

# 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 compétence<sup>1</sup> ». 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 »<sup>1</sup> 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 5<sup>1</sup>. 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><b>Caractéristiques personnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Approche des problèmes : capacité à analyser et à faire la synthèse de problèmes complexes.</li><li>• Capacité dans l'action : capacité à décider, en se dotant de moyens adaptés aux objectifs et à la dimension des problèmes.</li><li>• Maîtrise de soi : stabilité émotionnelle et confiance en soi. Résistance nerveuse et capacité à tirer des leçons.</li></ul>
<p><b>Caractéristiques dans les rapports avec les autres</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Réceptivité : disponibilité. Ouverture aux idées des autres. Souplesse d'esprit.</li><li>• Animateur, sens de l'équipe : savoir se faire comprendre et associer son équipe aux décisions. Coordonner l'action de l'équipe avec efficacité.</li><li>• Sens moral : respect et loyauté vis-à-vis d'autrui. Responsable dans ses engagements.</li></ul>
<p><b>Comportement dans l'organisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Insertion/intégration : respect de l'organisation. Insertion facile dans les réseaux de compétence. Adhésion aux normes et aux valeurs de l'organisation.</li><li>• Force de proposition : compétences reconnues par les pairs et la hiérarchie. Acteur conscient de son rôle et responsable devant son organisation.</li><li>• Capacité à représenter l'entreprise de l'extérieur : négociateur, représentatif de son organisation vers l'extérieur.</li></ul>

(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 Qualité des contacts internes Qualité des contacts externes Formation et valorisation des hommes Expression du leadership Sens de l'intérêt commun de la société et du groupe	Personnalité/charisme Adaptabilité Autonomie/sens du risque Ambition/goût du challenge Sens des autres 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. HACOEN (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<sup>e</sup> édition, Londres, Institute of Personnel Management.