacité avec des cadres supérieurs pour traiter des problèmes de gestion complexes.
2. **Faire ce qu'il faut** : persévère et se concentre face aux obstacles ; assume, sait ce qui est nécessaire et va de l'avant ; est capable de travailler seul et d'apprendre des autres en cas de nécessité.
3. **Apprendre vite** : maîtrise rapidement de nouveaux savoirs techniques et commerciaux.
4. **Avoir de l'esprit de décision** : préfère agir rapidement et approximativement plutôt que lentement et avec précision dans de nombreuses situations de management.
5. **Diriger des subordonnés** : délègue efficacement à ses subordonnés, leur ménage de larges opportunités et fait preuve de justice à leur égard.
6. **Créer un climat propice au développement** : multiplie les challenges pour créer un climat qui favorise le développement de ses subordonnés.
7. **Fait face aux subordonnés à problèmes** : agit avec décision et équité quand il traite des subordonnés à problèmes.

8. **Être orienté vers le travail en équipe** : accomplit son travail en dirigeant le travail des autres.
9. **Recruter des collaborateurs de talent** : recrute des gens de talent pour son équipe.
10. **Construire ou rétablir de bonnes relations avec les autres** : sait comment construire et maintenir des relations de travail avec des collaborateurs et des groupes externes ; peut négocier et régler des problèmes de travail sans s'aliéner les gens ; comprend les autres et est capable d'obtenir leur coopération dans des relations non hiérarchiques.
11. **Être humain et sensible** : fait preuve d'un intérêt sincère pour les autres et de sensibilité à l'égard des besoins de ses subordonnés.
12. **Faire face avec sang-froid** : est ferme, se fie aux opinions fondées sur des faits, ne blâme pas les autres pour leurs erreurs, et est capable de se sortir de situations troublées.
13. **Équilibrer le travail et la vie personnelle** : équilibre les priorités du travail et celles de la vie personnelle pour que ni les uns ni les autres ne soient négligés.
14. **Se connaître** : a une vue exacte de ses forces et de ses faiblesses et est disposé à améliorer celles-ci.
15. **Mettre les gens à leur aise** : se montre chaleureux et fait preuve d'un bon sens de l'humour.
16. **Agir avec flexibilité** : peut adopter des comportements qui sont souvent considérés comme opposés, être à la fois dur et compatissant, diriger et laisser les autres diriger.

(McCauley et al., 1989)

Références

- J. AUBRET, F. AUBRET, C. DIAMANI (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, INETOP, Paris.
- M. R. BARRICK, M. K. MOUNT (1991), The big five personality dimensions and job performance, *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

R. BOYATZIS (1982), *The competent manager : A model for effective managers*, New York, Wiley.

J. C. FLANAGAN (1954), The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

L. M. HOUGH (1984), Development and evaluation of the accomplishments records method of selecting and promoting professionals, *Journal of applied psychology*, 69, 1, 135-146.

J. E. HUNTER et R. R. HUNTER (1984), Validity and utility of alternate predictors of job performance, *Psychological Bulletin*, 94, 72-98.

C. LÉVY-LEBOYER (1963), *Les tests de groupe*, Paris, Monographies du CNRS.

C. LÉVY-LEBOYER (2006), *L'évaluation du personnel, quelle méthode choisir ?*, Paris, Éditions d'Organisation.

C. LÉVY-LEBOYER, M. GOSSE, V. NATUREL (1985), Une nouvelle vieille méthode : la grille de Kelly, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 35, 4, 255-271.

C.D. MCCAULEY, M.M. LOMBARDO, C.J. USHER (1989), Diagnosing management development needs, *Journal of Management*, 15, 3, 389-403.

R. MUCCHIELLI (1967), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Éditions Sociales, Paris.

M. SMITH, I. ROBERTSON (1992), Assessing competencies, chapitre 4 in R. Boam et P. Sparrow, *Designing and achieving competencies*, Mc Graw Hill, Londres.

P. F. WERNIMONT, J. P. CAMPBELL (1968), Signs, samples and criteria, *Journal of applied psychology*, 52, 372-376.