

# Évaluer des compétences ou des performances ?

Marc Nagels

► **To cite this version:**

Marc Nagels. Évaluer des compétences ou des performances?: Une distinction opérationnelle en gestion des ressources humaines. Évaluation et développement professionnel, Jan 2009, Louvain-La-Neuve, Belgique. pp.C004. hal-00357588

**HAL Id: hal-00357588**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00357588>**

Submitted on 30 Jan 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° de la communication : **C004**

## **ÉVALUER DES COMPÉTENCES OU DES PERFORMANCES ? UNE DISTINCTION OPÉRATIONNELLE EN GESTION DES RESSOURCES HUMAINES**

*Nagels, Marc, EHESP, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense CREF (EA 1589) Équipe Apprenance et formation des adultes.*

### **RÉSUMÉ :**

Cette communication prend appui sur les travaux pluridisciplinaires sur la compétence et elle rappelle qu'en dépit du foisonnement des approches, les invariants du concept de compétence sont aujourd'hui connus. Néanmoins, les pratiques de formation et d'évaluation de la compétence en gestion des ressources humaines ne distinguent pas, la plupart du temps, la performance de la compétence. Or, si la performance dépend de l'organisation cognitive de l'individu, la compétence est aussi un jugement social porté par l'environnement professionnel sur la performance.

Une série d'études conduite à l'École des hautes études en santé publique sur l'élaboration et la mise en œuvre de référentiels de compétences débouche sur la conception d'un modèle général de la compétence. Celui-ci articule les dimensions sociocognitives de l'activité avec les dimensions psychosociales de la compétence. Dès lors, les référentiels innovants qui sont produits permettent, en formation, de travailler toutes les dimensions de la compétence. La communication montre, en particulier, tout l'intérêt de la clairvoyance normative pour faire reconnaître la performance et bénéficier d'un jugement de compétence de la part de son environnement.

L'évaluation de la compétence est ainsi clarifiée et optimisée. Ses indicateurs appartiennent à ces deux registres distincts, non confondus, mais qu'il est possible de mettre en synergie.

### **TEXTE :**

#### ***Est-il possible de dire (encore) quelque chose de la compétence ?***

Depuis vingt ou trente ans, les travaux sur la notion de compétence sont nombreux et sont largement ouverts sur le foisonnement disciplinaire des sciences humaines et sociales. En dépit de cet éclatement, nous pouvons rassembler quelques invariants de la notion, nous les rappellerons en désignant les deux dimensions, interne et externe, de la compétence.

Néanmoins, l'observation des formations professionnelles qui visent à développer les compétences chez les apprenants, particulièrement dans le secteur sanitaire et social, montre que les dispositifs ne tiennent pas toujours compte de cette somme de savoirs. Former à la compétence est le plus souvent une intention qu'une pratique de formation.

Ne citons que l'exemple de la formation des aides-soignantes où de l'aveu des formateurs, des milieux professionnels et du ministère, l'approche par les compétences, pourtant largement instrumentée, n'a pas produit le renouvellement espéré des pratiques depuis deux à trois ans. On a fait du neuf avec du vieux. Le problème non résolu étant de définir des modalités pédagogiques dédiées à la compétence et, concomitamment, de concevoir des stratégies d'évaluation de ces mêmes compétences. Il n'y a pourtant pas de fatalité en la matière : armé de théories explicatives d'une phénoménologie de la compétence, l'évaluation doit pouvoir être pensée.

Nous soutiendrons ici que l'évaluation est possible si nous disposons d'un modèle général de la compétence qui ordonne les faits et les modes de compréhension. De nombreuses confusions et approximations sont à distinguer. En appui sur une série de recherches, nous apporterons ici un point de vue dont les retombées sont immédiates en gestion des ressources humaines.

### ***1. La compétence, un fonds commun conceptuel***

La compétence est au cœur de multiples approches théoriques. Ses définitions sont nombreuses et nous en retiendrons essentiellement quatre issues des champs allant de la sociologie à la psychologie cognitive. Nous affirmons simplement qu'en dépit de changements d'échelles d'analyse qui font apparaître des dimensions nouvelles (DESJEUX D., 2004), il est possible de rassembler les dimensions invariantes de la compétence.

La compétence est définie souvent comme une qualité attachée à l'individu qui agit efficacement, c'est-à-dire lorsqu'il obtient les performances attendues : « Des opérateurs capables de bonnes ou très bonnes performances sont considérés comme très compétents » (RABARDEL P., SIX B., 1995). Exprimée avec ce degré de généralité, cette relative évidence signifierait d'ailleurs qu'il est plus facile de reconnaître l'incompétence que la compétence. Une mauvaise performance est immédiatement identifiable par la majorité des personnes. Toutefois, l'efficacité immédiate de la performance ne suffit pas pour considérer que la compétence soit acquise par l'individu, le hasard peut aussi expliquer une performance à un moment donné ou dans des circonstances particulières. Il existe donc un décalage inévitable entre performance et compétence (JONNAERT P., 2006), voire, la compétence peut s'opposer à la performance : « la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence [...]. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen » (PERRENOUD P., 1995).

Nous ne confondrons pas plus les notions de performance et de résultat. En effet, « Définie conventionnellement, une performance est une réalisation : un résultat est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » (BANDURA A., 2003).

La performance devient compétence (c'est-à-dire que l'individu fait l'objet d'un jugement social, d'une inférence de compétence à partir de l'observation d'une performance) lorsqu'elle respecte ces conditions d'efficacité, de reproductibilité et de régularité. La performance doit ainsi être reproductible et devrait se manifester de façon régulière.

Une première approche de la compétence qui a beaucoup inspiré l'ingénierie pédagogique est celle qui consiste à définir la compétence d'après les effets produits (BELLIER S., 1999; MANDON N., 1990; MINVIELLE Y., 1998; NILLÈS J-J, 2005;

TANGUY L., 1996). La compétence est alors un ensemble complexe de dispositions, de connaissances, de motivations, d'habilités et de comportements, chacun de ces éléments interagissant avec les autres. Cette représentation de la compétence rend légitime le développement instrumental d'une ingénierie de la compétence et du renforcement professionnel (GOMEZ F., 2004) qui mettrait en valeur l'aspect dynamique, et non déterministe, de la compétence. La compétence devient alors le produit d'un « processus de relation au réel », processus « itératif et progressif » (BONNET R., BONNET J., 2005; TARDIF J., 2006).

Une deuxième approche met l'accent sur les déterminants environnementaux de la compétence. Les entreprises doivent s'adapter aux changements et la notion de compétence est ainsi venue percuter la notion de qualification, laquelle serait moins pertinente pour prédire l'efficacité des comportements en situation. Les compétences interrogent alors très directement la dynamique des relations sociales dans l'entreprise. Cela se traduit souvent par de l'incertitude et de l'ambiguïté ressenties par les opérateurs (DUBAR C., 1996). Ainsi, la sociologie du travail vise à replacer la compétence dans son contexte d'émergence ; elle s'intéresse aux transformations du travail et à l'élévation des formes d'emploi (PARLIER M., 1998). L'opérateur n'est plus considéré comme un acteur social taylorisé qui répète une tâche à l'infini. Il est appelé à maîtriser des incertitudes dans un contexte de résolution de problèmes (LE BOTERF G., 2008; PARLIER M., MINET F., WITTE de S., 1994; ZARIFIAN P., 1988; ZARIFIAN P., 2001). Ce qui s'explique par l'évolution historique, depuis trente ans, des discours relatifs aux formations d'adultes, lesquels vont dans le sens d'un renforcement de l'individualisme (NIZET J., BOURGOIS É., 2005).

Troisième approche, la compétence est perçue comme un construit social. La compétence réunit alors valeur individuelle et valeur sociale pour devenir un processus d'attribution, de jugement social appliqué à la performance et au résultat qui en est issu. Elle revêt un aspect normatif (MERCHERS J., PHARO P., 1990). La compétence est toujours mise en œuvre au sein de dispositifs sociaux et elle est considérée comme le « corrélat de l'activité efficace menée avec succès ». En conséquence, le jugement de compétence est emprunt d'un regard normatif : l'attribution de compétences résultant d'une interaction sociale et de la création d'une norme (MERCHERS J., 2000; STROOBANTS M., 1993; TARDIF J., 2006). La compétence devient un construit social au caractère prédictif, intégrant des modalités variables, destiné à augmenter l'efficacité des organisations. Adapter le travail et l'action des opérateurs aux contraintes sociales et aux contextes économiques concurrentiels revient à définir le côté prescriptif de la compétence, ce qui participe de l'émergence de nouvelles normes (BRANGIER E., TARQUINIO C., 1998). A ce titre, les compétences sont « objet de représentations sociales » (FRANÇOIS P-H., AÏSSANI Y., 2003) et « n'importe qui, manifestant quelques dispositions discursives de style managérial, peut s'ériger en évaluateur de compétences » (BAILLÉ J., RABY F., 2003). La compétence possède ainsi une dimension caractéristique de reconnaissance sociale qui donne sens et valeur aux comportements humains efficaces (LE MAITRE D., HATANO M. (coord.), 2007).

Avec la quatrième approche de la compétence, l'analyse est centrée sur la dimension cognitive. Les compétences se trouvent « à l'interface des situations et des fonctions cognitives les plus complexes de l'opérateur ; elles sont mobilisées par l'individu en fonction des buts assignés par la tâche dans une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation » (ANTOLIN-GLENN P., 2005).

Dans cette perspective, nous considérerons que décrire la compétence revient à décrire le schème qui lui est associé (VERGNAUD G., 1998). Le schème est défini comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (VERGNAUD G., 1985; VERGNAUD G., 1992). Ce point de vue nous

renvoie directement aux concepts de tâche, d'action et d'activité. L'expérience et l'activité occupent alors une place prépondérante. C'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles mais aussi face aux réussites, et dans une moindre mesure face aux échecs, que les professionnels consolident leurs compétences. Patrick MAYEN estime également que la compétence, comme l'expérience, sont des notions qui « se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail » (MAYEN P., MAYEUX C., 2003). Dans ce cas, les compétences peuvent être directement évaluées selon trois critères (VERGNAUD G., 2006) : un professionnel sait faire quelque chose qu'un autre ne sait pas faire ; il utilise une méthode meilleure, plus rapide ou plus fiable ; il dispose de méthodes qui permettent de s'adapter à plusieurs cas de figure et à choisir ses modes d'action pour une meilleure efficacité.

Nous comprenons ainsi pourquoi la compétence ne se confond pas avec l'habileté : « une conduite présentant des caractères de rapidité et de stabilité » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1976). L'habileté est une sorte de routine de fonctionnement, économe au plan cognitif, puisqu'elle « atteint un haut degré d'intériorisation, qui se marque notamment par une exécution rapide, précise et susceptible d'être menée en parallèle avec d'autres activités » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1981). Dans cette perspective cognitive, nous reprendrons finalement une définition des compétences d'un sujet (ou d'un collectif) comme :

« Un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décision, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. Dans des situations de travail, elles intègrent nécessairement des compétences spécifiques liées à l'utilisation des artefacts et des outils cognitifs opératifs et à la mise en œuvre des activités collectives ». (SAMURÇAY R., PASTRE P., 1998)

Provisoirement, nous affirmerons qu'il est possible de rassembler les invariants sur lesquelles l'ensemble de ces auteurs s'accorde en dépit de leurs échelles d'analyse diverses : la compétence est virtuelle et relève de l'individu et de l'organisation alors que la performance est observable et de l'ordre du social. La compétence est une construction, un processus, qui combine ressources du sujet et ressources de l'environnement mais surtout qui utilise de manière optimale ces ressources pour obtenir une performance. Elle est contingente, c'est-à-dire toujours liée à une situation dont elle repère les variables situationnelles. Puisque la compétence est liée à l'action, l'activité du sujet doit viser l'adaptation, mais l'action, avec sa part motivationnelle, doit être assumée par l'individu. Être reconnu compétent, être capable de mobiliser ses ressources et obtenir de bons résultats, ne suffisent pas pour agir. Un sujet développe aussi ses propres stratégies qui peuvent le conduire à ne pas agir. En fonction des résultats attendus par l'individu, c'est son niveau d'auto-efficacité qui fera la différence. La compétence est finalisée, elle est mue par ses buts dans le cadre d'une mission définie par l'organisation de travail. Les compétences s'appuient sur des capacités à réaliser des actes professionnels. Elles sont ajustées aux buts poursuivis dans des catégories de situations relevant d'un poste de travail. Enfin, la compétence est toujours liée à une reconnaissance sociale. L'attribution de compétences ne veut pas dire que la compétence est effective. Quelqu'un peut se voir attribuer une compétence, cela ne signifie pas que ses performances seront régulières et au niveau attendu. Autrement dit, une compétence est toujours susceptible de se développer et l'évaluation de la compétence est de l'ordre du pronostic, de la prévision. Il est aussi envisageable qu'un

jugement de compétence s'exerce en dehors de tout résultat ou, qu'à l'inverse, des résultats positifs ne soient pas reconnus en tant que compétence.

## ***2. La double dimension de la compétence***

En dépit de l'ensemble de ces approches conceptuelles, les pratiques de formation et d'évaluation des compétences sont encore largement empiriques. Notamment, les professionnels et les centres de formation confondent souvent l'évaluation de la performance, ce que l'individu fait et comment il le fait, et l'évaluation de la compétence, c'est-à-dire le jugement social porté sur la performance (MERCHIERS J., 2000). L'une signe l'efficacité de l'individu à travers ses actions, l'autre l'appréciation sociale de l'efficacité. Or, ces deux évaluations ne renvoient pas aux mêmes ordres de faits. D'ailleurs, les formateurs et les enseignants recherchent la genèse cognitive des étudiants à travers le développement de leurs schèmes et de leurs modèles opératifs (PASTRÉ P., 2007) alors, qu'en entreprise, les individus compétents disposent, certes, de schèmes pour réguler efficacement leur activité mais ils font aussi preuve de clairvoyance normative (PY J., SOMAT A., 1991) pour identifier les normes professionnelles et se faire reconnaître comme compétent, sur la base de leurs performances.

Il nous faut donc tirer tous les enseignements d'une conception qui différencie performance et compétence. En effet, un individu efficace peut ne pas être reconnu compétent et, en revanche, un individu jugé compétent par ses collègues ou sa hiérarchie peut ne pas obtenir de performances régulières (ALEXANDRE G., 2007). Le jugement de compétence se nourrit de bien d'autres éléments que de la seule évaluation de la performance. Il s'agit même d'une pratique sociale très courante : que l'on pense aux entretiens d'embauche où l'heureux élu est réputé compétent sans exposer la moindre performance ou encore à la validation des acquis de l'expérience en France, processus d'évaluation basé sur un texte écrit et sur un entretien avec le jury. Le discours sur la compétence remplace alors la performance, laquelle n'est jamais donnée à voir directement.

Pour éclairer les constats qui tiennent de ces deux dimensions de la compétence, cognitive et psychosociale, notre réflexion s'appuie un modèle général de la compétence (NAGELS M., 2008). Ce modèle élargi trouve ses fondements dans la théorie sociocognitive qui articule, au sein d'une causalité triadique réciproque, les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux de l'agentivité humaine (BANDURA A., 2003). Ce modèle général de la compétence met en relation les déterminants personnels (auto-efficacité, organisation cognitive de l'activité) avec les facteurs comportementaux (production de la performance) et environnementaux (attribution de compétence, tâches et normes professionnelles). L'inspiration de ce modèle général tire sa force des convergences de la théorie sociocognitive avec l'analyse de l'activité du point de vue de la didactique professionnelle (PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006).

La compétence s'inscrit alors dans une perspective de construction et de renforcement de l'agentivité humaine, c'est-à-dire de la capacité d'intervention sur les autres et le monde. L'agentivité se manifeste de trois manières différentes : il s'agit tout d'abord de l'effet direct de l'intervention de la personne mais elle peut opérer aussi par le biais d'une « procuration » par laquelle le sujet escompte l'action d'autrui pour atteindre les buts souhaités. Enfin, l'agentivité peut être collective, par l'intermédiaire d'une coordination des efforts d'un groupe.

Ce modèle a été élaboré à l'issue de recherches terminées ou en cours à l'École des hautes études en santé publique (CHAUVIGNE C., DEMILLAC R., LE GOFF M., NAGELS M., SAUVAGET G., 2008; NAGELS M., 2008; NAGELS. M, LE GOFF M., 2008). Ces recherches s'intéressaient toutes aux facteurs de construction des compétences des cadres et dirigeants de la santé publique. Elles ont mobilisé des dispositifs d'analyse de l'activité dans le but, le plus souvent, de construire des référentiels de compétences, qui ne soient pas de simples listes de tâches, ainsi que des référentiels de validation des acquis en formation qui permettent de mesurer les compétences acquises.

A l'analyse des résultats, nous comprenons qu'un référentiel de compétences basé sur l'analyse de l'activité intègre deux grandes dimensions. La première est issue de l'analyse de l'activité elle-même. Les ressources de l'activité efficace sont identifiées, sous forme des éléments constitutifs du schème, et le référentiel va plus loin et propose de s'intéresser à la combinaison de ces ressources entre elles. En plus de cette dimension qui apporte une connaissance de l'activité productrice de la performance, le référentiel intègre les normes professionnelles comme étant une ressource de la compétence, normes sur le type de résultats à atteindre et sur la manière de conduire l'action. C'est la synergie entre ces deux dimensions, performance et normativité sociale, qui constitue l'aspect original de ces référentiels.

### ***3. L'accent mis sur la dimension psychosociale***

Nous l'avons vu, l'individu est efficace lorsqu'il dispose, au plan cognitif, d'une organisation de son activité qui lui permet de produire la performance visée. Mais cette performance sera-t-elle appréciée positivement par son environnement professionnel ? Sera-t-il « compétent », i.e. sa performance sera-t-elle évaluée et jugée conforme aux attentes de son environnement social ? La dimension externe de la compétence rend compte de l'interaction entre l'individu et son environnement dans le cadre des évaluations de compétence.

La compétence, du point de vue organisationnel ou institutionnel, est essentiellement une affaire d'efficacité, plus encore que d'efficacités. Au moment où la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences n'est plus seulement une technique de gestion mais devient aujourd'hui une finalité managériale puissante, l'usage de la notion de compétence est censé rendre compte d'un certain nombre de changements dans le management des organisations. Dans les faits, l'évaluation organisationnelle de la compétence s'impose à chacun et nous observons que les dynamiques organisationnelles sont désormais moins l'objet de l'attention que l'implication de l'individu et son rapport au travail. Une éthique de l'évaluation de la compétence n'est pas toujours clairement énoncée : qui peut évaluer, dans quel but et avec quelle légitimité ? Pour autant, l'efficacité reste toujours centrale pour les organisations : « la quête de la performance, voilà l'objet même de la gestion (...) La raison d'être du management n'est pas de faire travailler autrui, mais de transformer ce travail d'autrui en performance » (GALAMBAUD B., 2002). La compétence, évaluation managériale prononcée par la hiérarchie, reposerait sur un processus de mesure, de recherche de la preuve de l'efficacité par la performance : « La compétence est donc ici ramenée à l'action réussie et cette réussite est appréciée en fonction des choix de l'organisation et du management » (ENLART S., 2008). La compétence, puisqu'elle est évaluation, est donc une affaire de normes, de référentiels, et donc aussi de déviances et d'écarts à la norme.

De plus en plus, la compétence, en tant que pratique d'évaluation sociale, est intégrée à la division du travail. Évaluateur est un métier en émergence rapide (TOURMEN C., 2007), métier en structuration avec ses méthodes, ses codes culturels, ses enjeux de professionnalisation et d'influence sociale. Pour autant, confier l'évaluation à des évaluateurs externes aux individus directement concernés revient à dénier à ces mêmes individus une capacité à l'auto-évaluation, les privant ainsi d'un ressort essentiel de la compétence : l'autorégulation de son activité et donc, pour une part, de la capacité à s'adapter finement aux situations effectives de travail.

L'accent est mis sur la production de comportements conformes aux attentes sociales. Or, les comportements peuvent aussi obéir à d'autres raisons que les motivations internes de l'individu, à des déterminations externes par exemple. En matière de compétence également, « seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives » (BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1987). Trois facteurs favorisent l'engagement des individus : le contexte de liberté perçue, le caractère public de la décision, l'irrévocabilité des actes produits. Or, un individu engagé aura tendance à persister dans ses comportements, voire à en développer d'autres plus coûteux encore dans un effet d'entraînement. En milieu professionnel, ces trois conditions peuvent être réunies fréquemment. Le management par projet excelle à créer cet effet. La conséquence est la répétition des performances, non pas parce que l'individu le décide explicitement ou parce qu'il est motivé intrinsèquement mais parce qu'il est engagé dans un processus qui s'impose à lui. Nous pouvons même soutenir que cet effet est particulièrement fréquent dans le cas de tâches dites discrétionnaires *versus* tâches tayloriennes (VALOT C., 1996). Ce type de tâches, de prescriptions, est très représentatif des activités de services, largement développées dans le secteur tertiaire. Les composantes de l'organisation de l'activité, telles que les règles d'action, les prises d'information et de contrôle, les invariants opératoires, ne sont pas définis par avance. Nous pouvons envisager le cas où les comportements de l'individu, plus ou moins performants, contribuent activement à la reformulation de la tâche, dans le sens de son adaptation aux capacités des individus. La tâche fait alors l'objet d'un processus de conception distribuée et continuée entre les prescripteurs organisationnels et le responsable de son exécution. La redéfinition de la tâche, surtout quand elle est discrétionnaire, amène l'individu à se prononcer souvent dans un contexte de liberté de choix sur les moyens à mobiliser, à annoncer ses décisions et à les rendre irrévocables au yeux de ses collègues et supérieurs hiérarchiques. Son discours qui accompagne son comportement vise ensuite à rationaliser ses actes. Son action converge avec les réalisations collectives et, pour lui-même, ses actes acquièrent une meilleure consistance interne : « l'individu rationalise ses comportements en adoptant après coup des idées susceptibles de les justifier » (BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1987). L'individu est alors « engagé » dans son travail, l'engagement est défini par le lien qui existe entre un individu et ses comportements (KIESLER C., 1971). L'interaction entre les comportements et l'environnement, dans le cadre de la compétence considérée comme jugement social, risque de créer une sorte de « piège abscons » : l'individu est engagé dans un processus d'attentes et de production de comportements qui se maintiendra de lui-même. A l'individu de se soumettre, ou de se démettre, jusqu'à ce qu'il décide activement d'interrompre ce processus, si toutefois il le décide, faisant alors usage de son agentivité.

Face à l'évaluation organisationnelle et institutionnelle, les individus sont amenés à ruser, à mettre en œuvre des stratégies de contournement et d'évitement. Le succès de ces stratégies de protection face aux tentatives de normalisation de l'institution repose sur l'usage de la clairvoyance normative : les individus décryptent mieux leur environnement et ils décèlent plus efficacement les attentes et injonctions



professionnelles. La clairvoyance normative est « la connaissance [...] du caractère normatif ou contre-normatif d'un type de comportements sociaux, ou d'un type de jugements, et d'autre part, de la conformité ou de la non-conformité d'un comportement par rapport à ce qui est attendu par un individu possédant un certain statut » (PY J., SOMAT A., 1991). Nous pouvons ainsi observer des individus qui recherchent activement les critères d'évaluation et les indicateurs de la performance attendue. Débusquer les critères implicites de l'évaluation sert à se conformer, au moins dans les apparences sinon dans les faits, aux attendus. Cette stratégie, pour efficace qu'elle puisse être, génère un coût pour l'individu, coût d'autant plus élevé que les comportements attendus sont problématiques. Un coût mais aussi un risque à court et moyen terme, celui de l'auto-évaluation empêchée. La régulation de l'activité obéissant à des déterminants externes et non plus internes, la conformité stricte de l'action aux attendus représente un risque : celui de subordonner le développement professionnel aux nécessités organisationnelles du moment.

L'intérêt accordé à la clairvoyance normative permet de nuancer la critique de l'évaluation qui serait toujours une tentative d'assujettissement des individus, ou une sorte de mal nécessaire, inévitable devant la progression des techniques de management. L'individu, de plus en plus sommé d'être autonome, compétent, verrait paradoxalement ses marges de manœuvre diminuées à cause d'un *reporting* régulier et des entretiens d'évaluation annuels. Il n'empêche que dans un système normé et normatif, les acteurs conservent toujours des espaces de liberté. La clairvoyance normative peut dans ce cas représenter la condition d'« une insertion sociale réussie » (GUINGOUAIN G., 2001), mais la clairvoyance normative signe aussi l'implication des individus dans l'organisation. Ils participent à la vie institutionnelle, se positionnent et négocient leur place, ces comportements proactifs résultent d'un travail d'identification de la culture institutionnelle et des normes que les acteurs construisent au quotidien. Il semblerait qu'un individu soit reconnu comme compétent lorsqu'il comprend, utilise aisément et a intégré le système de normes de son organisation. C'est pourquoi la valorisation des attributions causales internes serait un indicateur de la compétence, indicateur que rechercheraient implicitement les évaluateurs. Plus un individu développe des attributions causales internes et plus il connaîtrait un renforcement (au sens behavioriste du terme) sous forme d'une « évaluation de compétences assortie d'une distinction gratifiante » (BAILLÉ J., RABY F., 2003).

La dimension psychosociale de la compétence enrichit considérablement le concept de compétence. Pris ainsi dans sa globalité, il déborde largement la représentation de la compétence, uniquement construite sur l'organisation cognitive de l'activité.

## **Conclusion**

Du point de vue de la gestion des ressources humaines, la compétence est ce qui permet d'atteindre les objectifs. La relation est ici directe entre compétence, en tant que qualité attribuée à la personne, et performance, mais nous sommes aussi en capacité de distinguer et de relier dans un même référentiel d'évaluation, activité, performance, modèle opératif, d'un côté et tâche, structure conceptuelle de la situation, normes professionnelles, de l'autre. Nous parvenons à la conclusion qu'il est possible de croiser deux axes d'analyse, celui de la performance, expliquée tout d'abord par l'organisation cognitive dont fait montre l'individu, et celui de la compétence. Pour le management, nous pouvons nous interroger sur le cas d'individus performants mais dont la compétence est mise en doute (individus sous surveillance permanente) ou, à l'inverse,

d'individus jugés compétents mais qui n'obtiennent pas de performances régulières ou significatives (individus mis au placard). Les deux autres cas, individu performant et compétent ou non performant et incompétent, renvoient à des situations plus évidentes de gestion des ressources humaines.

Par nature, la compétence est une évaluation, celle de la performance. Elle est donc présente sans cesse en milieu professionnel, c'est une activité humaine banale, au risque des biais cognitifs ordinaires. Quant à l'évaluation de la performance, c'est-à-dire de la structuration du schème qui y conduit, des modes opératoires et des indicateurs existent, il est en effet possible d'inférer le développement du schème de l'activité observable et de l'analyse réflexive qu'en fera le sujet.

Évaluer la performance n'est donc pas évaluer la compétence. Tenir fermement cette distinction constitue un gage de clarification des pratiques d'évaluation.

Ce modèle explique l'ensemble des facteurs principaux qui interviennent dans la construction des compétences à un moment donné. Il reste à penser en quoi la dynamique de la compétence est aussi probablement une succession et une articulation d'états constatés au fil du temps. Il importerait de se pencher sur les impacts de la construction des compétences sur le processus de développement professionnel et identitaire.

### **Références bibliographiques**

ALEXANDRE G. (2007). *Compétences comportementales dans l'entreprise. Faire preuve de mesure*. Boulogne: Entreprise et personnel.

ANTOLIN-GLENN P. (2005). *Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée. Le cas de la formation continue à la gestion opérationnelle des officiers supérieurs sapeurs pompiers*. Thèse pour le Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.

BAILLÉ J., RABY F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. In Actes du colloque international de l'ISERES, *Travail, qualifications, compétences*. Rennes: ISERES.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

BEAUVOIS J-L., JOULE R-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

BELLIER S. (1999). La compétence. In CARRÉ P., CASPAR P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

BONNET R., BONNET J. (2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexité de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? In CLÉNET J., POISSON D., *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: L'Harmattan.

BRANGIER E., TARQUINIO C. (1998). La compétence : modèles et usages : l'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, 70

CHAUVIGNE C., DEMILLAC R., LE GOFF M., NAGELS M., SAUVAGET G. (2008). Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels. In Association internationale de pédagogie universitaire, *25<sup>eme</sup> congrès de l'AIPU. Le*

*défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme...*  
Montpellier: Université de Montpellier 2.

DESJEUX D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris: PUF.

DUBAR C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2).

ENLART S. (2008). *L'assujettissement. Analyse des pratiques de GRH, formation et management dans la relation individu/organisation*. HDR, Paris X, Sciences de l'éducation, Nanterre.

FRANÇOIS P-H., AÏSSANI Y. (2003). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. In GARNIER C., DOISE W., *Les représentations sociales. Balisage du problème d'étude*. Montréal: Éditions nouvelles.

GALAMBAUD B. (2002). *Si la GRH était de la gestion*. Paris: Éditions Liaisons.

GOMEZ F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche. *Éducation permanente*, 161

GUINGOUAIN G. (2001). La clairvoyance normative : métacognition sociale ? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3(30).

JONNAERT P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.

KIESLER C. (1971). *The psychology of commitment*. New York: Academic Press.

LE BOTERF G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Éditions d'organisation.

LE MAITRE D., HATANO M. (coord.). (2007). *Usage de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1976). Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. *Bulletin de psychologie* 24

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1981). L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. *Le Travail Humain*, 44

MANDON N. (1990). *Un exemple de description des activités et compétences professionnelles : l'emploi type secrétaire de vente*: CÉREQ. Collection des études N°54. Les analyses du travail, enjeux et formes.

MAYEN P., MAYEUX C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes* (1).

MERCHIER J. (2000). A-t-on besoin de compétence pour travailler ? *Travailler* (4).

MERCHIER J., PHARO P. (1990). Compétences et connaissances expertes, propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines*, 4

MINVIELLE Y. (1998). Compétences. *Pour*, 160

NAGELS M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique*. Thèse pour le doctorat, Université Paris X, Sciences de l'éducation, Nanterre.

NAGELS. M, LE GOFF M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : quelle appropriation par les enseignants ? . In Télécom Bretagne, *Actes du Vème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives*. Brest: Télécom Bretagne, ENESIETA, Ecole navale, Université de Bretagne occidentale.

NILLÈS J-J. (2005). L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios. *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 8

- NIZET J., BOURGOIS É. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: PUF.
- PARLIER M. (1998). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70 (2).
- PARLIER M., MINET F., WITTE de S. (1994). *La compétence mythe, construction ou réalité ?* Paris: L'Harmattan.
- PASTRÉ P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. In MERRI M., *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154
- PERRENOUD P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1).
- PY J., SOMAT A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif. In BEAUVOIS J-L., JOULE, MONTEIL J-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Fribourg: Delval.
- RABARDEL P., SIX B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente*, 123 (2).
- SAMURÇAY R., PASTRE P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Société d'ergonomie de langue française, *Deuxièmes journées Recherches et ergonomie*. Toulouse.
- STROOBANTS M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.
- TANGUY L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12
- TARDIF J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- TOURMEN C. (2007). *Les compétences des évaluateurs. Le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse pour le doctorat, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II, Sciences de l'éducation, Grenoble.
- VALOT C. (1996). Gestion du temps, gestion du risque (à travers quelques situations aéronautiques). In CELLIER J-M., De KEYSER V., VALOT C., *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris: PUF.
- VERGNAUD G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30 (3 - 4).
- VERGNAUD G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, 111
- VERGNAUD G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In BARBIER J-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- VERGNAUD G. (2006). Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In Université de Bretagne, *Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?* Rennes.
- ZARIFIAN P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence In STANKIEWICK F. (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : l'après-taylorisme*. Paris: Éditions Économica.
- ZARIFIAN P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris: Liaisons.