

**Mardi 16 février 2016**  
**18h - 20h**  
**AgroParisTech**



**Isabelle Quainon**

Directrice de la formation et du développement  
des compétences chez Veolia

## **Quels sont les liens entre développement des compétences et performance**

**L'expérience de Veolia**

**Dossier Documentaire**

**- 124 pages -**

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Quels sont les liens entre développement des compétences et performance ?**  
L'expérience de Veolia

**Sommaire**

- **Isabelle Quainon, Directrice de la formation chez Veolia**..... pp. 03-34
  - Présentation d'Isabelle Quainon  
*LinkedIn* (<https://fr.linkedin.com>)
  - Veolia : la formation au service de la performance  
*Veolia* ([www.veolia.com](http://www.veolia.com))
  - Quand Veolia joue les maîtres d'école  
Nathalie Silbert, *Les Echos* ([www.lesechos.fr](http://www.lesechos.fr)), décembre 2015
  - Partenariat école-entreprise : exemples à La Poste et chez Veolia  
Billy Knock, *Actualité de la formation* ([www.actualite-de-la-formation.fr](http://www.actualite-de-la-formation.fr)), août 2015
  
- **Compétences, organisation et performance**..... pp. 35-120
  - Faut-il croire encore à la gestion des compétences ?  
Philippe Zarifian, *Philippe Zarifian* (<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr>), 2009
  - Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ?  
Martine Le Boulaire et Didier Retour, *AGRH* ([www.reims-ms.fr/agrh/index.html](http://www.reims-ms.fr/agrh/index.html)), 2008
  - Pratique réflexive et développement des individus, des collectifs et des organisations  
Vanina Mollo et Adelaide Nascimento, *ResearchGate* ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)), 2013
  - Vers un modèle socio-économique de mesure du capital humain ?  
Laurent Cappelletti, *Caim Info* ([www.caim.info](http://www.caim.info)), 2010
  - Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante »  
Solveig Fernagu-Oudet, *Caim Info* ([www.caim.info](http://www.caim.info)), 2010
  - Impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de gestion de projets  
L. Chrétien, G. Arcand, G. Tellier et M. Arcand, *UQTR* ([www.uqtr.ca](http://www.uqtr.ca)), 2005
  
- **Quatre vidéos de l'Uodc sur « Travail, développement des compétences, formation »**..... pp. 121-124
  - Le pilotage des processus et des compétences chez Nexter. Les ressources humaines dans une société de hautes technologies  
Didier Doubroff, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°108, juillet 2010
  - Accompagner la grande mutation du travail. Organiser la prise d'initiative dans les organisations  
Philippe Zarifian, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°138, mai 2012
  - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier  
Patrick Mayen, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°88, mai 2009
  - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de travail  
Emmanuelle Wargon, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°179, mai 2015

***Le Dossier Documentaire de l'UODC***

**Quels sont les liens entre développement des compétences et performance ?**  
L'expérience de Veolia

**- Partie I -**

- **Isabelle Quainon, Directrice de la formation chez Veolia** ..... pp. 03-34
  - Présentation d'Isabelle Quainon  
*LinkedIn* (<https://fr.linkedin.com>)
  - Veolia : la formation au service de la performance  
*Veolia* ([www.veolia.com](http://www.veolia.com))
  - Quand Veolia joue les maîtres d'école  
Nathalie Silbert, *Les Echos* ([www.lesechos.fr](http://www.lesechos.fr)), décembre 2015
  - Partenariat école-entreprise : exemples à La Poste et chez Veolia  
Billy Knock, *Actualité de la formation* ([www.actualite-de-la-formation.fr](http://www.actualite-de-la-formation.fr)), août 2015



## Isabelle Quainon

+ de 500 relations

Directrice de la formation et du développement des compétences, VEOLIA

France | Services pour l'environnement

Entreprise actuelle: Veolia  
 Précédent: Veolia Eau Région Banlieue de Paris, Veolia Environnement Ile de France, Veolia Transport  
 Formation: Institut d'Etudes politiques de Paris / Sciences Po Paris

Inscrivez-vous sur LinkedIn et accédez au profil complet de Isabelle. C'est gratuit.

En tant que membre de LinkedIn, vous allez rejoindre 400 millions d'autres professionnels qui partagent des relations, des idées et des opportunités.

- Découvrir vos relations en commun
- Être mis en relation
- Contacter Isabelle directement

[Voir le profil complet de Isabelle](#)

écrit par Isabelle  
[Voir plus >](#)



### Apprentissage : au coeur de l'école de Veolia

19 janvier 2016

### Expérience

#### Directrice de la formation et du développement des compétences

Veolia  
 décembre 2011 - Aujourd'hui (4 ans 3 mois) | Région de Paris, France

#### Directrice des ressources humaines

Veolia Eau Région Banlieue de Paris  
 juillet 2006 - novembre 2011 (5 ans 5 mois)

#### Coordinatrice RH

Veolia Environnement Ile de France  
 juillet 2006 - novembre 2011 (5 ans 5 mois)

### Rechercher par nom

Plus de 400 millions de professionnels sont déjà sur LinkedIn. Découvrez qui vous connaissez déjà.

Prénom  Nom

Exemple : Jeff Weiner

### Autres pages consultées

**Thibault Arnould**  
 Directeur des Ressources Humaines

**FRANCIA GRONDIN**  
 Responsable Formation chez Lafarge S.A.

**Céline Chevallier**  
 Responsable Gestion de carrière et mobilité chez Transdev

**Alexandre GUYOT**  
 Responsable Formation Emploi Corporate à la DRH Groupe at EDF

**Luc Navascues**  
 Responsable formation chez Total SA

**Rosabel Romero**  
 Directrice Développement RH chez Veolia activité Recyclage et Valorisation des Déchets France

**Eric de La Guéronnière**  
 Directeur Formation et développement des Compétences chez Suez Environnement

**Carine GOULET**  
 RESPONSABLE FORMATION - RH PERNOD

**Claire BONNEAU**  
 Responsable de Projet Formation AXA France

**Florence Datcharry-Sirven**  
 Directrice Université SNCF chez SNCF



## Find your next opportunity

Add a position to get relevant job recommendations.

[Add your position](#)

**Veolia Transport**  
septembre 2003 – juillet 2005 (2 ans 11 mois)

**Compétences**

- Change Management
- Consulting en management
- Stratégie
- Gestion d'équipe
- Management
- Développement commercial
- Gestion de projet
- Gestion des performances
- Stratégie commerciale
- Développement organisationnel
- Formation
- Gestion du personnel
- Gestion des talents
- Ressources humaines
- Project Management

**Langues**

**Anglais**  
Capacité professionnelle complète

**Formation**

**Institut d'Etudes politiques de Paris / Sciences Po Paris**  
Diplôme de l'IEP Paris  
1987 – 1990

**Paris II Assas**  
Maîtrise de Droit public/DEA Droit social  
1988 – 1992

**Groupes**

[Formation et dévelop...](#) [Global Learning exec...](#) [Formation Professio...](#) [Certification des for...](#)

[SciencesPo Alumni](#) [CADRUNIS - Cadres ...](#)

**Voir le profil complet de Isabelle pour...**

- Découvrir vos relations en commun
- Être mis en relation
- Contacter **Isabelle** directement

[Voir le profil complet de Isabelle](#)

A photograph of a modern university campus. A wide, light-colored paved walkway leads from the foreground towards a white building in the distance. On the left, a large, mature evergreen tree with dense green foliage dominates the upper left portion of the frame. On the right, a multi-story building with a light-colored facade and horizontal lines is visible. Several people are walking along the path. The scene is brightly lit, suggesting a sunny day.

**La formation  
au service de  
la performance**

# 1

## UNE POLITIQUE ORIGINALE POUR TOUS

### 2-3

#### TROIS OBJECTIFS

Pour Veolia, la politique de formation est un vecteur de performance globale.

### 4-7

#### > PREMIER PRINCIPE D'ACTION :

##### DES FORMATIONS POUR TOUS, TOUT AU LONG DE LA VIE

La politique de formation du Groupe est ouverte à toutes les catégories de salariés, dès leur intégration dans l'entreprise et tout au long de leur carrière.

### 8-11

#### > DEUXIÈME PRINCIPE D'ACTION :

##### UNE FORMATION RECONNUE

Le Groupe développe une posture d'entreprise apprenante assortie de résultats et de diplômes reconnus.

### 12-15

#### > TROISIÈME PRINCIPE D'ACTION :

##### VEOLIA FORME VEOLIA

Le Groupe est à la fois l'acteur principal et le réalisateur de sa politique de formation.

### 16-19

#### > QUATRIÈME PRINCIPE D'ACTION :

##### PARTENARIAT ET RÉSEAU

Veolia déploie à travers le monde une plateforme de développement des compétences grâce notamment à une politique partenariale active.

### 20

#### LES IMPLANTATIONS

Les Campus Veolia dans le monde.

## UNE POLITIQUE ORIGINALE POUR TOUS

au service de la performance  
de Veolia et de ses clients

Les réponses de Veolia aux défis environnementaux, ainsi qu'aux exigences croissantes des collectivités publiques comme des industriels, dépendent de ses savoir-faire et, notamment, de la performance de son modèle social.

Les services de gestion de l'eau, des déchets et de l'énergie connaissent un essor sans précédent.

Pour les collectivités et les industriels, comme pour Veolia, les enjeux de la formation dans le secteur de l'environnement sont multiples. Il faut adapter en permanence les compétences à des métiers qui gagnent sans cesse en complexité, mais aussi anticiper les évolutions en formant aux nouvelles technologies de l'économie verte, et permettre des évolutions de carrière de qualité dans l'exercice de notre métier.

Au regard de ces enjeux, le Groupe Veolia s'est doté d'une politique de formation audacieuse et originale. Cet investissement s'illustre notamment dans le déploiement des Campus Veolia ancrés au cœur des réalités territoriales et conçus en partenariat avec les collectivités et les acteurs locaux de l'emploi et de la formation.

Notre implantation mondiale fédère aujourd'hui un réseau de Campus établi dans 10 pays.

La compétition économique nous appelle à renforcer davantage notre cohésion sociale. Parce que la maîtrise de nos expertises professionnelles, la motivation des équipes et leur engagement quotidien sont la clé de notre performance, parce que la cohésion sociale est un des fondamentaux de notre culture d'entreprise, notre ambition est de faire de Veolia un lieu de solidarité et de stabilité. La solidarité exige de développer les savoir-faire des collaborateurs de Veolia tout au long de leur carrière professionnelle pour garantir leur employabilité.

Mais cette solidarité ne se limite pas aux salariés de Veolia, elle s'ouvre à l'extérieur. L'investissement du Groupe en matière de formation témoigne également de la volonté de Veolia de faciliter l'insertion des demandeurs d'emploi et d'être un acteur du territoire.

Ainsi, au-delà de notre volonté de développer des technologies et des savoir-faire, la formation contribue à donner une valeur ajoutée sociale à nos activités, partout dans le monde.

Autoine Fierot

## L'impératif d'excellence au quotidien

« Nous traversons une phase passionnante dans un monde en pleine mutation où la demande du marché repousse continuellement les limites de la prestation de services. Dans ce contexte, Veolia se différencie nettement sur le marché de l'environnement en offrant des solutions intégrées de gestion de l'eau, de l'énergie et des déchets qui positionnent clairement notre Groupe comme le plus à même de répondre à la complexité croissante des besoins de nos clients. »

« En tant qu'ambassadeurs de notre entreprise, nos collaborateurs jouent un rôle hautement significatif grâce à leur expertise et à leur professionnalisme ; des qualités essentielles qui nous permettent d'obtenir des marchés et de conserver notre position de leader. Afin de garder une longueur d'avance sur nos concurrents, notre personnel doit être formé de manière à atteindre son meilleur potentiel. Et c'est là que Campus Veolia intervient pour nous aider à maintenir notre leadership. »

« Même si nous reconnaissons l'importance et la valeur de nos programmes de formation et de développement professionnel, il est toujours satisfaisant de voir nos compétences soulignées par des tiers. Au Royaume-Uni, le ministère des Entreprises, de l'Innovation et des Compétences considère Campus Veolia « comme l'un des meilleurs

organismes de formation pour adultes proposant des Programmes d'Apprentissage et de Formation Professionnelle ».

Veolia croit en l'apprentissage et emploie plus de 350 apprentis en continu sur notre périmètre géographique. Dans cette optique, nous participons actuellement au programme gouvernemental qui vise à revoir le système d'apprentissage en place de façon à l'adapter à l'entreprise de demain. Cette capacité à redéfinir l'apprentissage et la manière dont il est proposé est un avantage clé pour notre entreprise et ceux qui en bénéficient, car il nous permet de conserver notre position de leader. »

« De mon point de vue, cet engagement envers notre personnel profite aux deux parties : nos collaborateurs améliorent leurs compétences et font évoluer leur carrière comme ils l'entendent, créant ainsi un pool de talents d'une grande richesse qui nous confère un avantage concurrentiel substantiel grâce à l'innovation et à l'excellence offertes par Campus Veolia. »

**Estelle Brachlianoff**

Directrice de la zone Royaume-Uni et Irlande



## TROIS OBJECTIFS

---

La Direction de la formation vise à former les collaborateurs de manière globale. Elle développe ainsi une compétence transversale, une connaissance des métiers de service et une connaissance des enjeux de l'entreprise. Elle agit ainsi dans les domaines de la formation et du développement des compétences.

# 1

**ACCROÎTRE LES COMPÉTENCES  
DES COLLABORATEURS  
DANS LE LARGE SPECTRE  
DES MÉTIERS DE SERVICE  
À L'ENVIRONNEMENT**

# 2

**CONTRIBUER À DÉVELOPPER  
LA CULTURE D'ENTREPRISE**

# 3

**ACCOMPAGNER LA PERFORMANCE  
ET LE DÉVELOPPEMENT  
COMMERCIAL DU GROUPE**

### Nous favorisons le développement continu des compétences

« Nos professions nécessitent une adaptation permanente du fait de l'évolution des technologies et des process métiers. C'est pourquoi les collaborateurs de Veolia en République Tchèque doivent pouvoir développer leurs compétences tout au long de leur parcours professionnel. Avec le Campus Veolia de Prague, ils ont accès à une très large gamme de formations. Il s'agit à la fois de formations de longue durée et de formations courtes. Selon les cas, ces cursus peuvent entrer dans le cadre de partenariats que nous avons mis en place avec des universités et des lycées. Les équipements du Campus offrent de nombreuses possibilités, dont le e-learning, que ce soit pour les formations techniques mais également les langues, pour améliorer en continu les compétences de nos salariés. »

#### Hana Zientkova

Responsable de la formation et du développement des compétences au sein de Veolia Ceska Republika



> PREMIER

# Des formations pour tous, tout au long de la vie

**Le professionnalisme des collaborateurs est un gage de performance pour le Groupe. Ce sont ses salariés qui constituent, au quotidien, sa première valeur ajoutée, en garantissant un service de haute qualité à nos clients.**

Compétences techniques ou technologiques, savoir-faire commercial ou industriel, performance en recherche et innovation... Garantir un niveau élevé dans tous ces domaines représente un défi majeur pour Veolia. Face à celui-ci, le Groupe s'est doté d'une politique de formation ambitieuse. Elle vise à satisfaire les enjeux immédiats de performance et à anticiper les besoins de demain en matière de compétences. Chez Veolia, la formation est destinée à toutes les catégories de personnel, depuis l'intégration des nouveaux collaborateurs puis tout au long de leur carrière et à toutes les étapes de leur vie professionnelle.

## AU SERVICE DE TOUTES LES CATÉGORIES DE PERSONNEL

À la différence d'usages communément répandus (accès favorisé à la formation pour les plus qualifiés), Veolia s'efforce de permettre aux moins qualifiés de se former et d'évoluer dans leurs métiers. Plus de 80 % de l'effort de formation sont destinés aux opérateurs et aux techniciens. Pour les salariés qui le souhaitent, des parcours qualifiants et diplômants ont été créés pour favoriser l'ascenseur social au sein de l'entreprise. C'est ce principe que traduit l'accès à la formation « pour tous et tout au long de la vie » qui se matérialise par 2 858 891 heures de formation par an.

2 858 891

C'EST LE NOMBRE  
TOTAL D'HEURES DE  
FORMATION

EN 2014 SOIT 16  
HEURES DE FORMATION  
PAR SALARIÉ PAR AN

80 % de l'effort de formation est  
destiné aux opérateurs et  
techniciens

88,6 % de l'effort de formation est  
destiné aux salariés de l'industrie

—  
Regard de  
collaborateur  
—

...  
  
**PRIORITÉ  
AUX PARCOURS  
PROFESSIONNALISANTS**

Veolia donne la priorité aux compétences au travers de parcours professionnalisants et qualifiants, au-delà des nécessaires formations d'adaptation au poste de travail. C'est pourquoi Veolia a signé, en France, dès 2004, puis en 2011, avec l'ensemble de ses partenaires sociaux, un accord de principe sur le développement des compétences et la progression professionnelle. Afin d'appuyer son ambition, le Groupe a également décidé de mutualiser une partie de son plan de formation pour financer en priorité ces actions de professionnalisation. Tous ces parcours sont mis en œuvre avec l'appui d'un réseau de tuteurs formés à l'exercice de cette mission.

**La formation, un levier indispensable pour développer ses compétences**

*« Je suis dans le Groupe depuis 2001. Engagé comme responsable du management qualité, j'ai été nommé en 2004 responsable opérations et maintenance. Ce changement m'a permis d'assumer des responsabilités plus larges, englobant désormais 6 usines de traitement d'eaux usées (18 000 m<sup>3</sup>/jour) et la maintenance de 180 km de réseaux d'eaux usées. Ces évolutions sont soutenues par les programmes de formation du Groupe. Ainsi, j'ai suivi des formations sur le Campus pour m'immerger dans l'activité de Veolia. Le Campus offre d'ailleurs une qualité remarquable d'équipements pour former les personnels dans tous les métiers du Groupe. C'est une orientation qui cadre pleinement avec mes convictions : je suis persuadé que la formation doit être continue. Elle est un levier indispensable pour développer ses compétences et permettre aux collaborateurs de relever de nouveaux défis tout au long de leur carrière. »*

**Marc Zhong**

Responsable opérations et maintenance,  
Chengdu Générale des Eaux - Marubeni Waterworks - Chine





## La formation est un élément clé de la culture de notre Groupe

La formation est un élément clé de la culture de notre Groupe. Elle permet de développer les compétences de nos collaborateurs et de leur offrir de nouvelles opportunités de croissance. Nous investissons dans la formation de nos collaborateurs afin de leur permettre de relever les défis de demain. La formation est un investissement qui paie à long terme. Elle permet de créer une culture d'apprentissage et de développement continu. Nous encourageons nos collaborateurs à suivre des formations et à acquérir de nouvelles compétences. La formation est un élément essentiel de notre stratégie de développement durable. Elle contribue à la performance de notre Groupe et à la satisfaction de nos collaborateurs. Nous sommes fiers de notre engagement en faveur de la formation et de la croissance de nos collaborateurs.



—  
Regard  
de client  
—

### La formation assurée par Veolia apporte une réelle valeur ajoutée à notre offre

« *Public Service Electric and Gas Company (PSE&G) est l'une des dix compagnies d'électricité les plus importantes des États-Unis. Elle fait appel aux services de Veolia depuis dix ans, notamment pour recycler ses différents déchets. Chaque année, Veolia assure la formation de nos salariés en matière de transport de déchets et de produits dangereux. Cette formation, imposée par la réglementation aux niveaux local et national, permet à la fois de renforcer la sensibilisation de nos collaborateurs et de conformer nos pratiques aux nouvelles exigences réglementaires. Cette formation apporte une réelle valeur ajoutée à notre entreprise. Elle fait d'ailleurs partie de nos clauses contractuelles avec Veolia. Cette formation est en outre élaborée conjointement par Veolia et PSE&G : elle est donc parfaitement adoptée à nos besoins spécifiques.* »

David F. Potts

Responsable de la valorisation,  
Public Service Electric and Gas Company (PSE&G)



DEUXIÈME

# Une formation reconnue

**Donner toute sa place à la reconnaissance des compétences, parce qu'elle produit de la motivation chez les collaborateurs, parce qu'elle augmente leur employabilité et parce qu'elle permet d'instaurer des standards de compétences mesurables.**

C'est dans cet esprit que le Groupe a fait le choix des formations diplômantes. Il s'illustre depuis vingt ans par la création et la mise en œuvre de nombreux titres et diplômes dédiés à nos métiers et à tous les niveaux de formation. Tous sont reconnus par les autorités nationales des pays dans lesquels ils sont proposés, et par les organisations professionnelles qui soutiennent cette démarche et y sont associées. L'accès à ces formations est ouvert aussi bien à des collaborateurs entrants, dans le cadre d'une formation initiale, qu'à des salariés de Veolia en formation continue ou encore pour valider leur expérience professionnelle. Pour ce faire, le Groupe a choisi un modèle de formation en alternance qui permet de mettre immédiatement en pratique, dans l'entreprise, les connaissances acquises de façon théorique. Cette pédagogie prépare les futurs diplômés à l'exercice de leur métier, tout en leur transmettant la culture du Groupe, son organisation et ses valeurs. Concrète, cette posture d'entreprise apprenante est assortie de résultats. Au sein de ses propres structures de formation via le réseau des Campus Veolia, le taux de réussite aux examens atteint 94 %. L'ambition du Groupe est de contribuer à déployer cette démarche qualifiante sous différentes formes partout où il est présent, en intégrant la culture et les réglementations locales. Les formations en alternance visant une qualification reconnue se développent dans plusieurs pays avec l'appui de partenaires locaux : en Allemagne, Chine, Grande-Bretagne (en particulier à travers les National Vocational Qualifications), République tchèque, Slovaquie, Suède, etc.

## FORMATIONS QUALIFIANTES

54 formations diplômantes  
3 diplômes de niveau  
supérieur, 1608 heures de  
formation, 1000 collaborateurs  
en formation, 1000 collaborateurs  
diplômés, 1000 collaborateurs  
2014 : 94 % de réussite aux  
examens

taux de réussite : 78 %

taux de réussite : 4 %

taux de réussite : 17 %

94 % de réussite aux  
examens

... **L'ALTERNANCE COMME  
MODE PRIVILÉGIÉ  
DE RECRUTEMENT**

**Le Groupe a la conviction  
que l'alternance est un  
système d'excellence  
qui prépare à la  
professionnalisation  
de ses collaborateurs.**

Cet investissement en faveur de l'alternance va même au-delà de la politique de formation : Veolia souhaite faire de l'alternance le moyen privilégié d'intégration des nouveaux collaborateurs et ainsi faire évoluer ses pratiques de recrutement.

Avec l'appui des acteurs locaux de l'emploi et de la formation et la mobilisation des recruteurs du Groupe, Veolia s'engage à :

- > proposer aux alternants, ayant réussi leur intégration et obtenu un diplôme au terme de leur formation, un contrat à durée indéterminée chez Veolia en fonction des disponibilités de postes.
- > proposer aux collaborateurs en poste des contrats de développement des compétences ou des contrats de progression professionnelle leur permettant d'accélérer leur évolution au sein du Groupe.

**Être tuteur c'est à la fois une fierté  
mais aussi accepter un questionnement  
sur son propre travail**

«... Une fierté car lorsque l'on est choisi pour devenir tuteur, c'est un gage de reconnaissance de ses savoirs et de ses compétences. C'est également une remise en cause car face aux questions de l'apprenant, on est souvent amené à se questionner sur sa propre perception du métier, ce qui permet un enrichissement mutuel entre tuteur et apprenant.

Ensuite, un tuteur se doit de remplir plusieurs rôles face à l'apprenant. Outre la transmission du savoir, un des tous premiers rôles est de l'aider dans sa démarche globale de formation. Un stagiaire mène de front son activité principale au sein de l'entreprise et sa formation. Je me dois de lui permettre de dégager du temps pour pouvoir pleinement profiter de sa formation. Je ne forme pas des jeunes pour qu'ils restent avec moi mais pour qu'ils évoluent eux s'ils le méritent. C'est toujours un sentiment de satisfaction lorsque l'élève dépasse le maître. »

**Jean-Raymond QUOILIN**

Directeur secteur Centre de valorisation Énergétique  
Veolia Recyclage et Valorisation des Déchets  
Nord, Pas de Calais



—  
Regard  
d'alternant  
—

Un tuteur Veolia responsable  
et expérimenté



## 23 DIPLÔMES DANS LE RÉSEAU DES CAMPUS VEOLIA EN FRANCE

### NIVEAU V (CAP et Titres)

**CAP** « Agent d'Accueil et de Conduite Routière Transport de Voyageurs »

**CAP** « Agent d'Assainissement et de Collecte de Déchets Liquides Spéciaux »

**CAP** « Constructeur en canalisations des travaux publics »

**CAP** « Maintenance des Véhicules Automobiles - Option véhicules industriels »

**Qualification professionnelle** « Agent d'exploitation de réseaux de chauffage »

**Titre professionnel** « Agent technique de déchèterie »

**Titre** « Agent des Services de Gestion et de Valorisation des Déchets »

**Titre professionnel** « Conducteur de Matériel de Collecte, de Nettoyement ou d'Assainissement »

**Titre Professionnel** « Canalisateur »

### NIVEAU IV (BAC et Titres)

**Baccalauréat professionnel** « Maintenance des Équipements Industriels »

**Baccalauréat professionnel** « Technicien de Maintenance des Systèmes Énergétiques et Climatiques »

**Baccalauréat professionnel** « Électrotechnique, Énergie Équipements Communicants »

**Mention complémentaire** « Technicien des Services à l'Énergie »

**Titre professionnel** « Technicien de traitement des eaux »

**Titre professionnel** « Technicien de Maintenance Industrielle »

**Titre professionnel** « Conseiller Relation Client à Distance »

**Titre** « Adjoint au Chef de quart en usine d'incinération et de Valorisation des Déchets »

### NIVEAU III, II, I (BTS, L.M.D.)

**BTS** « Électrotechnique »

**BTS** « Maintenance des Systèmes Énergétiques et Fluidiques »

**BTS** « Métiers de l'Eau »

**Licence professionnelle** « Technico-commercial en Vente de Solutions Durables »

**Licence professionnelle** « Métiers de la Protection et de la Gestion de l'Environnement », parcours « Manager des Services à l'Environnement »

**Master professionnel** « Management et Ingénierie des Services à l'Environnement »

*NB : Toutes nos formations sont ouvertes aux publics féminin et masculin.*

### Un solide réseau de Campus

« Promouvoir le professionnalisme chez nos collaborateurs et communiquer notre culture de l'apprentissage ne peut pas se faire par le seul biais de Campus Veolia en Asie ; notre succès dépend de notre solide réseau de Campus à travers le monde. Grâce à la contribution d'experts techniques présents en Asie et de spécialistes du réseau de Campus, nos centres de formation en Asie sont capables de mettre au point des formations et des programmes de transfert d'expertise de grande qualité dont l'objectif est d'aider nos employés dans toute l'Asie à atteindre l'excellence. »

### Notre mission

« En tant que centre d'apprentissage d'une société mondiale comptant plus de 20 000 collaborateurs en Asie, Campus Veolia Asie vise à créer un environnement d'apprentissage souple et innovant qui rassemble les individus, les cultures et les idées de notre zone géographique et à faire progresser les individus et les organisations à travers une formation commerciale. Grâce à un apprentissage continu sur notre Campus, nous formons des dirigeants et des collaborateurs éclairés et responsables qui créent de la valeur pour Veolia et notre client. Nous procédons de différentes manières, et suivons notamment une approche de la formation très répandue en Asie : la formation basée sur les compétences (ou CBT - Competency-Based Training), avec l'implantation d'un Campus Veolia à Shanghai, dont les succursales en Asie se concentrent sur les différentes activités de Veolia. »

### Veolia forme Veolia

« Des efforts sont faits pour garantir le respect du principe "Veolia forme Veolia", qui donne le ton de notre culture de l'apprentissage selon laquelle chacun dans l'entreprise est responsable du développement d'autrui et donc du transfert de savoir-faire dans toute la région Asie. »

### Diversité et innovation sont les clés de notre apprentissage

« Etant donné que nous proposons des formations à des collaborateurs de toutes nationalités dans cette zone, les Campus Veolia en Asie tiennent compte de la diversité de différentes cultures et se détachent des dogmes dominants. Nous encourageons nos apprenants à être novateurs et ouverts aux différents points de vue durant la session de formation et nous nous attachons à leur faire comprendre comment tirer des enseignements de nos échanges d'idées et d'expériences. »

« Nos équipes de formateurs sont déterminées à mener à bien cette mission inédite et passionnante qui vise à renforcer la culture de l'apprentissage dans toute l'Asie. »

Malongna CHIEN

VP of Learning and Innovation - China



> TROISIÈME PRINCIPE D'ACTION

# Veolia

---

## forme Veolia

---

La politique de formation est orientée par et vers les activités opérationnelles de l'entreprise. Grâce au réseau de Campus Veolia et à l'excellence des partenariats tant pédagogiques qu'académiques, chaque collaborateur de l'entreprise accède à une diversité de formations adaptées lui permettant d'élargir et de développer son parcours professionnel.

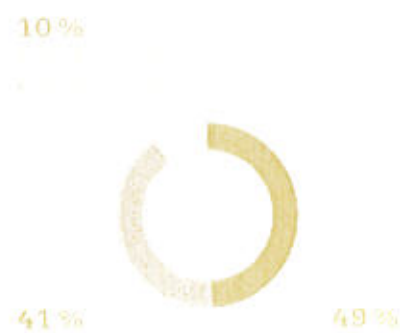
**Le Groupe est à la fois « l'acteur » principal et le « réalisateur » de la politique de formation.**

Un seul chiffre : la moitié des heures de formation continue dispensées dans le réseau des Campus Veolia est assurée par des collaborateurs du Groupe. En ce qui concerne les formations titrantes et qualifiantes, ce sont encore près de quatre formations sur dix qui sont assurées par le réseau, dans les pays où celui-ci est implanté.

### UN SUJET PORTÉ PAR LE MANAGEMENT

La formation est identifiée comme un enjeu majeur porté au plus haut niveau du Groupe. Ce soutien démontre non seulement l'importance stratégique mais aussi l'engagement de l'ensemble de la ligne managériale envers la politique de formation. « Veolia forme Veolia », signifie aussi que l'offre de formation est élaborée à la demande et avec les opérationnels. Leur implication dans ce domaine permet au Groupe de prendre en compte les besoins exprimés par le terrain et de se maintenir en adéquation permanente avec la réalité des métiers. À travers le réseau des 16 Campus, ce ne sont pas moins de 118 formateurs permanents et 452 contributeurs qui sont mobilisés pour accroître le professionnalisme et la qualification des collaborateurs. Au-delà, les décisions qui sont mises en œuvre en matière de formation suivent un processus parfaitement maîtrisé, qu'il s'agisse des Comités Métier (regroupant un ensemble d'entreprises autour d'un métier afin d'évaluer les besoins) ou encore du Plan de développement des compétences ou des entretiens individuels, qui sont mis à profit pour chaque collaborateur du Groupe.

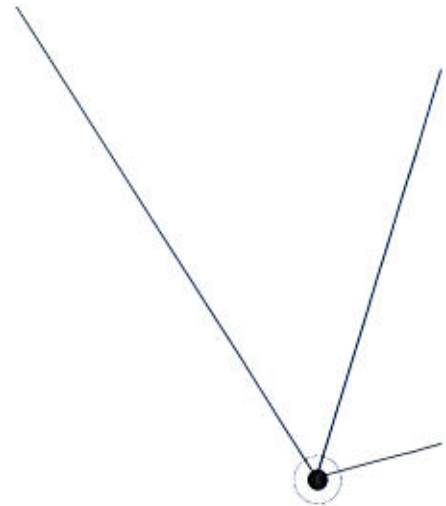
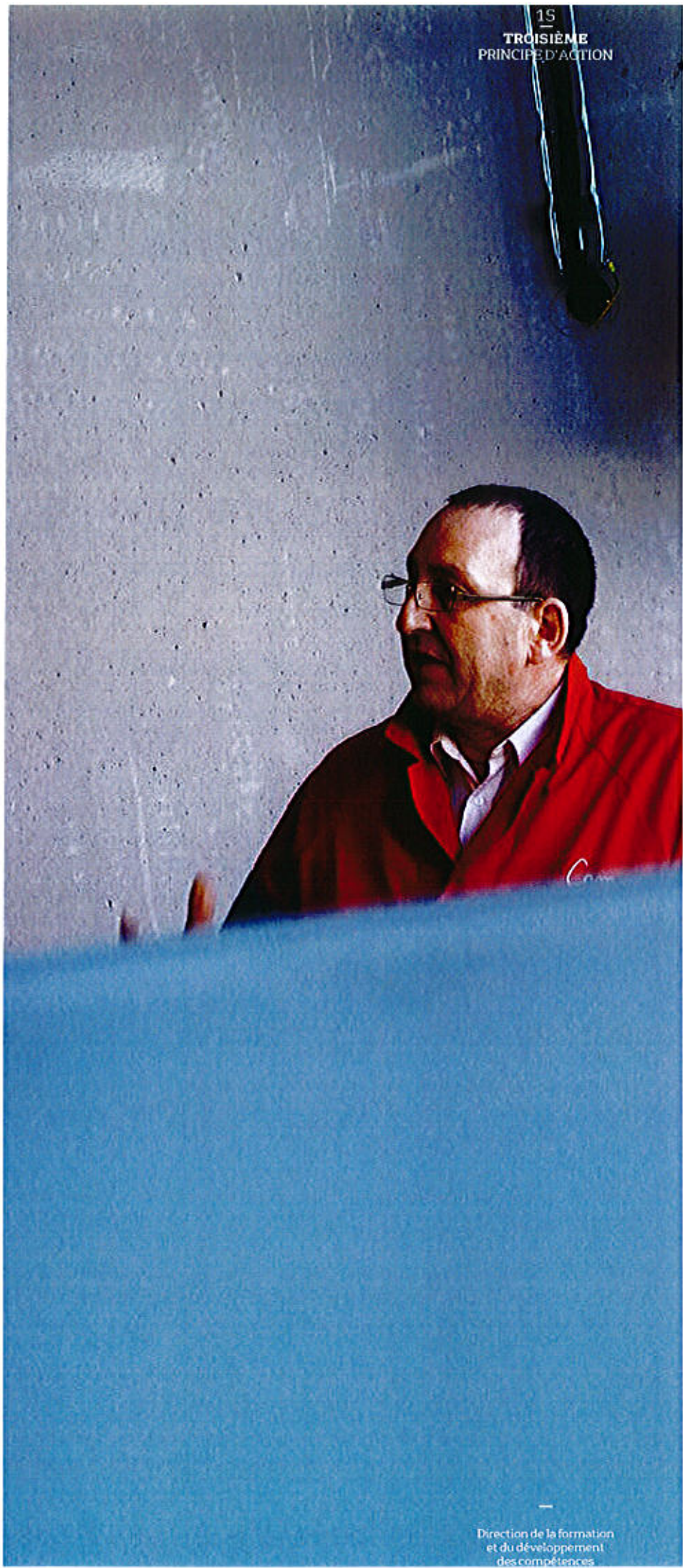
### RÉPARTITION DES HEURES DE FORMATION CONTINUE DISPENSÉES PAR LIEU DE FORMATION



... **UN FACTEUR D'EXCELLENCE :  
LES FORMATEURS ET LES TUTEURS**

Maîtrisant les spécificités de leur métier grâce à un savoir-faire issu du terrain, ces collaborateurs-pédagogues sont les mieux placés pour assurer la transmission de leurs compétences professionnelles. Très souvent, Veolia privilégie le détachement de formateurs issus des divisions du Groupe. Cette approche est également valorisante pour les formateurs eux-mêmes, qui retournent ensuite dans la filière opérationnelle, forts de cette expérience au cours de laquelle ils ont été nourris par les méthodes pédagogiques des Campus. Modernes et innovantes, ces méthodes suivent différentes étapes : identification des besoins des entreprises, définition de la solution à mettre en œuvre en groupe projet associant toutes les parties prenantes, animation des séquences, évaluation et suivi, notamment avec la hiérarchie. Cette ingénierie utilise notamment les outils modernes nécessaires à une pédagogie de qualité : parcours individualisés, formation à distance, tutorat, apprentissage en situation de travail, etc. Le système du tutorat permet également de conserver les savoir-faire des équipes en place et offre la possibilité de valoriser les seniors dans l'entreprise. Les tuteurs ont en effet un rôle essentiel, ils assurent à la fois une fonction de transmission et d'accompagnement auprès des apprenants.





## DES CAMPUS OUVERTS À L'EXTERNE

---

Fort de sa double expertise sur les métiers de service à l'environnement et dans la gestion globale de la formation, le réseau des Campus offre ses formations à l'externe. Une occasion pour Veolia d'assurer, là aussi, son rôle de leader et de "faire la trace" dans le développement des compétences des hommes et des femmes des métiers de services à l'environnement. Vitrites des savoir-faire de Veolia, les Campus proposent leur expérience unique au service des entreprises, collectivités et partenaires sur leurs formations existantes ou sur-mesure. Sont ainsi proposées à ces acteurs des formations continues à destination des directions techniques et des audits de compétences, diagnostic et plan d'action en support aux fonctions RH. Ce sont également des programmes de connaissance et de sensibilisation aux métiers de l'environnement ainsi que des prestations événementielles thématiques mis à disposition des entreprises, des élus et de leurs administrés. Les infrastructures conçues comme un support pédagogique de mise en situation réelle d'exploitation et les formateurs issus du terrain garantissent à tous une formation de qualité.

—  
Regard de  
partenaire  
—

« Veolia, partenaire historique de l'École des Métiers de l'Environnement, en est partie prenante à plusieurs titres : membre du Conseil d'administration de l'École, active au sein du Conseil de perfectionnement, Veolia contribue au lien permanent mis en place avec le monde professionnel pour une bonne adéquation des formations avec les besoins des organisations, et une réactivité de l'École dans un contexte en évolution constante. Pendant la formation, visites de sites, accueil de stagiaires, participation à des projets pédagogiques, sont autant d'opportunités d'échanges et d'enrichissement qui se prolongent par des participations plus volontaires aux différents challenges proposés par Veolia aux étudiants : Trophées Performances, Prix de la Solidarité Étudiante encouragent les initiatives. Cette dynamique d'échanges EME / Veolia se concrétise par la présence de diplômés dans les différentes entreprises du groupe Veolia, preuve s'il en faut de l'intérêt de ces interactions variées. Aujourd'hui de nouveaux champs de collaboration s'ouvrent en formation continue, avec des démarches de mutualisation, pour des formations toujours en mouvement autour d'un cœur de métier commun et d'innovations à la fois dans les contenus et les modalités pédagogiques pour des professionnels au service des territoires. »

Marie-Dominique de Cayeux

Directrice de l'École des Métiers de l'Environnement



QUATRIÈME

# Partenariat et Réseau

**Les Campus ont pour mission non seulement d'apporter des réponses au Groupe en matière de formation initiale et continue, mais également d'animer, de professionnaliser les réseaux de formations internes et de développer une politique partenariale ambitieuse.**

Véritable plateforme de développement de compétences, le réseau des Campus et des centres de formation de Veolia est présent dans 10 pays. Créé en 1994, ce réseau comprend aujourd'hui 16 sites au total, dont 5 en France. Les Campus et centres de formation représentent 64 % des heures de formation continue du Groupe qu'ils délivrent sur le « cœur de métier » de Veolia. Ils forment ainsi aux compétences clés nécessaires à la croissance du Groupe.

## **PARTENAIRE DES ACTEURS PUBLICS DE L'EMPLOI**

Les Campus et centres de formation sont à l'image des activités du Groupe : ouverts sur l'extérieur. Intervenant notamment en délégation pour la gestion de l'eau, de l'énergie et des déchets, Veolia s'emploie à renforcer la concertation avec les élus locaux, les partenaires de l'emploi et de la formation. En France, par exemple, les partenariats avec l'acteur public de l'emploi, Pôle Emploi, les réseaux des Missions locales, les réseaux des Chambres de commerce et d'industrie permettent, localement, de mieux cibler et relayer les besoins de recrutement et, ainsi, de mieux préparer l'intégration des nouveaux collaborateurs, en construisant des parcours de formation préalables à l'embauche, par exemple l'examen du permis poids lourds. En Angleterre, le partenariat avec le "Skills for Employability" a permis de développer et de financer les offres de formations qualifiantes proposées aux collaborateurs du Groupe.

---

EN 2014, LE RÉSEAU DES CAMPUS ET DES CENTRES DE FORMATION VEOLIA, REPRÉSENTE...

---

383

lieux de formation

---

118

campus d'emploi publics

---

133

salariés de Veolia

---

79

partenaires industriels

---

452

salariés de Veolia

---

1834

salariés de Veolia

---

131 191 salaires

16-21 2014

---

2014 - Veolia Environnement  
Rapport annuel de performance

---

... **DES RELATIONS ÉTROITES  
AVEC LES ÉCOLES ET LES UNIVERSITÉS**

Parallèlement à ces liens qui sont tissés avec les structures institutionnelles, le réseau associe également les acteurs de la formation et de l'éducation.

La direction de la formation et du développement des compétences intègre le département Promotion des métiers, en charge de faire connaître les métiers de Veolia, de porter son image employeur et sa responsabilité sociale et environnementale.

Présent dans les écoles, les universités, les forums étudiants, les salons de l'alternance ou encore les forums emploi régionaux, il anime et organise les rencontres nécessaires avec les jeunes, qu'il dirige vers les offres d'emploi, stage, CIFRE, VIE ou d'alternance du Groupe.

Cette organisation permet également d'envisager des partenariats durables et globaux avec l'enseignement supérieur, intégrant à la fois la dimension du sourcing et les besoins en formation initiale et continue du Groupe.

—  
Regard de  
partenaire  
—

### Entre le groupe Veolia et l'université de Cergy-Pontoise, un partenariat de plus de 20 ans pour la formation post-bac

« Comme dans de nombreux groupes, les recrutements de Veolia à l'université de Cergy-Pontoise sont diversifiés et se font tant en finance qu'en droit ou en communication. Mais ce qui place véritablement Veolia au rang des partenaires historiques de l'université, c'est le master professionnel Management et Ingénierie de Service à l'Environnement. Ce diplôme co-construit avec le Campus Veolia et deux autres partenaires académiques prestigieux (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, École nationale des ponts et chaussées) forme aux métiers du groupe depuis plus de 10 ans, à la suite d'une première formation imaginée par les deux partenaires dès 1994. En 10 ans, environ 500 apprentis diplômés ont été recrutés par Veolia, et près d'une centaine de salariés ont obtenu le grade de Master, par la formation continue. « 20 ans ! Je suis fier de l'exceptionnelle longévité de notre collaboration », commente François Germinet, Président de l'UCP. Un dispositif original de VAB collective permet également l'accès à ce master par des salariés en poste. Fondé avant tout sur la qualité des formations, le partenariat continue à s'enrichir, à travers par exemple la Veolia Summer School, l'université de Cergy-Pontoise étant, à date, la seule université française participant à ce programme international. »

**François Germinet**

Président de l'université de Cergy-Pontoise



## LES IMPLANTATIONS

### LA CARTOGRAPHIE DES CAMPUS DANS LE MONDE ...

Allemagne  
Chine  
Corée du Sud  
États-Unis  
Gabon  
République tchèque  
Royaume-Uni  
Slovaquie  
Suède

### ET EN FRANCE

Campus Veolia Atlantique  
(Nantes)  
Campus Veolia Centre Est  
(Lyon)  
Campus Veolia Île-de-France  
(Jouy-le-Moutier)  
Campus Veolia Méditerranée  
(La Ciotat)  
Campus Veolia Sud-Ouest  
(Tarbes)

### CAMPUS, 20 ANS AU SERVICE DES MÉTIERS DE L'ENVIRONNEMENT

Premier Campus créé par le Groupe, dès 1994, le Campus Veolia Île-de-France est situé à Jouy-le-Moutier (Val-d'Oise, près de Paris). Dédié à la formation et au développement des compétences des collaborateurs du Groupe et des stagiaires en alternance, il abrite également la Direction de la formation du Groupe. Le Campus reçoit à la fois des salariés, dans le cadre de la formation continue, et des jeunes en formation initiale. Il est en effet le siège du Centre de formation des apprentis (CFA) « Institut de l'Environnement Urbain ».

À l'ensemble de ces publics d'apprenants, il propose un outil de qualité exceptionnelle : le Campus dispose d'une halle technologique entièrement scénarisée, qui permet de découvrir l'ensemble des métiers de service à l'environnement, dans un format modélisé. Sur 24 hectares, dont 22 000 m<sup>2</sup> construits, ses infrastructures sont, en outre, composées de 52 salles de formation, 2 auditoriums, 1 espace événementiel, 1 espace de vie, 1 centre de documentation, 1 gymnase, 1 restaurant et 300 chambres.

Ce document a été réalisé par la Direction de la formation  
et du développement des compétences de Campus Veolia.

Création et réalisation : [www.mediasconseil.fr](http://www.mediasconseil.fr)

Rédaction : Didier Le Gorrec

Crédits photo : Photothèque Veolia - Philippe Eranian - Jean François Pelegry / Justin Sutcliffe / JY Lacote / Grainje Photography.

Suivi de fabrication : Jean-Claude Le Duc

Impression : PDI Imprimerie



*Dans le souci du respect de l'environnement, le présent document est réalisé par un imprimeur Imprim'Vert® avec des encres bio à base d'huile végétale sur un papier X-PER certifié FSC®, garanti ECF, pH neutre, sans métaux lourds, fabriqué à partir de fibres issues de forêts gérées durablement.*

# Ressourcer le monde

**Veolia - Direction de la formation et du développement des compétences**

38 avenue Kléber - 75116 Paris - France

[www.veolia.com](http://www.veolia.com)

# Quand Veolia joue les maîtres d'école

NATHALIE JULIÉTY / JOURNALISTE 11.11.12 / 27



L'empilement de briques dans l'atelier de la miroiterie qu'elle a pu utiliser formatrice en coupe à long terme. Le site de Jouy-le-Moutier a été mis à disposition de la municipalité par le groupe LUDOLK/EA.

**Depuis vingt ans, le groupe de services à l'environnement prépare des jeunes à des diplômes nationaux, afin de disposer d'une main-d'œuvre formée à ses besoins.**

C'est le lieu de prédilection des dirigeants politiques pour faire des annonces en faveur de l'emploi des jeunes. Le centre de formation professionnelle de Veolia à Jouy-le-Moutier, dans le Val-d'Oise, a tour à tour vu défiler Jacques Chirac (2005), Nicolas Sarkozy (2009) et Manuel Valls en début d'année, à l'occasion des vingt ans du site. L'endroit est certes plaisant : installés en lisière de forêt sur 24 hectares, des bâtiments modernes abritent des salles de travail, deux auditoriums mais aussi 275 chambres individuelles, un gymnase, une salle de fitness ; en surplomb, le château d'Ecancourt, élégante bâtisse du XIX<sup>e</sup> siècle, reconverte en espace de détente avec sa cafétéria et ses salles de jeux, domine le lieu.

Mais, surtout, le site est jugé exemplaire par les politiques de tous bords qui clament depuis des années – sans beaucoup de résultat – leur volonté de développer l'apprentissage pour lutter contre le chômage de masse, notamment des jeunes non qualifiés.

## Palette étendue

La palette couverte par le leader mondial des services à l'environnement est étendue : cette année, 452 « alternants » – dont 80 % d'apprentis – croisent 9.990 « stagiaires » en formation continue. La plupart d'entre eux vivent sur place les semaines où ils ne sont pas en entreprise. Ils sont là au minimum pour neuf mois, au plus pour trois ans, le temps de préparer un des multiples diplômes que propose Veolia, autour de ses métiers : l'eau, la propreté, le transport et les services à l'énergie.

Pour les uns, il s'agit de décrocher un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), de constructeur en canalisations des travaux publics par exemple – l'un des huit CAP préparés sur place –, d'autres visent un des sept bac professionnels ou encore un BTS. Le site accueille aussi des salariés venus compléter

leur formation avec une licence ou un master professionnel. Labellisé centre de formation d'apprentis (CFA) le campus de Jouy-le-Moutier délivre des diplômes de l'Education nationale. Et ici le taux de réussite aux examens atteint 95 %

### Trois quart de cols bleus

Pour Veolia, dont l'effectif est composé aux trois quarts de cols bleus, l'enjeu est de disposer de la main-d'œuvre qualifiée et adaptée à la réalité du terrain que le système éducatif ne lui fournit pas. Peu d'amour, mal rémunérés, les métiers de ripeur ou d'agents d'assainissement ne font pas rêver, et le groupe peine à pourvoir certains postes... A l'origine du projet, l'ancien PDG du groupe, Henri Proglia, se souvient : *« Ma conviction était qu'il fallait mettre de l'oxygène dans notre système de recrutement et redonner un sens à la réinsertion sociale en ouvrant des perspectives aux jeunes. C'était une formidable opportunité de créer un projet d'entreprise en même temps qu'un projet de vie pour les personnes concernées. »* Son successeur, Antoine Frérot, a repris le flambeau sur ce dossier

### Suivre les mutations des métiers

Grâce à cette politique, Veolia peut disposer rapidement d'une main-d'œuvre qualifiée sur des métiers pointus et imprégnée de ses valeurs. Chaque année, 10 % des formations sont renouvelées afin de suivre les mutations des métiers. *« Tous nos programmes sont marqués du sceau de la culture Veolia »*, insiste Isabelle Quanon, la directrice de la formation et du développement des compétences. L'image de l'entreprise est en jeu. Car, en contact direct avec le client final, les techniciens en sont de facto la vitrine

Pour attirer des recrues le centre de Jouy-le-Moutier a noué des partenariats avec un réseau de « prescripteurs » (Pôle emploi, missions locales, maison de l'emploi etc.), qui l'aide à se faire connaître auprès de populations en difficulté : jeunes dotés du bac mais sans travail, « décrocheurs » sortis du système scolaire en 3<sup>e</sup> ou en seconde, qui enchaînent les petits boulots et cherchent de la stabilité. Le bouche-à-oreille fonctionne aussi. Kevin\* a eu vent des CAP proposés par Veolia pendant son service militaire à la Martinique ; Fabien\* a, de son côté, été conseillé par son cousin, salarié du groupe

### Donner confiance dans l'avenir

Convaincre des jeunes âgés de vingt-deux ou vingt-trois ans, pour la plupart déscolarisés, de s'insérer dans un cycle de formation, exige de la pédagogie. La priorité : leur redonner confiance en leurs perspectives. Isabelle Quanon peut en témoigner : *« On leur explique qu'ils exerceront un métier lié à l'environnement, ce qui est gratifiant. »* Mais le déclic vient souvent de l'idée de pouvoir décrocher un diplôme reconnu au niveau national. Une vraie fierté pour des jeunes souvent issus de banlieues défavorisées.

Aujourd'hui, les demandes pour entrer à Jouy-le-Moutier sont deux ou trois fois supérieures au nombre de places disponibles. La motivation est un critère déterminant. Elève en CAP d'« agent d'assainissement » – un type de poste difficile à pourvoir –, Baptiste\* se réjouit à l'idée de travailler dans un « secteur en expansion ». Fatou\* espère trouver plus facilement un emploi. *« Auparavant, j'avais passé un CAP de plombier. On me proposait de l'intérim, jamais de CDI »,* dit-il

### Un CDI pour deux-tiers des « alternants »

A l'issue du cursus, deux tiers des « alternants » décrochent un CDI chez Veolia. Les autres poursuivent leurs études ou ne veulent pas rester. Il arrive aussi que la multinationale n'ait pas de poste à proposer.

Sur le plan pratique, l'entreprise passe un contrat en alternance avec le jeune qui pendant tout son cursus est suivi par un tuteur. Ceux qui préparent un CAP passent entre la moitié et les deux tiers du temps en entreprise. Le reste en classe. Les formateurs sont issus du groupe. Un mode de pédagogie apprécié. *« On apprend mieux, car on peut mettre en pratique ce que l'on apprend »,* estime Romain\*, 23 ans, qui prépare un bac pro en maintenance des équipements industriels. Comme toujours en alternance, son contrat prévoit une rémunération : 1.000 euros net par mois.

La direction de Veolia admet que cette politique représente un investissement élevé. le budget de fonctionnement de tous les campus en France est évalué à 50 millions d'euros. Au coût des formations s'ajoute la prise en charge de l'hébergement et des repas des « alternants ». En tant que CFA la société peut certes collecter la taxe d'apprentissage pour se financer. Mais cela ne couvre qu'une partie des charges. *« On vend aussi de la formation continue à d'autres entreprises, ce qui participe à l'économie de cette activité »,* indique Jean-Marie Lambert, le directeur des ressources humaines du

groupe Au-delà, Veolia a aussi ouvert son centre à des intérimaires envoyés par Adecco, le numéro un mondial du travail temporaire, qui s'est lancé dans l'alternance.

## Retour sur investissement non quantifiable

Le retour sur investissement n'est pas quantifiable. Mais le groupe estime y gagner. La qualité de ses prestations est garantie et son personnel est non seulement qualifié mais fidèle. « 80 % des alternants recrutés par l'entreprise y sont toujours trois ans plus tard », constate Isabelle Quainon. « Les évolutions de carrière des jeunes passés par nos centres sont en général très positives : ils connaissent bien l'entreprise et certains n'hésitent pas à suivre d'autres formations pour évoluer. » Deux directeurs régionaux sont ainsi issus de l'apprentissage...

Cette politique est d'ailleurs bien reçue par les syndicats de Veolia. « On a une vision plutôt positive de cette activité », commente Frank Leroux, de la CGT. A l'image de Veolia, une poignée de grandes entreprises françaises (EDF, La Poste...) ont créé leur propre CFA, afin de recruter plus facilement des salariés formés à leurs besoins. En 2014, La Poste a ainsi formé 2 000 jeunes aux métiers de facteur, guichetier, etc., via ses cinq CFA. « En moyenne, 50 % de nos apprentis intègrent La Poste », indique Yves Arnaudo, directeur du développement RH. Mais globalement, le modèle mis en place par Veolia a été peu reproduit. « Il faut beaucoup d'efforts et d'énergie ! » reconnaît Henri Proglia. Il faut négocier avec l'Education nationale, obtenir l'agrément du conseil régional, condition sine qua non pour pouvoir collecter la taxe d'apprentissage – ce qui ne va pas toujours de soi –, former des tuteurs... Pour Benoît Martinot, ancien délégué à l'emploi et à la formation professionnelle, ce modèle convient « aux grandes entreprises qui recrutent beaucoup de jeunes mais peinent à trouver des profils adaptés. Il suppose aussi d'investir et de mener une politique de ressources humaines sur le long terme ».

Si, ces dernières années, beaucoup de sociétés ont lancé leur propre école, la majorité (Renault, Sodexo, Système U, Vinci...) a opté pour une formule moins ambitieuse : celle du centre de formation délivrant des certificats de qualification professionnelle (CQP). Un titre reconnu par la branche professionnelle, mais qui « procure des compétences plus spécifiques à un métier précis qu'un CAP », relève Marc Ferracci, professeur à l'université Panthéon-Assas.

## Renforcer le professionnalisme

Ainsi, Carrefour France accueille chaque année 4 500 jeunes en contrat de professionnalisation préparant un CQP d'employé de commerce, d'animateur de rayon et 1 000 apprentis. L'enjeu : renforcer le professionnalisme sur tous les métiers pour un meilleur service aux clients. « Après le succès du CQP boucher, nous réfléchissons à élargir la palette des CQP à tous les métiers de bouche », précise Marie-Hélène Mimeau, directrice de la formation et du développement des talents. « Tout ce qui rapproche l'apprentissage du monde professionnel est positif. Car on sait que l'un des défauts d'attractivité du système pour les employeurs et les apprentis tient à la déconnexion entre le contenu des formations et les pratiques en entreprise », note Marc Ferracci.

Au Medef, on salue d'ailleurs ces initiatives. « Nous encourageons la création d'organismes internes à l'entreprise, mais cela suppose que celle-ci ait une visibilité sur le long terme. Ce qui est devenu plus compliqué dans le contexte économique actuel », indique Alain Druelles, directeur de la formation.

C'est le bémol : l'apprentissage est exposé aux aléas de la conjoncture économique et aux changements de stratégie de l'entreprise. Après le désengagement de Veolia des métiers du transport et de l'énergie en France, les centres de formation de La Ciotat et de Romorantin sont menacés de fermeture. Pour l'entreprise, ces sites n'en restent pas moins une pierre angulaire de la politique de ressources humaines. Son objectif est que les 655 « alternants » formés à Jouy-le-Moutier et dans les cinq autres centres du groupe sur le territoire national couvrent les trois quarts des recrutements en France. Une réponse « gagnant-gagnant » pour l'entreprise et pour les jeunes confrontés à un chômage endémique, une des plaies de la société française.

## Nathalie Silberl

\* Les prénoms ont été changés ●

# Actualité de la formation

## Partenariat école-entreprise : exemples à La Poste et chez Veolia

> Auteur : [Knoek Billy](#)

Dans un contexte de changements perpétuels, les agents économiques doivent sans cesse s'adapter. Alors, en quoi l'éducation, la formation et la qualification professionnelles peuvent-elles constituer de vrais leviers pour s'adapter aux métiers en mutation et répondre aux exigences du travail demain ?

Pour Philippe Bajou, directeur général adjoint en charge de la Transformation de [La Poste](#), l'expérience du Groupe, qui vit des mutations importantes dues à l'irruption du numérique dans nos vies, apporte une réponse à la question. En effet, a-t-il expliqué, lors d'une rencontre [1] organisée, mercredi 26 août à l'École polytechnique (Palaiseau), dans le cadre des Entretiens enseignants-entreprises [2].

En effet, si par le passé La Poste a su s'adapter aux évolutions de son environnement (notamment les évolutions des modes de transport), qui l'ont contrainte à faire évoluer ses modes de production, le moment qu'elle vit aujourd'hui est particulier. Pour la première fois, le document, le message est dématérialisé et la quantité de supports à transporter s'amointrit. Pour la première fois également, les services, les commerces, ne nécessitent plus de relation en face-à-face. La fréquentation des bureaux de poste diminue comme celle des commerces.

*"Aujourd'hui, c'est donc l'essence-même de La Poste qui se trouve questionnée", a reconnu celui qui officie au sein du groupe depuis le début des années 80. Ainsi, "La Poste a fait le choix du développement de faire évoluer les compétences de ses [80 000] facteurs pour leur permettre d'exercer les nouveaux métiers de demain. La crise nous oblige à repenser nos métiers. Au total, 120 nouveaux services sont en cours d'expérimentation. Car nous avons la responsabilité de préserver notre capital humain et d'assurer l'employabilité de nos collaborateurs", a-t-il indiqué.*

Dans son ambition de devenir un "lieu de solidarité et de stabilité", [Veolia](#) s'est aussi engagé à "développer les savoir-faire de ses collaborateurs tout au long de leur carrière professionnelle pour garantir leur employabilité", a rappelé Isabelle Quainon, directrice de la formation et du développement des compétences du groupe qui emploie 200 000 personnes dont 40 000 en France.

Dans ce groupe, dont les services de gestion de l'eau, des déchets et de l'énergie connaissent un essor sans précédent, les enjeux de la formation sont multiples. "Il faut adapter en permanence les compétences à des métiers qui gagnent en complexité, anticiper les évolutions en formant des collaborateurs aux nouvelles technologies de l'économie verte, et permettre des évolutions de carrière de qualité dans l'exercice de notre métier", a indiqué celle qui pilote le réseau de [Campus Veolia](#) établi dans 10 pays.

## Revaloriser l'alternance

Le groupe Veolia a également parié sur la formation des jeunes. Au point de créer, il y a une vingtaine d'années, des diplômes destinés non pas seulement qu'à ses agents. Ils contribuent à faire connaître les métiers du groupe. "À La Poste, nous faisons le pari de l'alternance", a indiqué Philippe Bajou, qui est aussi administrateur de "l'Envol", le campus du Groupe dédié aux "jeunes élèves talentueux et méritants". Le groupe "a également misé sur une politique active de recrutement, d'emplois en alternance et d'emplois d'avenir et de stages pour répondre aux défis qui lui sont posés". En 2014, 4 220 jeunes ont donc été formés en alternance, en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Selon Isabelle Quainon, "plus de 80 % des jeunes accueillis en alternance chez Veolia restent dans l'entreprise. C'est un bon retour sur investissement".

"Il faut donc penser l'éducation comme un vecteur d'insertion et d'intégration, à la fois sur le marché du travail et dans la société en général", a plaidé Alexandra Roulet, économiste préparant un Ph.D [3] d'économie à Harvard University (États-Unis). Face aux mutations et aux besoins en nouvelles compétences, il est important, selon elle, "d'augmenter le niveau de qualification et pour cela réformer la formation professionnelle mais aussi, notamment pour les jeunes de développer l'apprentissage en associant davantage les entreprises, notamment à la définition du contenu des formations". Cela suppose des relations plus étroites entre l'Éducation nationale et le monde de l'entreprise.

"Nous dialoguons avec les filières économiques, sur leurs besoins, et avons déjà créé plus de 30 campus des métiers et qualifications spécialisés par filière pour répondre à leurs besoins spécifiques. Nous dialoguons aussi avec les branches professionnelles, sur la rénovation des diplômes : nous allons rénover 18 diplômes cette année scolaire, pour coller aux besoins du monde économique", a assuré Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lors de l'ouverture de la rencontre, mardi 25 août 2015. Mais l'apprentissage, a-t-elle insisté, "c'est comme dans un mariage : pour que cela marche, il faut être deux : celui qui forme, et l'entreprise qui accueille le jeune en formation".

Elle reconnaît que des efforts restent à faire pour rapprocher l'école de l'entreprise et développer l'alternance. Selon elle, "ce n'est pas uniquement l'apprentissage qui a besoin d'être revalorisé, mais bien l'ensemble de la formation par alternance : les contrats de professionnalisation, la formation en lycée professionnel. Ces voies de formation sont indispensables à l'économie française parce qu'elles pourvoient le pays en métiers professionnels dont la France a besoin", a rappelé Najat Vallaud-Belkacem. Son ambition : atteindre, à terme, 60 000 apprentis formés directement au sein de son ministère.

## Notes

[1] Atelier "Éducation, formation, qualification : 3 leviers d'insertion !"

[2] Lancées en 2003 par l'Institut de l'entreprise, l'édition de cette année (25 et 26 août 2015) avait pour thème "Le travail demain". L'Institut de l'entreprise est un think-tank dont l'objectif est de mieux faire connaître aux enseignants de sciences économiques et sociales la vie et les besoins des entreprises.

[3] Doctorat.

Mis en ligne le 27 août 2015

*Le Dossier Documentaire de l'UODC*

**Quels sont les liens entre développement des compétences et performance ?**  
L'expérience de Veolia

**- Partie II -**

■ **Compétences, organisation et performance..... pp. 35-120**

- Faut-il croire encore à la gestion des compétences ?  
Philippe Zarifian, *Philippe Zarifian* (<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr>), 2009
- Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ?  
Martine Le Boulaire et Didier Retour, *AGRH* ([www.reims-ms.fr/agrh/index.html](http://www.reims-ms.fr/agrh/index.html)), 2008
- Pratique réflexive et développement des individus, des collectifs et des organisations  
Vanina Mollo et Adelaide Nascimento, *ResearchGate* ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)), 2013
- Vers un modèle socio-économique de mesure du capital humain ?  
Laurent Cappelletti, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2010
- Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante »  
Solveig Fernagu-Oudet, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2010
- Impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de gestion de projets  
L. Chrétien, G. Arcand, G. Tellier et M. Arcand, *UQTR* ([www.uqtr.ca](http://www.uqtr.ca)), 2005

## Faut-il croire encore à la gestion des compétences ?

Intervention lors de la soirée organisée sur ce thème par l'APSE (Association des Professionnels en Sociologie de l'entreprise)

Faite le 8 avril 2010.

Par Philippe Zarifian, Professeur de sociologie à l'Université de Paris-Est Marne-la-Vallée Directeur associé de la société Conseil et Recherche

### Présentation.

Quelques mots pour me présenter. J'ai une double formation d'économiste et de sociologue. Actuellement je suis professeur de sociologie à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée, université dans laquelle je codirige, avec Gérard Reyre, un Master 2, à bac+5, intitulé : "Compétences et Organisations", connu sous le nom de Master MACOR.

Je mène, depuis plus de 30 ans, des recherches sur les mutations du travail, des organisations du travail, des qualifications (dont la question de la compétence), tout en replaçant ces questions au sein des mutations de la "macro-organisation" des grandes entreprises industrielles et de service et de la compréhension de leur stratégie, "macro-organisation" que nous avons, avec Pierre Veltz, conceptualisée sous le terme de "Modèles d'organisation".

Ces recherches sont, comme toute recherche, ancrées sur un plan conceptuel - l'élaboration conceptuelle me semble être une activité en soi, centrale pour un chercheur - mais elles ont la particularité d'être en même temps des recherches de terrain, un enchaînement de recherches au sein d'une même grande entreprise, sur la longue durée, accompagnées de préconisations relatives au sujet traité spécifiquement dans chaque recherche.

Recherches de longue durée : j'ai mené pendant 11 ans des recherches avec le groupe Usinor (devenu Arcelor, puis Arcelor Mittal), pendant 6 ans avec BSN (devenu Danone), pendant 3 ans avec Pêchiney, puis, souhaitant comprendre les modèles d'organisation des grandes entreprises de service, je mène depuis 1996 - donc 14 ans - des recherches sur France Télécom et depuis 2004 - donc 6 ans - avec la SNCF. Il faut y ajouter 4 ans de recherches sur La Poste.

Pourquoi la longue durée ? A cause de mon option sociologique de base, fortement inspirée au départ par Pierre Naville, qu'est la compréhension des mutations, petites et grandes, petites dans les grandes, mutations qui ne sont pas autre chose que des mouvements qualitatifs permanents, mais qui s'insèrent dans des devenirs dont on ne parvient à saisir le sens et la portée que dans la longue durée (et en faisant retour, quitte à les rectifier, sur des analyses antérieures).

Cela se marque dans le vocabulaire que j'emploie : émergences, tendances, devenirs possibles, virtualités, événements, etc., prenant les mutations qualitatives toujours en tension entre l'insistance du passé, la présence du présent, et l'horizon du futur des différents devenirs possibles. Bien entendu, il y a, dans une sociologie des mutations (que j'appelle **sociologie des devenirs**), une part de prise de risque.

Pensons à la prise de risque que Naville a opérée dans son ouvrage de 1963 intitulé "Vers l'automatisme social ?". Les suivis de longue période servent aussi à "assurer" cette prise de risque, à la rectifier si besoin est et toujours à la relancer.

Par exemple, pour se rapprocher du thème d'aujourd'hui, lorsque j'ai publié en octobre 1988, un article intitulé "Le modèle de la compétence" - qui résumait un rapport assez volumineux du CEREQ que j'avais réalisé en 1986 -, il est certain que je prenais un risque, car ce modèle n'existait nulle part ailleurs ... que dans mon esprit ! Je le voyais comme désignant une réalité émergente. Il y avait eu, à cette époque, une publication de la CEGOS qui parlait, elle aussi, de la compétence. Mais très peu de choses, à part ça.

### **1. Avant la gestion RH, la question du travail.**

La question qui nous est posée, à Bernard Masingue et à moi, "Faut-il croire encore à la gestion des compétences ?" sollicite deux types de réponse :

- la question de la compétence n'est pas, à titre principal, une question qui relève de la GRH, ou, plus largement, une question de gestion. C'est d'abord, dans l'ordre des causalités, une expression des **mutations du travail**, de son organisation et du changement du contexte économique (incorporé dans les stratégies d'entreprises). Ce n'est que de façon consécutive, et tardivement, qu'elle est devenue une question de GRH. C'est, selon moi, un point essentiel.

Pour comprendre la question de la compétence, il faut partir du travail. Et c'est au début des années 80 que les mutations du travail ont pris suffisamment d'ampleur pour que la question de la compétence se pose, et elle s'est posée d'abord à des opérationnels, avant d'être abordée par des responsables RH.

- On ne peut pas parler de la "gestion des compétences" au singulier. Il n'existe pas un seul type de gestion qui se réfère au mot "compétences" - mot souvent utilisé au pluriel, pour des raisons sur lesquelles je reviendrai brièvement. En réalité, il existe au moins **3 modes actuels de gestion des compétences** et il me semble indispensable de les distinguer, d'autant plus qu'une grande confusion règne sur l'emploi du mot "compétences".

Je voudrais montrer que ces trois modes ne sont en rien équivalents et ne sollicitent pas la même "croyance" et perspective. Plutôt que de se demander s'il faut croire encore à la gestion des compétences, je préfère poser la question : des trois modes, lequel est en train, majoritairement, de s'imposer et quelles conséquences en tirer ?

Comme je viens de l'indiquer, il faut donc partir des mutations du travail, telles qu'elles ont commencé à émerger avec force à partir du début des années 80. Comme ce n'est pas le thème de ce soir, je procéderai à un simple survol rapide, mettant en lumière la conjugaison de 5 types de mutations. Je renvoie à mon dernier livre pour des développements sur ce thème .

Ces mutations, les voici :

- L'intellectualisation du travail, non pas principalement par substitution du travail dit intellectuel au travail dit manuel, mais par appel croissant, pour réaliser le travail, à l'intelligence en tant que telle, à la capacité d'analyse, de réflexion, d'appréhension de la complexité, d'arbitrage et de prise de décision face à des situations évolutives et/ou singulières. L'intelligence des situations tout simplement. Je reviendrai sur le concept de "situation".

- L'importance évidente prise par la communication dans le travail, en entendant par "communication" la compréhension du point de vue et des visées d'action des autres et un processus de dialogue qui permette de se mettre d'accord sur ce qu'il y a à faire ensemble. La communication intersubjective - entre sujets humains - est devenue l'axe central de la coopération dans le travail.

- L'affrontement à des événements, qui sont en partie surprenants, implanifiables, difficiles à anticiper, événements, depuis le micro-événement qu'est un aléa ou une panne de machine, jusqu'à des macro-événements, comme la crise économique que nous subissons (sans être encore capable aujourd'hui de la caractériser pleinement et d'aboutir à un accord sur une telle caractérisation).

- La finalisation de l'activité de travail et de son organisation par l'offre et la prestation de services à des destinataires (clients, usagers, publics, prescripteurs..). Ce qu'on appelle aujourd'hui, de manière assez réductrice, la relation client, qui est d'abord une relation dans laquelle s'engendre du service, non seulement pénètre le travail et ses conditions de réalisation, mais touche tout autant les activités de "back office" que les activités du "front office".

- Enfin, la mutation la plus importante, qui est en partie consécutive aux précédentes : le retour du travail dans le travailleur. Je voudrais m'attarder un peu sur elle, car c'est elle qui nous introduit directement à la question de la compétence (au singulier).

Le retour du travail dans le travailleur : J'utilise à dessein le mot "retour", quitte à être accusé de passéisme, selon une double signification :

- le retour vers une caractéristique forte des métiers artisanaux, qui continuent d'exister de nos jours, mais sous la forme réduite de travailleurs indépendants. A la fin de l'Ancien Régime, ils étaient collectivement pris en charge dans les corporations artisanales qui dominaient les métiers dans les centres urbains, avant que ne s'impose l'industrialisme capitaliste. Cela ne signifie nullement, bien entendu, que le travail actuel se présente sous la forme de l'exercice d'un métier artisanal et moins encore d'une résurgence des corporations. Mais cela signifie que fait retour la **non-distinction entre le "travailleur" et le quelque chose appelé "travail"**.

Dans le métier artisanal, comme d'ailleurs dans le labeur des paysans, ce qu'on n'appelait pas encore "travail" n'était pas autre chose que la mise en œuvre des savoir-faire, des "gestes de métier", que les artisans détenaient, à des degrés d'excellence divers.

Il était impossible et même absurde de distinguer entre le "travail" et "l'action experte" des détenteurs d'un métier. Il convient, selon moi, de sortir d'une vision linéaire du mouvement historique. Ce dernier se développe plutôt en spirales. Et dans ces spirales, on trouve, pour reprendre une expression célèbre de Nietzsche, "l'éternel retour du même", mais sous une forme et selon des modalités nouvelles.

- D'où la seconde signification du mot "retour" du travail dans le travailleur : le dépassement historique de la séparation (séparation théorisée par l'économie politique classique : par Adam Smith, puis de manière remarquablement claire par David Ricardo, pour fonder conceptuellement l'industrialisme capitaliste et inciter à la destruction des corps de métier) entre le travail et le travailleur signifie que **l'objectivation du "travail" perd de sa pertinence**. Que cette objectivation se présente comme une suite d'opérations rationalisées, ou comme un ensemble de tâches, ou comme le contenu "objectif" d'une fonction, cette dernière ne dit plus rien d'essentiel sur les actions qui nourrissent l'activité elle-même.

**Travailler devient : mettre en œuvre des compétences, donc des savoirs d'action, au sein d'une activité organisée, mise en œuvre qui se fait "en situation".**

Ma discipline principale, à savoir la sociologie du travail, devient progressivement une sociologie de l'action, en distinguant entre :

- l'action du sujet (fermer une porte est une action)
- l'activité organisée au sein de laquelle se situe l'action (l'appartement, au sein duquel la question de fermer la porte se pose, est une activité).

Nous avons, comme sociologues, **à étudier des sujets compétents agissant au sein d'activités organisées**

Mais on ne saurait oublier que, lorsqu'on parle du "travail" en entreprise, on entend, dans l'immense majorité des cas, "travail salarié". Ce qui signifie que le sujet agissant reste tenu par le statut salarial à partir duquel il exerce son action. Cela signifie que le cadre de l'action, l'activité, est finalisée par les attentes de la direction de l'entreprise. Et cela signifie que le produit de l'action appartient juridiquement à l'entreprise (en tant que société au sens juridique du terme). La distinction que j'introduis ici entre "action" et "activité", distinction de sociologue et non pas de psychologue, est importante à comprendre.

Le sujet est bel et bien sujet de son action. Personne ne peut l'empêcher de l'être. Par contre, on peut empêcher que certaines actions soient menées : c'est un vaste thème en soi, sur lequel il y aurait beaucoup de choses à dire.

Mais ce sujet humain n'est pas sujet de l'activité, ou, si l'on préfère, du cadre organisé au sein duquel son action s'inscrit. C'est à la hiérarchie de fixer ce cadre. Toutefois, l'action, ou plutôt l'enchaînement des actions, peut déborder ce cadre. Le sujet fera ce débordement de manière "naturelle", car il voudra, comme l'on dit, aller jusqu'au bout de ses actions. Cela se produit de manière assez courante. Ce sera à la hiérarchie de décider si elle doit alors "recadrer" les actions ou si elle admet qu'existe un flou, une délimitation floue des activités organisées, des variations. Personnellement, je suis pour une délimitation floue des activités et pour admettre que, sous l'urgence et l'importance des événements qui se produisent, le cadrage varie. Mais il s'agit là d'une prise de position de ma part, qui n'a rien de scientifique !

## **2. Les trois modes de gestion des compétences.**

Quand on en vient, maintenant, à la gestion des compétences, donc à un renouvellement de la gestion des ressources humaines, il faut souligner d'abord le décalage temporel : en tant que "gestion RH" et nouvelle approche des classifications, la logique compétence n'est apparue qu'en décembre 1990, au moment de la signature de l'accord A CAP 2000 dans la sidérurgie, et n'a vraiment pris de l'ampleur qu'à partir de la fin des années 90. Donc avec environ 15 ans de décalage et de retard d'avec l'apparition de la question de la compétence au sein de l'exercice du travail salarié.

Souligner ce retard, c'est dire que **le basculement est difficile**. Il faut comprendre pourquoi. Mais d'entrée de jeu, ce que j'ai proposé d'appeler "le modèle de la compétence" a rencontré des résistances et blocages, paradoxaux d'un simple point de vue logique. Car le modèle de la compétence, comme modèle de gestion, est en réalité beaucoup plus simple à mettre en place et à faire fonctionner, avec une grande économie des procédures bureaucratiques, que les modèles du poste de travail, ou de la fonction publique, voire même que le modèle du métier artisanal. Beaucoup plus simple, car très naturel.

D'ailleurs, allez dans n'importe quel milieu de travail et posez la question : quel est le plus compétent d'entre vous et pourquoi ?, vous verrez que toutes les réponses convergeront avec facilité. Dire d'une personne qu'elle est compétente dans tel milieu, face à telles situations, "ça parle", on voit aussitôt de quoi il s'agit, avant

même d'avoir élaboré le moindre référentiel.

J'ai fait preuve, dans les années 90, de naïveté en pensant que "simplicité" signifiait "facilité", car, par exemple, il est difficile pour une hiérarchie et des techniciens des méthodes d'admettre qu'après tout les salariés de base sont capables d'exprimer des choses essentielles et dont ils se croyaient les dépositaires ! **Le changement du fonctionnement social s'avère beaucoup plus difficile à réaliser que le changement des modalités de gestion RH.** C'est en partie pour cette raison que le modèle de la compétence s'est séparé en trois modes de gestion, dont je voudrais souligner la différence.

### **2.1. Le mode de gestion par la compétence exercée.**

C'est celui qui se présente, de manière "simple et naturelle", comme expression directe des mutations du travail dont j'ai parlé.

Il présente 3 caractéristiques de base :

- ce n'est plus le poste de travail, ou l'emploi, et donc le contenu objectivé et planifiable de cet objet, séparé des travailleurs, qu'on appelle "travail", donc les tâches à réaliser, à partir d'une analytique de ce "travail", qui est au centre du mode de gestion, mais directement les compétences des personnes et leur composition dans des collectifs. Fini le déploiement bureaucratique, lourd, coûteux, d'une vaste analytique du travail (qui commençait à ne faire que s'entasser dans des armoires).

Il faut tout simplement identifier les compétences acquises par les sujets et voir comment elles se composent entre elles dans un collectif de travail, le mot "composition" renvoyant à la fois à la manière dont des forces s'unissent, font synergie, sans cesser d'être en partie différentes, et à la façon dont elles produisent une musique harmonieuse.

La composition des compétences n'a pas à être pensée intellectuellement, à la recherche difficile de la définition d'une compétence collective. Elle opère et se perfectionne dans l'expérience même de la prise en charge des mêmes situations de travail, de l'exercice des mêmes responsabilités par les sujets ainsi réunis. Ce que la hiérarchie doit penser, c'est au choix préalable des personnes, car ce choix conditionnera le résultat, et elle doit faire preuve de capacité à neutraliser le développement d'affects négatifs qui décomposerait au lieu de composer (affect de jalousie par exemple ou sentiment d'injustice).

- Les compétences à prendre en considération sont celles qui s'exercent dans la prise en charge réussie de "situations", en partie chargées d'événements, difficiles à anticiper entièrement. La compétence, ça se voit ! Quelqu'un vient réparer votre téléviseur et réussit à le faire, vous vous direz "on m'a envoyé quelqu'un de compétent".

Mais à utiliser le mot "**situation**", il faut aussitôt préciser de quoi on parle, et mesurer à quel point une approche en termes de "situation" est différente d'une approche en termes d' "emploi".

Au centre de la situation, va se manifester le sujet compétent qui l'affronte, qui la prend en charge. Le sujet individuel ou le collectif. Toutes les composantes de la situation tournent autour de l'action (qui au départ n'est que virtuelle) de ce sujet. Ce sont :

o Les ressources matérielles, informationnelles, voire énergétiques dont il doit disposer,

- o Les appuis et soutiens humains qu'il pourra solliciter autour de lui (en présentiel ou à distance), son réseau de contacts,
- o Les connaissances préalables et expériences qu'il pourra mobiliser (pas de compétence sans connaissance),
- o Les finalités de son action, de son intervention, telles qu'elles sont présentes à son esprit,
- o Les effets des initiatives prises et leur évaluation.

Mais l'action elle-même, comment la décrire, en parler ? Très simplement : à partir des initiatives intelligentes que cette personne prend. Et toute personne compétente, soit sait à l'avance, soit trouve les bonnes initiatives à prendre en fonction des problèmes qui se posent à elle. Et bien entendu, il est très simple, après coup, d'en parler : le sujet sait quelles sont les initiatives qu'il a prises (souvent après réflexion) et, avec un effort, sait dire les raisons qui l'ont amené à prendre telle ou telle initiative.

- Enfin, et c'est essentiel, il faut que les sujets s'engagent, prennent la responsabilité d'initier telle ou telle action, et se sentent responsables des effets de ces initiatives. A quelqu'un de compétent, on doit faire confiance. Mais cette confiance n'est jamais absolue : le sujet devra "en répondre" (responsabilité vient du latin *respondere*).

Quand on part solidement de ces trois caractéristiques, les outils RH en découlent. On pourra faire un référentiel de compétence, en maille large (car quelqu'un de compétent est autonome dans son travail : peu importe les détails). Et on devra en même temps identifier dans un métier donné, les situations types dans lesquelles ces compétences s'exercent. On pourra revisiter les processus RH : la formation (en circulation entre compétences et connaissances), la rémunération, la mobilité, etc.

Il est vrai que revisiter ces processus est lourd au départ. C'est ce qu'il y a de plus lourd dans l'engagement au sein d'une démarche compétence. C'est un investissement de départ qu'il faut s'imposer de faire. Mais il importe absolument de dire que ces processus accompagnent la démarche de mobilisation et développement des compétences et n'en constituent pas le cœur. Le cœur, ce sont les trois caractéristiques de base dont j'ai parlé.

Une démarche compétence, c'est d'abord **une dynamique sociale** générée au sein même de la prise en charge réussie des situations de travail. Mais c'est probablement à cette dynamique sociale que les directions d'entreprises et les services RH sont les moins préparés. Parler "outils" ou "processus RH" ne pose pas de problèmes de fond. Mais parler de dynamique sociale semble un saut dans l'inconnu...!

Comme tout mode de gestion, il a ses points faibles, il génère de nouvelles difficultés.

Je signalerai les deux qui me semblent être les plus importantes :

- ce mode de gestion est sélectif : il sélectionne entre les plus compétents, jusqu'aux moins compétents, voire jusqu'aux incompetents. C'est un problème qu'il faut anticiper pour en minimiser les effets (et éventuellement pour faire bouger des personnes de fonctions dans l'entreprise, les guider vers d'autres activités).
- Ce mode de gestion suppose un engagement subjectif fort de la part des salariés dans ce qu'ils ont à faire. Il est normal qu'on leur fournisse en contrepartie, non seulement les disponibilités des ressources dont j'ai parlées, mais aussi des

garanties : garanties quant à une certaine stabilité de l'emploi, garanties quand aux solutions recherchées lorsqu'une personne n'arrive pas à "être à la hauteur" ou se trouve fragilisée par des problèmes personnels, etc.

## **2.2. Le mode de gestion des compétences à partir des requis des emplois.**

Autant le dire tout de suite : c'est lui qui, derrière l'usage du mot "compétences" (en général au pluriel), s'est imposé de manière nettement majoritaire. On parle des compétences au pluriel, car aucun changement qualitatif, aucun changement de logique n'est introduit. Par contre, les membres de la DRH seront conduits à lister les compétences requises.

Au départ, il y a une opération de changement de vocabulaire, pour être conforme à l'air du temps et aux contraintes législatives (GPEC, etc.). Ce qu'on appelait "capacités à" devient "compétences requises par". Ce qu'on appelait "poste de travail" tend à devenir "emploi", voire "emploi-type" (reprenant une notion mise au point par le CEREQ au début des années 70...). Ce qu'on appelait "carrière" tend à devenir "filrière professionnelle"(conçue et gérée comme une filière d'emplois), etc. Néanmoins, il serait faux de réduire ce mode à un simple changement de vocabulaire, à l'expression d'un simple conformisme. Les mutations du travail, du contexte économique, des aspirations des nouvelles générations, ces entreprises les connaissent.

A défaut de les affronter de face, par crainte de la dynamique sociale dont j'ai parlée et par effet de conservation des habitudes, ce mode de gestion incorpore des ouvertures, qui rendent la gestion plus souple, moins rigide qu'à l'époque du taylorisme triomphant. Et l'usage même du mot "compétences" n'est pas sans produire certains effets sociaux.

Parmi les soupapes ainsi introduites, on peut citer :

- la généralisation des entretiens annuels individuels. Si je laisse de côté les entretiens de contrôle, centrés sur la performance individuelle, ces entretiens permettent de dresser des bilans, soit concernant des carences de l'individu en compétences, et donc de mettre en lumière les actions à mener pour les combler, soit d'autoriser l'expression d'un potentiel que l'individu exprimera en disant que son emploi le laisse insatisfait, qu'il en a déjà "fait le tour", etc. et qu'il voudrait, soit passer à l'emploi supérieur, soit changer d'activité, etc. Un "gagnant - gagnant" pourra alors être conclu entre les deux parties.
- en lien ou non avec cet entretien, ce mode de gestion favorise la gestion de parcours individuels, aptes à contourner, les "carrières", voire même les "filières". Là aussi, cela peut ouvrir la voie à la conclusion d'un certain "gagnant- gagnant" et introduire de la souplesse dans le dispositif.
- Enfin, on ne saurait passer sous silence, le développement, attesté par les statistiques du ministère du travail, des formes individualisées de rémunération, que l'on attribue à de la compétence ou à du "mérite" ou à un engagement, plus fort que la moyenne, du salarié dans son travail.

Le problème est que toutes ces souplesses vont dans le même sens :

***l'individualisation de la gestion RH.*** Elles affaiblissent les solidarités, rendent plus difficile la communication dans le travail, dont j'ai indiqué l'importance, accroissent la méfiance des organisations syndicales, voire génèrent des jalousies interindividuelles, etc.

Il n'existe, bien entendu, aucune nécessité pour que ce mode de gestion par les compétences requises soit individualisant. On peut parfaitement introduire de la

souplesse en jouant sur la responsabilisation des collectifs, autant, voire plus que sur l'individualisation de la gestion. Si je mets en avant l'individualisation, c'est par objectivité du constat d'un chercheur : il est de fait que la majorité des directions d'entreprises ont choisi cette voie.

De mon point de vue, parce que c'est ce second mode de gestion des compétences qui s'est le plus diffusé, le problème majeur qu'il pose est de décrédibiliser le modèle de la compétence, de rendre beaucoup plus difficile la négociation, sur ces questions, avec les organisations syndicales et de passer à côté d'une mutation de la GRH - celle que j'ai exposée dans le premier mode -, qui est possible et se trouve repoussée à plus tard, voire abandonnée.

Ce n'est pas uniquement à cause de la gestion RH que la mise en avant de ce second mode est problématique. C'est aussi pour les capacités stratégiques des entreprises, qui se trouvent incapables d'exploiter toutes les ressources offertes par les 5 mutations du travail que j'ai évoquées.

Bref : **les entreprises s'auto-pénalisent**, souvent sans en avoir conscience. Cela se fait nécessairement sentir en termes de différenciation concurrentielle.

### **2.3. Le mode de gestion centré sur le salarié sous-traitant.**

Ce mode emploie peu le mot "compétences". Le cas échéant, on préférera parler de "talents", ce qui ennoblie l'affaire. Nous ne sommes ici, ni dans une relation aux mutations du travail, ni dans une rénovation du modèle de GRH fondée sur le poste de travail, mais face à un changement profond, cette fois-ci, dans l'exercice du pouvoir, dans le contrôle social exercé sur les salariés.

Autant dire ce que je pense : ce mode de gestion agit comme un véritable poison.

A la base, il existe l'avantage connu des contrats marchands de sous-traitance. L'essor important de ces contrats vise moins, contrairement à ce qu'on dit souvent, à faire baisser les coûts de l'entreprise principale, qu'à assurer un pouvoir de pression et de contrôle à la fois beaucoup plus direct et beaucoup plus fort sur le réseau de sous-traitants. Or l'usage des principes de la sous-traitance pour gérer des personnes qui restent par ailleurs salariés de l'entreprise, introduit à une situation assez inédite : **des contrats de travail gérés comme des contrats commerciaux !**

Ce que le salarié loue contre salaire, ce n'est pas sa capacité de travail. C'est un "produit", un résultat, souvent sous forme d'une prestation de service. La hiérarchie de l'entreprise ne veut entendre parler que du "produit" et fait comme si le salaire versé, souvent avec introduction d'une part variable, rémunère ce produit, à la hauteur de l'engagement personnel que le salarié a pris de réaliser ce "produit", suivant des niveaux de performance spécifiés au départ. Non seulement le travail réel, son intensité, ses difficultés comme ses prouesses, disparaissent, ne sont plus visibles, mais les compétences aussi disparaissent. Ou plus exactement disparaît la responsabilité de l'entreprise dans leur développement.

On voit alors apparaître toute une **rhétorique** "démocratiste" sur l'auto-développement des compétences par le salarié lui-même. On ira jusqu'à dire qu'on rend ce salarié "acteur" du développement de ses propres compétences, en présentant cette pratique comme un bienfait majeur !!! Une petite couche de sociologie des acteurs là-dessus et l'affaire est emballée.

Ce mode de gestion introduit, par construction même, **un état de précarité permanent** pour les personnes concernées. Car il suffit qu'elles ne soient plus à la hauteur ou en état de tenir leurs engagements quant au "produit" performant

qu'elles doivent livrer, pour que leur situation se précarise. Quel que soit le statut de l'emploi (CDI ou CDD par exemple), c'est le mode de gestion lui-même qui introduit à cette insécurité permanente. Ne s'en sortent, au bout d'un certain temps - le temps que ce mode produise tous ses effets sur le psychisme des individus - que les personnes particulièrement solides sur un plan psychique et/ou qui se coulent entièrement dans le modèle du "mercenaire", quitte à revendiquer une rémunération à la hauteur de leur rôle. Pour les autres, on sait ce qu'il peut en être.

Si j'introduis ce troisième mode dans la problématique générale de la gestion des compétences, c'est à cause à la fois :

- de l'effet de rhétorique dont j'ai parlé et de sa circulation dans les entreprises : l'acteur responsable du développement de ses propres compétences, voici un thème qui circule allègrement, sans que l'on soit certain que ceux qui l'utilisent se rendent compte de ce dont ils parlent.

- de l'effort que l'entreprise, sans remettre en question ce mode, peut fournir pour, dans son intérêt bien compris, permettre au salarié sous traitant de maintenir à niveau ses compétences,

- enfin de la similitude apparente de certains outils, et en particulier de l'entretien individuel. Or l'entretien, dans ce mode de gestion, n'a plus rien à voir avec une discussion centrée sur le développement du professionnalisme de la personne concernées. Cet entretien est en réalité un moment de "**marchandage**" entre le prestataire individuel de service et l'entreprise, qui, à travers un pseudo-responsable hiérarchique, négocie l'achat et dicte ses conditions quant à ce qu'elle attend de ce "produit" futur.

Le résultat du marchandage dépend beaucoup du pouvoir personnel du salarié sous-traitant. S'il possède des compétences rares et fournit des performances élevés, ce dernier aura en effet un pouvoir de négociation important. Mais pendant combien de temps pourra-t-il tenir le coup ?

### **Conclusion.**

Je reviens à la question de départ : "Faut-il croire encore à la gestion des compétences ?".

La première réponse immédiate est "oui" : cette gestion est là, elle s'étend. On en parle nettement moins qu'avant, mais cela lui permet d'autant plus de se diffuser. La question est plutôt : de quoi parle-t-on ? De quelle gestion s'agit-il ?

Je crois pouvoir dire :

- que le premier mode existe, mais dans peu d'entreprises. Je crois surtout à son effet sous-terrain, car son gros avantage est d'être sous-tendu par les mutations du travail et l'environnement économique qui, de toute façon, vont aller en s'amplifiant. La route est sinueuse. Dans ce cas, adoptons une attitude chinoise !

- que le second mode est nettement majoritaire;

- que le troisième mode, enfin, pénètre comme un poison, sur lequel il faut être vigilant. Je ne dis pas cela de manière normative. Je le dis de manière éthique : par égard à la santé des personnes qui sont prises dans ce mode, à leur affaiblissement potentiel.

## **Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ?**

**Martine LE BOULAIRE**  
Entreprise & Personnel, France

**Didier RETOUR**  
CERAG et Institut d'Administration des Entreprises de Grenoble  
Université Pierre Mendès France  
IAE BP 47  
38040 Grenoble Cedex 9 - FRANCE  
[didier.retour@iae-grenoble.fr](mailto:didier.retour@iae-grenoble.fr)

### **Résumé :**

La communication explore les relations entre la gestion des compétences, la stratégie des entreprises et leurs performances. Après une revue de la littérature sur le sujet, l'examen des pratiques mises en œuvre dans plusieurs entreprises françaises confirme que si la fonction RH dans la majorité des cas est concentrée sur la gestion des compétences individuelles dans une perspective d'alignement stratégique, plusieurs tentatives démontrent le besoin d'investir des dimensions supplémentaires des compétences (collective, stratégique, de réseaux) traduisant ainsi la volonté des directions d'entreprises de mieux gérer leurs actifs intellectuels et organisationnels. Dans ce contexte, la conclusion souligne les différents rôles que pourrait jouer la fonction GRH dans une démarche plus proactive.

**Mots-clés :** Gestion des compétences, stratégie, performance, management stratégique des RH, rôle de la fonction RH

## Introduction

Depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années, la gestion des compétences occupe une place importante au sein de la fonction ressource humaine (Gilbert, 2003). A la suite du fameux rapport Riboud publié en 1987, de nombreuses contributions ont permis progressivement de définir et d'instrumentaliser la gestion des compétences au sein des entreprises françaises, notamment au plan de la gestion des compétences individuelles. Les référentiels de compétences élaborés dans les entreprises privées ou les organisations publiques en témoignent concrètement (Jouvenot & Parlier, 2005).

Mais les apports théoriques et pratiques ne se limitent pas à la dimension individuelle de la gestion des compétences. Ainsi, progressivement, à la suite des travaux fondateurs de Penrose (1965), puis de Wenerfelt (1984), de Prahalad & Hamel (1990), Barney (1991), Colbert (2004), Collis & Montgomery (1995), Grant (1991), etc., le lien entre stratégie et compétences a été étudié. L'approche « Resource Based View » (RBV) qui incarne en particulier cette volonté, indique clairement que le capital des compétences détenues par une entreprise peut être à la source d'un avantage concurrentiel et devrait dès lors être pris en considération lors de l'élaboration de la stratégie de l'entreprise.

Parallèlement, les travaux pionniers en France de C.H. Besseyre des Horts (1987, 1988) ont sensibilisé les dirigeants d'entreprise et les directeurs ressources humaines (DRH) à la dimension stratégique de la fonction Ressources Humaines. Dans les années 90, la contribution de Dave Ulrich avec sa célèbre typologie a mis en lumière les différents rôles que la fonction RH pouvait jouer au sein des entreprises dont celui de « partenaire stratégique ». Pour mémoire, D. Ulrich (1996) propose quatre grands rôles : 1. Administrateur de système RH 2. Champion des employés 3. Partenaire stratégique et 4. Agent de changement. L'administrateur de système répond rapidement et pertinemment aux questions, informe et forme ses clients, améliore constamment ses pratiques RH, actualise ses compétences... Le champion des employés est à l'écoute du personnel, favorise la communication et la transparence. Il est le porte-parole des salariés vis-à-vis de la direction, attentif à la santé physique et mentale du personnel, il mise sur l'intelligence des salariés... Le partenaire stratégique assure une veille permanente de l'environnement, participe aux décisions stratégiques, aligne les systèmes GRH à la stratégie et intègre les RH dans les tableaux de bord de l'entreprise. L'agent de changement, comme son intitulé l'indique, facilite l'acceptation des changements des salariés par la participation, responsabilise les acteurs face aux changements, encourage la tolérance face à l'erreur,...

Cependant, contrairement à la gestion des compétences, l'essor d'une approche stratégique concrète des RH demeure limité : « Les résultats d'une étude menée régulièrement depuis plus de 10 ans (1995, 1998, 2001 et 2004) confirment que le rôle stratégique du DRH ne progresse pas (Lawler, Bourdeau & Mohrman, 2006 cité par CH Besseyre des Horts (2007), Lawler & Mohrman, 2003. Ceci, malgré le fait que désormais 83% des DRH en France soient membres du comité exécutif de leur société (RH&M et ISR, 2006). La même étude française précise que quatre PDG sur dix jugent que leur entreprise n'est pas performante lorsqu'il s'agit de donner des conseils stratégiques RH ! Cette situation s'expliquerait, selon Barney & Wright (1998) par le fait que peu de DRH sont en mesure d'expliquer, en termes économiques, comment les RH de l'entreprise peuvent être à la base d'un avantage compétitif durable et le rôle que joue la fonction RH dans ce processus. Réale & Dufour (2006)

confortent cette analyse : « nombre de DRH sont plus à l'aise dans la définition et la mise en place des systèmes que dans la formulation claire des stratégies ».

Quelle est la réalité du lien entre GRH et stratégie ? Quelle forme prend le management stratégique des ressources humaines ? Plus précisément, quelle est la relation réelle entre la gestion des entreprises et sa gestion des compétences ? Lorsqu'elle existe, quelle est sa contribution et sa relation à la performance de l'entreprise ? Nous ne disposons pas en France d'études empiriques permettant de répondre à ces questions. Ce constat est à la base de cette contribution. Elle entend combler cette lacune par la présentation de plusieurs monographies réalisées récemment au sein de plusieurs entreprises françaises (partie II). Au préalable, nous définirons le cadre théorique et présenterons les modèles à notre disposition (partie I). La conclusion met en exergue le rôle que pourrait jouer la fonction RH en vue d'améliorer les relations entre la gestion des compétences, la stratégie et la performance de l'entreprise.

## **1. Gestion des compétences, stratégie et performances : quelles relations ?**

### **1.1. Définitions**

Notre contribution visant à examiner les liens entre compétence, gestion des compétences, stratégie, management stratégique des ressources humaines et performance, il convient de présenter les définitions que nous retenons de chacun de ces concepts.

Par compétence, nous entendons à la suite de Defelix (2003), « une combinaison de ressources, dans une situation donnée, rendant capable de... ». Cette définition présente l'avantage d'être générique. Elle peut s'appliquer tout aussi bien à un individu qu'à un groupe de salariés (compétence collective) ou à une entreprise (compétence clé ou stratégique). La notion de combinaison de ressources laisse entendre que ces ressources peuvent être très variées. Il peut s'agir de données ou d'informations mises à la disposition des salariés ou détenues par ceux-ci ; d'outils, d'instruments, de systèmes d'aide à la décision, de routines organisationnelles ; de connaissances ou de savoir-faire acquis par la formation, par l'expérience ; d'attitudes, de traits de personnalités, de motivations, de savoir-être, d'éléments culturels (valeurs, identités), ... La compétence est toujours située : elle dépend d'une situation donnée, d'un contexte plus ou loin favorable, avec des marges de manœuvre temporelles elles aussi plus ou moins flexibles. L'expression « rendant capable de... » indique qu'il s'agit de quelque chose de tangible, d'opérationnel, de mesurable et pas seulement d'une hypothèse ou d'un potentiel.

Sur la base de la définition de la compétence qui vient d'être présentée et commentée, la gestion des compétences peut être définie comme la somme des actions, démarches, outils, ... permettant à une entreprise d'acquérir, de stimuler et de réguler les compétences dont elle a besoin, aujourd'hui et demain, individuellement et collectivement, compte tenu de sa vocation, de ses objectifs et buts, de sa stratégie, de sa structure, de ses moyens techniques, de sa culture. Acquérir renvoie naturellement aux actions menées pour recruter mais aussi aux efforts déployés par une entreprise pour être attractive et attirer naturellement les candidats dont elle a besoin. Stimuler fait référence aux processus permettant à une entreprise de motiver individuellement ou collectivement ses salariés dans la direction souhaitée par elle. Ces processus prennent forme en particulier à travers les méthodes de classification, de rémunération et d'évaluation mobilisées par une organisation. Enfin, par réguler, nous entendons les moyens déployés pour assurer en permanence l'adéquation des besoins de

l'entreprise (aujourd'hui et demain) à ses ressources disponibles : les actions de formation, la gestion des carrières, les processus de mobilité interne et externe, la gestion prévisionnelle des emplois et de compétences,... appartiennent à cette famille de moyens à la disposition de l'entreprise. Cette gestion des compétences s'opère au sein d'une entreprise donnée. C'est la raison pour laquelle elle doit être adaptée à la vocation, aux buts et objectifs, à la stratégie de cette entreprise, ....

Tout comme le concept de compétence, le mot stratégie a reçu de nombreuses propositions de définition. En suivant l'approche privilégiée par les auteurs de Strategor, nous retenons qu'« élaborer la stratégie de l'entreprise, c'est choisir les domaines d'activité dans lesquels l'entreprise entend être présente et allouer les ressources de façon à ce qu'elle s'y maintienne et s'y développe ». Choisir les domaines d'activité correspond à la définition des fameux couples produits/marchés (stratégie de groupe ou corporate strategy). Allouer les ressources de façon à ce qu'elle s'y maintienne et s'y développe fait référence à la stratégie concurrentielle ou « business strategy » qui a pour « objectif, en situation de libre concurrence, d'assurer à l'entreprise un avantage compétitif durable sur l'ensemble de ses concurrents, dans un domaine particulier ». La stratégie de coûts et la stratégie de différenciation forment les deux grands types de stratégie concurrentielle. Il convient de distinguer au-delà des stratégies de groupe et des stratégies concurrentielles, les stratégies fonctionnelles qui indiquent « la contribution de chaque fonction à l'atteinte des objectifs de l'entreprise et à la construction d'avantages concurrentiels ». Dès lors, elles « traduisent les choix majeurs quant à l'obtention, à l'agencement et à la gestion des ressources financières, matérielles, technologiques et humaines de l'entreprise » (Desreumaux, 1993).

La stratégie fonctionnelle en matière de ressources humaines correspond au management stratégique des ressources humaines (MSRH), concept qui a lui-même reçu plusieurs définitions. Ainsi, D. Miller définit de la sorte le MSRH : « Toutes les décisions et les actions relatives au management des salariés, à tous les niveaux de l'organisation, et dirigés vers la création d'un avantage concurrentiel durable ». De son côté, G. Dessler (2008) propose la définition suivante : « Strategic human resource management means formulating and executing human resource policies and practices that produce the employees competencies and behaviors the company needs to achieve its strategic aims ». D. Ulrich met en avant une définition très concise : « The process of linking HR practices to business strategy ». On est proche du rôle de partenaire stratégique qui revient selon A. Roger (2007) à : « contribuer à l'élaboration de la stratégie business tout en facilitant sa mise en œuvre de telle sorte qu'elle soit comprise et relayée par chacun des acteurs concernés. Le rôle du DRH contribue alors à la prise de décision stratégique dans l'entreprise ». L'approche privilégiée par A. Roger tout comme celle de D. Ulrich indique les deux rôles que peut jouer le MSRH au sein d'une entreprise : mettre en œuvre sur le plan humain les stratégies de groupe et concurrentielles ; prendre part à la définition de ces deux niveaux de stratégie. Nous présenterons ultérieurement dans ce texte les modèles illustrant ces deux voies du MSRH.

Il nous reste à définir le concept de performance, tâche tout aussi délicate que les précédentes car le mot est lui aussi polysémique. Selon A. Bourguignon (1996), à partir d'une analyse étymologique et sémantique, trois sens s'articulent autour du mot performance : « 1<sup>o</sup>) la performance est un succès. La performance n'existe pas en soi ; elle est fonction des représentations de la réussite, variable selon les entreprises et les acteurs. 2<sup>o</sup>) la performance est résultat de l'action, évaluation ex post des résultats obtenus 3<sup>o</sup>) la performance est action, se lisant comme le processus qui mène au succès ». Dans ces conditions, « la performance ne manque pas de repères sur lesquels s'appuyer : économique (rentabilité, productivité),

juridiques (conformité légale, solvabilité) organisationnels (compétence, cohérence, efficacité) ou sociaux (synergie, implication, satisfaction des salariés, développement des potentiels, qualité de vie au travail) » (Louart, 1996). Toute la question est de déterminer le niveau d'analyse. On peut par exemple « restreindre la performance RH à des enjeux sociaux ou agir sur de tels enjeux en les adaptant à la stratégie (selon une logique d'ajustement dépendant) ou en considérant que les hommes sont des ressources actives qui, par conflit ou coopération, interviennent sur les choix stratégiques » (Louart, 1996). Dans ce texte, nous mettrons particulièrement l'accent sur le rôle de la fonction RH à la conception et à la mise en œuvre de la stratégie (priviliégiant ainsi l'aspect processuel de la performance) en examinant également les outils de mesure de performance qui sont mobilisés.

En plusieurs occasions dans les développements précédents, nous avons vu que les liens entre la gestion des compétences et la stratégie pouvaient prendre la forme soit d'une relation descendante « top-down » (on demande à la fonction RH de mettre en œuvre sur le plan humain les options stratégiques retenues), soit d'une relation ascendante « bottom-up » (la fonction RH est invitée à prendre part à l'élaboration des choix stratégiques). Nous allons maintenant présenter plusieurs modèles qui caractérisent ces deux grandes approches.

## 1.2. Modèles de relation entre stratégie et gestion des compétences

### 1.2.1. De la stratégie aux compétences requises : l'approche « top-down »

Ce modèle est simple dans sa conception. Son point de départ est la formulation de la stratégie de groupe et de la stratégie concurrentielle. Ces deux préalables étant posés, il est demandé à la fonction ressources humaines d'identifier les compétences requises par ces options stratégiques. Dans ce cadre, la direction des ressources humaines définit son propre plan stratégique (MSRH) lui permettant de s'assurer que les compétences requises seront disponibles au bon moment lors de la mise en œuvre des stratégies de groupe et concurrentielles. Des instruments de type Balanced Score Card (BSC) ou « HR Score Card » (Becker, Huselid, Ulrich, 2001) permettent de suivre l'évolution des résultats en référence aux objectifs initiaux : « Le BSC est devenu une méthode pour décliner les buts stratégiques en objectifs concrets à tous les niveaux de l'organisation » (Gilbert, 2007).

Cette approche dénommée fréquemment « alignement vertical<sup>1</sup> » considère que la GRH est un élément uniquement de support à la chaîne de valeur de l'entreprise<sup>2</sup> (Porter, 1986) et « dont la raison d'être est de faciliter la mise en œuvre d'une stratégie business décidée ailleurs » (Besseyre des Horts, 2007). De façon générique, plusieurs auteurs ont essayé de formaliser cette approche. Ainsi Besseyre des Horts (1987), Schuler et Jackson (1987) ou plus récemment Bamberger & Meshoulan (2000) proposent des grilles d'analyse qui traduisent a priori des choix de mobilisation des compétences et des outils RH selon telle ou telle stratégie concurrentielle. A titre d'illustration, dans le cas d'une stratégie basée sur la recherche d'innovation, Bamberger et Meshoulan recommandent des emplois à large contenu et enrichis, des équipes de travail très autonomes, de nombreuses communications internes, un système de coordination basé essentiellement sur les valeurs partagées de la culture

<sup>1</sup> L'alignement vertical est souvent complété par la recherche d'un alignement horizontal qui vise à la cohérence d'ensemble des divers instruments RH mobilisés par une entreprise (cf. par exemple Gratton & Truss, 2003). Certains auteurs parlent de contingence externe et interne (Besseyre des Horts in Igalens & Roger, 2007)

<sup>2</sup> Il est intéressant de noter que dans le premier modèle canonique d'analyse stratégique élaboré en 1965 par des enseignants de Harvard connu sous l'acronyme « MOFF » - Menaces, Opportunités, Forces et Faiblesses - (ou SWOT en anglais), l'analyse comprend à la fois l'étude de l'environnement avec ses menaces et opportunités, et le diagnostic interne de l'entreprise (forces et faiblesses) avec la mise en évidence d'éventuelles *compétences distinctives* (RFG, 1985).

d'entreprise, un système de rémunération ayant comme base les performances individuelles et collectives, etc.

### 1.2.2. Des compétences détenues à la stratégie : l'approche « bottom-up » ou Resource Based View (RBV)

Comme l'indique clairement C.H. d'Arcimoles (2006), « la théorie des ressources [i.e. RBV] s'efforce d'expliquer l'avantage concurrentiel des entreprises par des facteurs internes, plutôt que par l'analyse sectorielle et les couples produits-marchés. Constatant que les écarts intra sectoriels de performance sont plus importants que les écarts intersectoriels, l'idée est d'apporter une explication par l'hétérogénéité observée des ressources possédées par les entreprises concurrentes. Pour les auteurs de ce courant, cette diversité suggère que c'est bien la détection et l'agencement de ressources propres, à la fois physiques et humaines, qui permettent aux entreprises de construire leur unicité et d'assurer un développement durable ».

Le principe d'analyse est le suivant : l'identification, la protection, l'exploitation, la création de ressources rares (compétences clés) de l'entreprise peut permettre de créer des avantages concurrentiels sur ses marchés. Le vocabulaire n'est cependant pas encore stabilisé. Hamel et Prahalad (1990) parlent de « cœur de compétence » ou encore de « pôles de compétences » pour désigner un apprentissage collectif dans l'organisation, plus spécifiquement dans la manière de coordonner les expertises en matière de production et d'intégration des différentes technologies. Le BCG, de son côté, mobilise la notion de « plate-forme stratégique » pour rendre compte d'« un ensemble cohérent de compétences relatives au métier et de capacités organisationnelles dont la combinaison assure la compétitivité de l'entreprise » (Milan, 1991).

Plusieurs auteurs dont M. Javidan (1998) ou Grant (1991) ont essayé de clarifier les concepts<sup>3</sup> et de fournir des supports méthodologiques d'analyse permettant d'identifier au sein d'une entreprise ses compétences clés. Les caractéristiques de ces ressources clés sont ainsi définies : elles sont bien entendu propres à l'entreprise, résultent d'une combinaison de ressources, capacités, compétences, en nombre restreint, difficiles à imiter, à substituer et à échanger (Barney & Wright, 1998). L'approche RBV si elle met en avant de façon très privilégiée l'analyse des compétences détenues en interne, doit être nécessairement mise en relief ensuite avec les éléments clés de l'environnement comme le rappelle opportunément Collis & Montgomery (1995).

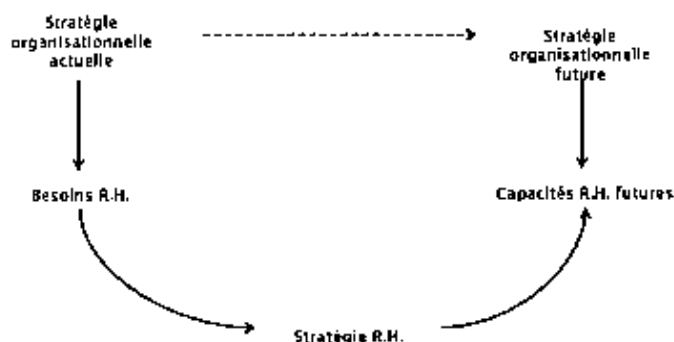
### 1.2.3. Stratégie et gestion des compétences : un double processus ?

Des auteurs comme Guérin et Wils (2006) pensent que la relation entre stratégie et compétences s'établit en réalité par un double processus d'alignement et d'investissement (cf. schéma n° 2). Le premier processus aligne, comme nous l'avons vu plus haut, les ressources humaines sur les besoins RH qui découlent de la stratégie (...). La stratégie RH est ici réactive : déclinaison de la stratégie en compétences requises. Le processus d'investissement influence la stratégie par le biais des capacités RH (...). En travaillant à bâtir les forces qui seront à la base des stratégies futures, la stratégie RH est ici proactive, s'appuyant sur les compétences détenues (...). Dans les faits, selon les deux spécialistes québécois, la véritable stratégie est donc composée simultanément de décisions à court terme visant l'alignement sur les grandes orientations stratégiques et de décisions à long terme relatives à l'investissement dans les capacités RH de l'organisation.

---

<sup>3</sup> Javidan (1988) recommande ainsi de partir des ressources de l'entreprise, base ultérieurement de capacités, elles-mêmes source de compétences qui en se combinant donneront naissance à des compétences clés.

Schéma 1 : Le double processus d'alignement et d'investissement à la base de la formulation de la stratégie



Au-delà des approches conceptuelles disponibles, quels sont les constats empiriques et génériques qui peuvent être formulés aujourd'hui sur ces relations entre la gestion des compétences, la stratégie et la performance de l'entreprise ?

### 1.3. Constats empiriques génériques et actualité de la problématique

#### 1.3.1. Eléments d'enquête

Comme le souligne C.H. Besseyre des Horts (2006), « jusqu'au dans les années 90 la conception traditionnelle, à savoir la GRH comme facilitant la mise en œuvre de la stratégie, a été dominante (...) : la GRH n'intervient que comme une activité support dont la raison d'être est de faciliter la mise en œuvre d'une stratégie business décidée ailleurs ». Il n'est pas certain que ce modèle ne reste pas dominant.

« Dans pratiquement toutes les entreprises, la DRH intervient au niveau des mises en œuvre et non à celui de l'élaboration des stratégies ». Dans ces conditions, « c'est un défi majeur pour la fonction ressources humaines que d'identifier, de préparer et mettre à disposition en temps utile les compétences nécessaires à la réalisation de sa stratégie » (Réale & Dufour, 2006). « Les PDG accordent aux RH un rôle stratégique primordial. (...) Son efficacité est même essentiellement jugée à son aptitude à soutenir la stratégie de l'entreprise. Qui dit soutenir la stratégie, dit valoriser le capital humain en le mettant au service des besoins de l'entreprise » (...) « Pour plus des trois-quarts des PDG (76%), la mission prioritaire est de loin celle qui consiste à recruter, développer et retenir les compétences requises » (RH&M et ISR, 2006), c'est-à-dire d'aligner les moyens humains à la stratégie de l'entreprise. C'est ce que confirme une enquête récente : « Concrètement, les DRH mettent en œuvre des plans stratégiques dont l'objectif premier est d'aligner les politiques RH sur la stratégie de l'entreprise (78% des réponses), d'accompagner les évolutions métiers (69%), d'organiser la fonction RH (44%) et dans moins d'un quart des entreprises, de travailler sur la performance de la fonction RH pour en développer la qualité de service et réduire les coûts » (dépêche AEF, 20 mars 2007).

L'importance relative accordée à la performance peut surprendre sauf à considérer, avec P. Gilbert, que « la question de l'évaluation de la performance RH ne peut être détachée de

questions plus générales comme, celle, fondamentale, visant à définir la place de la fonction RH dans l'entreprise » (...). Aussi, la réponse à la question « comment évaluer » est-elle secondaire par rapport à celles du positionnement de la fonction RH dans l'entreprise et de sa contribution attendue à la création de valeur » (Gilbert, 2007).

### 1.3.2. Evolutions récentes

L'évolution récente de la législation française a renforcé la pertinence d'un examen entre ces différents éléments. Ainsi, la loi de cohésion sociale qui s'applique en France aux entreprises de plus de 300 salariés (150 s'il s'agit de groupes européens) imposent désormais aux entreprises de mener des négociations à partir de janvier 2008 sur « les modalités d'information et de consultation du comité d'entreprise sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi et les salaires », et « sur la mise en place d'un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) sur laquelle le CE est informé et des mesures d'accompagnement susceptibles de lui être associé (formation, VAE, bilan de compétences, accompagnement à la mobilité professionnelle et géographique des salariés) ».

De plus, des changements économiques et structurels modifient les relations examinées ici. Ainsi, la pression économique d'ensemble que connaissent les entreprises conduit leurs dirigeants à exiger des indicateurs de performance, avec une baisse des coûts et des efforts de rationalisation au sein de toutes les fonctions dont le département RH. A cet élément, il convient d'ajouter au plan structurel, le développement des structures en réseau – qu'il soit interne (cf. le cas du Technocentre de Renault) ou à dimension territoriale (de type pôle de compétitivité) ou le recours croissant aux pratiques d'externalisation qui sont autant de formes nouvelles de mobilisation des compétences internes et externes<sup>4</sup>, interpellant directement le lien entre gestion des compétences et stratégie.

Face à cette problématique de l'articulation entre gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise, nous manquons cruellement d'études empiriques<sup>5</sup> appliquées et qui permettent d'aller au-delà de statistiques globales présentées plus haut. La suite du développement rend compte de plusieurs pratiques observées au sein d'entreprises implantées en France.

---

<sup>4</sup> Dénommées environnementales par Retour (2005)

<sup>5</sup> Parmi les rares études disponibles, on peut citer : Puthod D. & Thévenard C., L'avantage concurrentiel fondé sur les ressources : une illustration avec le groupe Salomon, *Gestion*, mai-juin 1999, pp. 135-154. Il est symptomatique que dans le chapitre consacré au partenaire stratégique dans l'ouvrage *Master Ressources Humaines* (2007), le seul cas quelque peu détaillé est de celui de Southwest Airlines que l'on retrouve largement cité dans la littérature nord-américaine (cf. Gosselin A., Le Louarn J.Y., Wils T., 2001).

## 2. Des pratiques d'entreprises au poids inégal

L'encadré ci-dessous présente les moyens méthodologiques déployés pour tenter de répondre à notre problématique.

### Méthodologie

Nous avons étudié neuf entreprises ou réseaux d'entreprises qui font l'objet d'un encadré spécifique (cf. infra) présentant les caractéristiques principales de la relation entre la gestion des compétences et la stratégie. A une exception près, nous avons interviewé le DRH de chaque entreprise et récupéré des documents permettant de compléter les réponses recueillies. La rédaction de l'encadré relatif à System@tic repose uniquement sur la lecture de documents. Plusieurs encadrés (n° 2, 3, 4, 5, 7 et 8) ont bénéficié d'entretiens complémentaires avec soit des DRH adjoints, soit des DRH de sites, soit encore d'échanges avec des dirigeants et cadres opérationnels. L'encadré Arnould n° 6 repose également sur une étude de cas pédagogique rédigée par Françoise Autier. Au total, les résultats présentés s'appuient sur plus d'une vingtaine d'entretiens.

L'articulation entre stratégie et gestion des compétences renvoie dans les entreprises à trois modèles de pratiques au poids spécifique inégal :

- Un premier modèle dans lequel la gestion des compétences est conçue et mise en œuvre **comme un dispositif au service du déploiement de la stratégie**. C'est de loin le plus répandu quand les entreprises tentent d'articuler stratégies et compétences.
- Un deuxième modèle, encore exceptionnel, dans lequel **l'identification des compétences détenues par l'entreprise alimente la construction de sa stratégie**.
- Enfin, un troisième modèle en émergence, où la **mise en réseau de compétences inter-organisations participe de la création de nouvelles compétences**.

### 2.1. Un modèle dominant : la gestion des compétences au service de la stratégie

En théorie, les démarches de gestion des compétences sont censées permettre une gestion des ressources humaines favorable à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'entreprise. En pratique, de nombreuses analyses de cette approche de gestion<sup>6</sup> ont démontré que les objectifs de gestion des hommes d'un côté et de performances de l'autre ne se rejoignent que rarement notamment en raison du fait qu'ils ne sont pas portés dans l'entreprise par les mêmes acteurs. La gestion des compétences est portée en effet par la fonction Ressources Humaines qui vise d'abord une gestion des hommes et de l'emploi (recruter, rémunérer, former). Alors que les objectifs de performance sont portés par les fonctions opérationnelles centrées sur l'atteinte de résultats économiques exprimés en indicateurs de valeur ajoutée, coûts, qualité et délais.

Un nombre croissant d'entreprises tentent néanmoins d'articuler stratégie et gestion des compétences de manière plus maîtrisée. L'objectif recherché est de parvenir à traduire dans l'ensemble du processus de gestion des compétences individuelles et collectives les actions requises pour satisfaire aux exigences de performance de la stratégie de l'entreprise.

<sup>6</sup> Lorino Ph, Demeestere R, Genestet V, *Penser la gestion des compétences, l'EXPANSION Management Review*, Septembre 2003

Cette traduction passe de manière assez bien décrite maintenant par la démarche méthodologique type suivante :

Le plan stratégique, généralement à trois ans, est élaboré par l'équipe dirigeante, puis décliné dans chaque fonction de l'entreprise au travers d'une série d'objectifs dont les objectifs Ressources Humaines. Chaque secteur devant préciser à son tour les objectifs qu'il se fixe, les moyens et les outils à mobiliser, les chantiers à mettre en œuvre notamment dans le domaine des **compétences requises individuelles**. Cette démarche est illustrée par le processus mis en œuvre par l'un des deux leaders mondiaux des fixations métalliques et plastiques.

**ENCADRE N° 1 : S'ASSURER DE L'ADEQUATION ENTRE  
COMPETENCES INDIVIDUELLES ET EXIGENCES DES MARCHES**

Dans cette entreprise de conception et de fabrication de fixations métalliques et plastiques pour les marchés de l'automobile, de la téléphonie et des nanotechnologies, l'enjeu principal est de s'assurer du bon niveau d'adéquation des compétences détenues par les salariés avec les compétences clés exigées par les marchés (connectique, plasturgie, découpage, emboutissage en grande série et sous certification qualité)

Une démarche de type Balanced Score Card (BSC) est élaborée au travers de laquelle la direction demande à chaque fonction comment elle entend contribuer à la stratégie globale. Par ailleurs, les métiers sont identifiés ainsi que les activités et les compétences requises au travers d'un référentiel comprenant des compétences métiers et des compétences transversales (organisationnelles, managériales, conduite de projet,...). L'évaluation des compétences détenues par les salariés est saisie sur un système d'information sur SAP qui renseigne sur l'état du portefeuille des compétences clés.

Dans cet exemple, l'entreprise tente de faire un lien direct entre son projet stratégique et les exigences de compétences individuelles qui en découlent pour les salariés. Cette tentative de traduction descendante a été adoptée par d'autres entreprises telles que par exemple Renault Trucks ou les Caisses d'Épargne. Ces approches se heurtent au fait que la performance attendue par le projet stratégique de l'entreprise ne peut se résoudre à la seule addition des compétences individuelles exigées des salariés en situation de travail. Entre stratégie globale et objectifs individuels de compétences en effet, des éléments essentiels de structuration des compétences manquent que sont l'organisation du travail et les compétences stratégiques. L'organisation du travail adoptée par une entreprise constitue un déterminant des compétences en ce qu'elle vise une efficacité productive et des améliorations dans l'implication des salariés et le fonctionnement des collectifs au travail. Il est donc nécessaire de tenir compte des choix organisationnels dans la définition des compétences attendues par le projet stratégique.

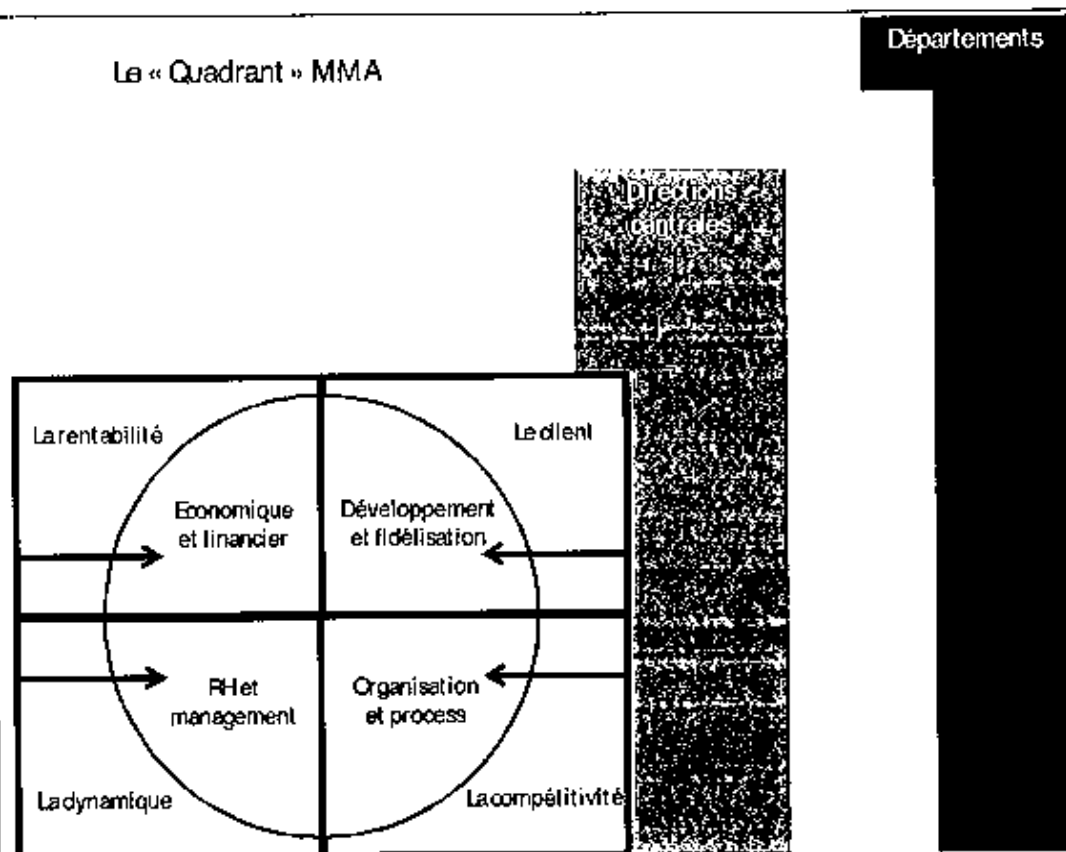
De la même manière, l'identification du contenu des compétences stratégiques de la firme<sup>7</sup> s'avère un facteur indispensable dans la déclinaison de ses objectifs stratégiques. C'est le choix qu'ont effectué MMA et Renault dans la mise en œuvre de leurs démarches compétences respectives.

<sup>7</sup> Cf. définition donnée en première partie

## Encadré n° 2 : une déclinaison des objectifs stratégiques : le cas MMA

MMA, Groupe mutualiste d'assurance a défini son projet stratégique 2005-2010 fondé sur le partenariat avec trois compagnies mutualistes, GMF, MAAF et AZUR. Les orientations du Groupe visent l'accroissement de la notoriété, une dynamique de croissance basée sur une forte capacité d'innovation des produits et services et la recherche de l'excellence opérationnelle. Six leviers de la stratégie sont clairement identifiés qui doivent permettre d'atteindre ces objectifs (produits, process, pilotage, outils, organisation et les hommes). Pour mettre en œuvre les objectifs qui traduisent la stratégie, un « quadrant » annuel est élaboré qui fait l'objet d'une démultiplication par direction centrale, direction et départements.

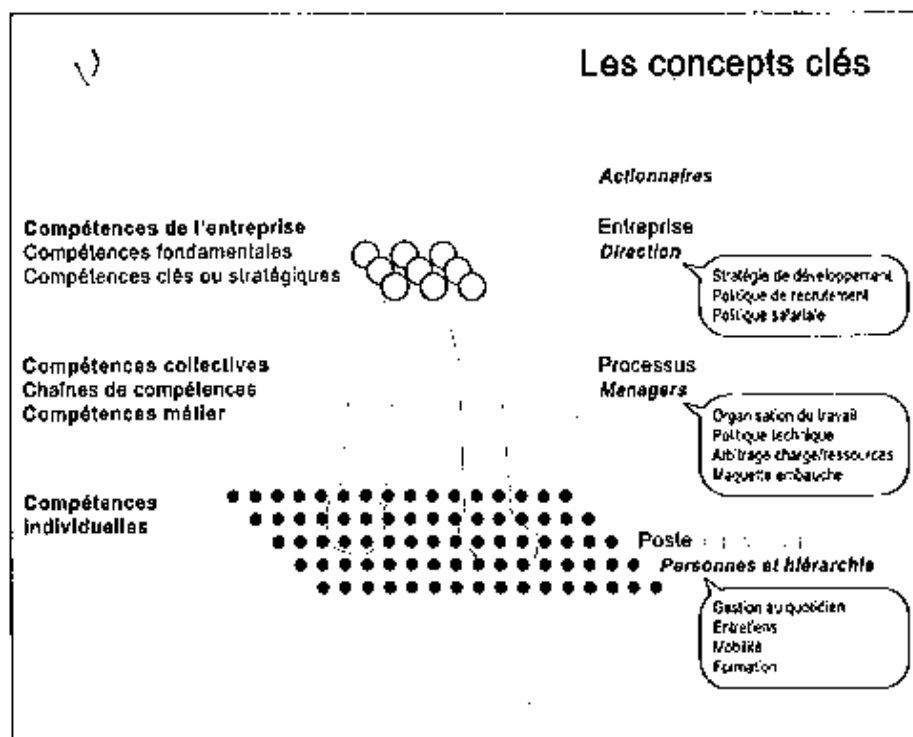
Le « Quadrant » MMA



La partie « dynamique » du quadrant comporte la définition des évolutions des besoins des métiers par département en termes quantitatifs et qualitatifs et des compétences exigées techniques et comportementales. L'objectif de chaque manager est de présenter chaque année à ses salariés le quadrant de son département pour expliquer à chacun sa contribution individuelle attendue et définir ses objectifs de performance annuelle. La déclinaison stratégique de MMA intègre également la notion de « compétences collectives » définies comme un ensemble de compétences produites par la rencontre entre compétences individuelles détenues par les salariés, les process organisationnels (notamment la capacité d'industrialisation du traitement des sinistres ou la puissance du système d'information), et les savoir-faire détenus par l'organisation (notamment le travail en mode projet).

### Encadré n° 3 : une déclinaison des objectifs stratégiques : le cas Renault

Renault SA a mis en place pour sa part, une gestion des compétences fondée sur la stratégie globale de la firme à travers la démarche « Compétences 2010 » lancée en 2000 et schématisée ci-dessous :



Source : Gipmis, juin 2005

Pour sa part, la démarche de Renault vise à faire en sorte que l'entreprise dispose à un horizon de 10 ans des équipes et des hommes nécessaires à la réalisation de ses objectifs stratégiques. Parmi ceux-ci, le rythme d'innovation et la capacité à maîtriser ses compétences critiques apparaissent comme des avantages concurrentiels à développer.

Si la démarche de Renault emprunte à une approche métiers relativement classique, son originalité réside d'une part dans le fait qu'elle prend appui sur l'évaluation et le pilotage des compétences collectives (les « mailles de compétences » au nombre de 60) qui renvoie à l'activité des équipes qui concourent à un processus ou à une étape d'un processus, par exemple la maintenance ou l'emboutissage. La construction d'itinéraires de mobilité structure les repères collectifs issus des orientations stratégiques et alimente la politique de mobilité de l'entreprise.

D'autre part, la nomination de « pilotes de compétences » parmi les directeurs opérationnels positionne la démarche compétences au plus haut niveau. Chaque pilote, assisté d'un conseiller métier (gestionnaire RH), définit la politique compétence de son métier et élabore des plans d'action visant l'amélioration des compétences (formation, transfert des compétences, capitalisation des connaissances, mobilité, recrutement...) et celle de l'organisation du travail (sécurité et conditions de travail). Dans ce dispositif, les directeurs opérationnels sont les acteurs chargés de « traduire » les enjeux de performance économique de l'entreprise en objectifs de compétences collectives. Le système est complété par un

dispositif de capitalisation de l'expertise<sup>8</sup> qui vise à réduire les risques de dispersion des savoirs et des savoir-faire détenus chez Renault.

Environ 220 domaines d'expertise ont été identifiés essentiellement en Ingénierie. Une Direction de la Recherche et d'études avancées a été créée en 2006 dont l'une des missions centrales est « d'animer en transversal tous les domaines d'expertise au sein de l'entreprise et de veiller à ce que Renault possède bien les compétences qu'elle considère comme le cœur de métier de l'automobile ».

Dans ce premier modèle d'articulation de la gestion des compétences à la stratégie, les exemples d'entreprises analysés montrent que le lien quand il existe, est univoque. Ce sont les orientations stratégiques qui déterminent la politique de gestion des Ressources Humaines et le cas échéant, la gestion des compétences dans une vision « descendante ». La fonction Ressources Humaines n'est pas dans ce modèle une fonction « stratégique », c'est à dire participant à la définition de la stratégie mais d'accompagnateur de sa mise en œuvre via une contribution plutôt quantitative, en particulier à travers le « Balanced Score Card ». Quand la traduction de la stratégie repose sur les compétences, les compétences concernées sont plutôt de nature collectives et leur pilotage entre les mains de responsables métiers opérationnels.

**D'une certaine manière, cette approche descendante qui vise à faire de la gestion des compétences une modalité de la mise en œuvre stratégique est aussi la voie que l'on peut observer dans des entreprises qui ont opté pour l'externalisation ou la sous-traitance d'une partie de leurs activités.**

#### ENCADRE N° 4 : LA GESTION DES COMPETENCES

##### AU SERVICE D'UNE STRATEGIE INDUSTRIELLE EN RESEAU

L'entreprise fait partie d'un groupe mondial, spécialiste de l'équipement sportif, n°1 dans le domaine des sports d'hiver. Elle se caractérise par un fort taux de renouvellement de produit (1/3 de la gamme est renouvelée tous les ans).

La stratégie de l'entreprise a profondément muté en 20 ans. D'activités complètement réalisées en interne, l'entreprise a adopté un business model où :

- La phase de spécification ou de conception des produits demeure interne
- La phase de construction ou de développement va être déléguée à des sous-traitants
- Enfin, la phase de production reste maîtrisée chez des sous-traitants contrôlés par l'entreprise mère afin d'éviter d'avoir à fabriquer dans des réseaux « ouverts » (c'est-à-dire fabriquant des produits pour d'autres marques)

Cette stratégie industrielle en réseau développée par le Directeur des Achats a conduit à identifier trois types de compétences nécessaires à sa mise en œuvre :

- Des **compétences de spécification** (capacité à répondre aux besoins des clients avec des salariés de l'entreprise chargés d'observer les clients lorsqu'ils utilisent les produits de la marque dans la vie courante).
- Des **compétences partagées**, c'est-à-dire des compétences qui sont transmises aux partenaires sous-traitants

<sup>8</sup> Transférer les compétences, un savoir-faire – Martine Le Boulaire – Sophie Marsaudon – Etude Entreprise&Personnel – Janvier 2008

- Des **compétences de transfert** qui servent à traduire les attentes de l'entreprise pour les rendre compréhensibles aux sous-traitants.

L'entreprise a par ailleurs mis en place un « centre de maillage des compétences » véritable plateau de développement destiné à accroître l'innovation en développant la fertilisation croisée des compétences entre les différentes expertises métiers requises pour la mise au point des produits.

Cette démarche a été pilotée par la Direction Industrielle de l'entreprise.

## 2.2. Les compétences détenues comme élément de construction de la stratégie

Le modèle d'articulation décrit dans le chapitre précédent est de loin le plus fréquemment repéré dans les pratiques d'entreprise. D'autres approches, certes moins nombreuses, se développent néanmoins à l'initiative d'entreprises que leur position sur le marché très disputé, ou sur un métier en forte évolution voire la nécessité de reconstruire la légitimité de son activité à l'intérieur d'un Groupe poussent à envisager les compétences non pas comme « produit de sortie » de leur stratégie mais comme « ingrédient » indispensable à sa construction. Ici l'usage de la compétence change singulièrement de perspective.

### ENCADRE N° 5 : UN EXEMPLE DE COMPETENCES CLES CHEZ ST MICROELECTRONICS

ST MicroElectronics, fabricant de semi-conducteurs, s'appuie sur l'identification de ses compétences clés pour dessiner son projet stratégique. Parmi celles-ci, la capacité à nouer des alliances avec des fournisseurs et des clients ou des partenariats sont repérés. Elles contribuent directement à dessiner les organisations respectives. L'entreprise a commencé par une alliance avec Nokia. Une expérience de coopération s'est déroulée de 2001 à 2007 par des alliances avec des concurrents (Philips NXP et FreeScale –ex Motorola semi-conducteurs - par exemple) où les partenaires ont mis en commun des compétences de conception et fabrication de puces électroniques en raison du coût trop élevé des investissements qu'aucun d'entre eux ne pouvait supporter seul.

Le co-investissement en 2001 des trois entreprises dans, « Alliance Crolles2 » a été la traduction d'une mise en commun de ressources financières et humaines dans le domaine de la R&D pour générer de nouvelles applications techniques et commerciales que chaque société a pu exploiter ensuite séparément. Ce modèle original de « co-opétition » entre entreprises concurrentes a conduit jusqu'à l'élaboration d'une « politique RH commune à l'Alliance Crolles 2 » permettant de formaliser parmi d'autres, des process communs en matière de recrutement, organisation du travail, développement des personnes et gestion de carrière.

Source : Dossier « stratégies d'alliances : quels défis pour les DRH ? *HR Lab Review* N° 9, Hiver 2005

Ainsi, face aux questions que se posent les entreprises relativement à leur performance : Comment faire la différence face à la concurrence ? Dans quelle direction se développer ? Sur quels atouts distinctifs ancrer son développement ? La réponse n'est pas uniquement centrée sur le positionnement face à un environnement à travers une approche par les seuls coûts de production. La poursuite de la performance dans ces entreprises est aussi envisagée à partir de l'avantage concurrentiel que peuvent constituer les ressources (comme nous l'avons vu au chapitre 1) internes de l'entreprise (équipement productif, savoir faire des salariés, brevets,

marques, capital). Lorsque ces ressources sont capables de produire une activité, elles constituent une compétence pour l'entreprise. Cette compétence peut devenir un avantage concurrentiel si elle est rare, difficilement imitable et non standardisable. La stratégie de l'entreprise consiste alors à exploiter cette compétence comme un actif intervenant dans le processus de production de bien ou de services. C'est la démarche adoptée dans l'exemple qui suit :

**ENCADRE N° 6 : DES COMPETENCES CONSIDEREES COMME DES RESSOURCES STRATEGIQUES. L'EXEMPLE D'ARNOULD AU SEIN DU GROUPE LEGRAND**

Cette entreprise de 850 personnes conçoit, fabrique et commercialise des produits d'appareillage électriques.

A la suite de la réorganisation de Groupe en divisions, ARNOULD FAE a dû se reconverter. L'analyse des compétences est réalisée selon la méthodologie suivante :

- Identifier les savoir-faire détenus
- Définir les compétences centrales (compétences métiers alliées à des compétences organisationnelles)
- Mobiliser les acteurs concernés
- Développer les compétences centrales

Elaborée avec l'encadrement, cette démarche permet d'identifier trois compétences centrales susceptibles d'imposer un avantage concurrentiel durable sur un marché. L'une d'entre elles repose sur le savoir-faire d'un atelier, le « spécial », qui réalise la personnalisation d'appareillage électrique. Cette compétence centrale réside dans la combinaison de différents métiers de base, qui se retrouvent assez communément, mais séparés, dans l'industrie. Ici, ils sont réunis dans le cadre d'une organisation qui favorise l'utilisation de moyens souples permettant de réaliser des pièces à l'unité, en valorisant un savoir-faire perçu comme représentatif d'une approche de l'artisanat d'art. L'avantage concurrentiel réside dans : « la capacité à proposer des solutions industrielles pour personnaliser des appareillages électriques en s'appuyant sur les moyens et l'expérience d'un grand Groupe. »

Ce petit atelier est devenu un établissement consacré à l'appareillage électrique de luxe. Au-delà de cette expérience spécifique, le groupe Legrand a formalisé ce type d'approche pour la rendre opérationnelle. Désormais la « valorisation des ressources détenues » fait partie des valeurs du groupe. Celle-ci vise l'optimisation de l'utilisation des ressources du Groupe Legrand pour conquérir de nouveaux marchés, dans une perspective de développement durable.

Dans cette démarche, l'approche est menée par un tandem d'acteurs composé du Responsable de la production et son encadrement et du Directeur des Ressources Humaines. La place de la fonction Ressources Humaines est liée au profil singulier du DRH qui par sa connaissance du business et des métiers est parvenu à s'imposer comme interlocuteur crédible. Il a prôné une approche collégiale et encouragé la mobilisation / fertilisation de l'intelligence collective pour développer les compétences possédées par l'entreprise. Son rôle d'instructeur et d'animateur de la démarche en fait un acteur légitime de la direction générale. A bien des égards, une telle approche notamment conduite par la fonction Ressources Humaines, paraît encore exceptionnelle.

**Une approche hybride de celles décrites dans cette communication, tente de mêler gestion des connaissances critiques, gestion des compétences requises par la stratégie et détenues par l'entreprise.**

C'est par exemple la démarche adoptée par le Groupe Schneider Electric au plan mondial à travers son « Competency Master Plan » mis en place en 2005.

#### **ENCADRE N° 7 : LA DEMARCHE COMPETENCY MASTER PLAN DE SCHNEIDER ELECTRIC**

Le Groupe a décidé d'élaborer une analyse des compétences requises par sa stratégie mondiale à trois niveaux. Celui des business units (4), celui des différentes fonctions clés et celui des pays. Une liste de 14 fonctions mondiales a été élaborée (ensemble d'emplois ayant des objectifs communs dans le Groupe) déclinées en 600 sous-fonctions. Elles sont indépendantes des organisations propres à chaque entité. L'enjeu de la démarche est de faire évoluer les compétences détenues par le Groupe avec des objectifs business majeurs.

Tous les 3 ans, un homme fonction, qui fait partie du management supérieur de l'entreprise, réalise le Competency Master Plan de la fonction qu'il pilote : A partir d'un référentiel de 12 compétences en 4 domaines, il analyse pour cela les facteurs d'évolution qui vont avoir un impact sur la fonction et les compétences requises identifiés au départ, dresse un état des lieux forces / faiblesses (SWOT) de celle-ci et propose le cas échéant des évolutions des compétences requises par fonction.

Cette démarche débouche sur des revues individuelles des compétences et des people review destinés à repérer les écarts de compétences pour alimenter des plans d'action RH. La démarche d'évaluation est délibérément centrée sur les trois fonctions prioritaires pour la mise en œuvre de la stratégie.

Le Competency Master Plan aide aussi les business units à mener leur analyse « make or buy » destinée à accompagner les décisions d'externalisation d'activités. L'objectif du Groupe dans ce domaine est de continuer à développer sa politique d'externalisation en gardant la maîtrise de l'évaluation de la performance et des compétences des sous-traitants.

Chez Schneider Electric, en matière de gestion des compétences, c'est la vitesse de la stratégie qui détermine la vitesse d'évolution des compétences.

A terme, la démarche vise une analyse quantitative et qualitative sur les métiers sensibles et critiques par pays.

Dans le même temps où le Competency Master Plan pilote la gestion des compétences du groupe, Schneider Electric a conçu et relancé une démarche de gestion de l'expertise détenue par le groupe qui permet de s'assurer que les compétences-clés nécessaires à l'activité du groupe sont bien maîtrisées, d'autre part que son développement peut s'appuyer sur un portefeuille de compétences détenues distinctives. Cette démarche est pilotée par la division stratégie service – client.

A terme, la démarche vise une analyse quantitative et qualitative sur les métiers sensibles et critiques par pays.

D'autres entreprises ont mis en œuvre de telles démarches, c'est le cas notamment du Groupe Thales par exemple qui y a adjoint une évaluation sur une échelle de risques des connaissances critiques détenues et mis en place un processus de management de l'expertise.

Ces différentes pratiques qui tentent de mêler vision des compétences induites par la stratégie et portefeuille des compétences détenues susceptibles de nourrir cette stratégie montrent :

- Que ces tentatives restent le plus souvent centralisées au niveau d'un Groupe et partent rarement de l'expérience du terrain (à l'exception du cas Arnould).
- Une centration des analyses sur ce que l'entreprise considère comme devant être suivi en priorité : les fonctions clés, les compétences critiques, les connaissances clés en expertise. L'approche par les compétences détenues quand elle existe est donc une approche segmentée.
- Aucune des approches analysées ne permet d'identifier des indicateurs de gestion des compétences directement liés à la performance. Exprimé autrement, aucune entreprise analysée n'a pu produire d'indicateurs explicites de performance attendue de la gestion de compétences ou des connaissances qu'elles mettent en place.

### 2.3. La mise en réseau de compétences inter-organisations

Un troisième modèle est offert par les pratiques développées au sein des entreprises réseau et des pôles de compétitivité. Le mode d'organisation en firme-réseau a été décrit abondamment par la littérature. Elaboré autour d'une *firme amirale* et de ses partenaires, cette forme organisationnelle très développée dans des secteurs tels que l'automobile, l'aéronautique ou les chantiers navals et une réponse au besoin économique de ces secteurs de dégager des moyens significatifs, intensifs et continus en direction de l'innovation. A cet effet une répartition de fonctions éclatées au travers de multiples structures économiques est mise en place qui permette de centrer chaque partenaire sur son cœur de métier. L'exemple du mode de fonctionnement d'un constructeur automobile en est l'illustration<sup>9</sup>.

#### Encadré n° 8 : Une entreprise-réseau sur le même site : MCC

L'usine regroupe sur 70 hectares les installations de production du véhicule Smart à Hambach, en Lorraine, près de la frontière allemande. Le site emploie 1800 personnes, mais 700 seulement d'entre elles sont salariées de MCC France, filiale à 75 % du groupe allemand Daimler (Mercedes). « Smartville » fait donc cohabiter une firme amirale (MCC) et un ensemble de sous-traitants, baptisés « partenaires de systèmes », qui relèvent de deux catégories :

- Ceux qui livrent à MCC des parties du véhicule (les « modules »). La sous-traitance est ici bien plus étendue que dans les fabrications automobiles classiques puisque la caisse en blanc, sa peinture, de même que le groupe moto-propulseur, sont achetés :
- Ceux qui assurent des fonctions logistiques (livraison, transport, etc).

Les installations ont été conçues au service du projet : elles consistent en un bâtiment central en forme de croix (celui où se déroule l'assemblage final) et en des constructions périphériques reliées à ce bâtiment central par des passerelles. Les partenaires de système, installés chacun dans l'un des bâtiments périphériques, ne travaillent que pour MCC (du moins pour ce qui concerne leurs établissements intégrés à Hambach).

L'idée du plan en croix, la chaîne d'assemblage se déployant successivement par un aller et retour du centre à l'extérieur puis au centre dans chacune des branches, avant de passer à la branche suivante, est de maximiser les surfaces d'approvisionnement. Chacun des fournisseurs livre en juste à temps ses marchandises sur des quais situés le long des façades. L'opérateur va ainsi, par exemple, chercher lui-même dans le camion de livraison les sièges

<sup>9</sup> Marine Le Boulaire, Pierre Leclair, *Portraits de Groupe avec ou sans personnel. Quelle GRH dans les entreprises réseaux ?* Entreprise&Personnel, décembre 1999

qu'il va monter dans le véhicule. On notera que le plan en croix présente un autre avantage : il est possible d'allonger la ligne d'assemblage, si le besoin s'en faisait sentir, en prolongeant une ou deux branches de la croix, sans nuire à la logique initiale de l'implantation.

Dans cette organisation, le rôle de la fonction RH est d'assister les fonctions opérationnelles dans la bonne articulation des compétences collectives réparties entre les partenaires. La pratique de réunions d'échanges du réseau RH visant à « rendre comparables » sans être identiques les politiques sociales des partenaires est devenu un des leviers utilisés.

Un autre exemple de mise en réseau est fourni par l'organisation en « pôle de compétitivité ». Créés en 2005 à l'initiative des pouvoirs publics en France pour activer l'innovation industrielle, les pôles sont des outils de coopération fondés sur la mise en commun des compétences de cinq acteurs principaux sur un territoire : les entreprises, les laboratoires de recherche, les universités, les collectivités territoriales et l'Etat.

Au nombre de 71 début 2008, les pôles reposent moins sur la simple mise en commun des moyens de recherche et développement mobilisables sur un territoire ou dans un secteur donné que sur la circulation des compétences existantes dans le pôle et la fertilisation attendue de celles-ci. L'objectif ici est bien de partir des compétences détenues par l'ensemble des acteurs pour déterminer une stratégie d'innovation.

L'exemple d'une pratique mise en œuvre par le Pôle System@tic illustre cette approche.

#### Encadré n° 9 : Cartographie des compétences – Pôle System@tic<sup>10</sup>

Le Pôle mondial System@tic développe les outils et technologies clés dans le domaine des systèmes à logiciel prépondérant en concentrant son activité sur trois marchés, transports, télécoms, sécurité.

Le Pôle a conduit l'élaboration concertée d'une cartographie des compétences liées au développement de projets de R&D collaboratifs concernant l'ensemble des entreprises du Pôle et plus particulièrement les PME. Structurée autour d'un corps de 80 mots-clés, l'identification de compétences et de sous-familles de compétences et de leurs origines (formation initiale, continue, apprentissage...) validée par les entreprises, constitue la première étape d'un exercice de repérage des compétences-clés pour non seulement organiser leur genèse et leur renouvellement mais également pour construire des apprentissages individuels et collectifs sources de nouvelles innovations.

Dans un environnement complexe comme celui dans lequel a été installée cette forme d'organisation nouvelle, à mi chemin entre district industriel, système productifs locaux et cluster, les Pôles de compétitivité sont contraints d'identifier une nouvelle manière de travailler et de rassembler les compétences disponibles. Cette nouvelle manière ne peut se résumer à la seule addition des compétences individuelles détenues par chacun des acteurs en présence : « Dans le contexte économique et technologique où nous sommes plongés, c'est l'intelligence de la combinaison des ressources qui fait la différence entre les territoires qui gagnent et ceux qui perdent » (Pierre Veltz<sup>11</sup>).

<sup>10</sup> Recueil des bonnes pratiques de gouvernance pour les pôles de compétitivité. DGE, Ministère de l'Economie, des finances et de l'emploi – Janvier 2008

<sup>11</sup> Veltz Pierre, Mondialisation, villes et territoires, L'économie de l'Archipel, 1996

L'ancrage de la stratégie de chaque Pôle de compétitivité sur le portefeuille des compétences détenues, enracinées et à développer est selon les observateurs<sup>12</sup> un des enjeux majeurs de leur réussite économique et sociale.

## Conclusion

La communication présentée ici explore les relations entre la gestion des compétences, la stratégie des entreprises et leurs performances. Après une revue de la littérature sur le sujet, l'examen des pratiques mises en œuvre dans plusieurs entreprises françaises confirme que si la fonction RH dans la majorité des cas est concentrée sur la gestion des compétences individuelles dans une perspective d'alignement stratégique, plusieurs tentatives démontrent le besoin d'investir des dimensions supplémentaires des compétences (collective, stratégique, de réseaux) traduisant ainsi la volonté des directions d'entreprises de mieux gérer leurs actifs intellectuels et organisationnels.

Remettre la fonction RH en phase active sur les autres facettes de la compétence suppose qu'elle soit capable d'investir les champs managériaux, organisationnels et les choix d'investissement, sans délaisser pour autant son propre domaine, et ceci afin d'accroître significativement la performance de la gestion des compétences en relation avec la stratégie.

Dans cette perspective, un rôle plus proactif de la fonction peut être envisagé de la façon suivante :

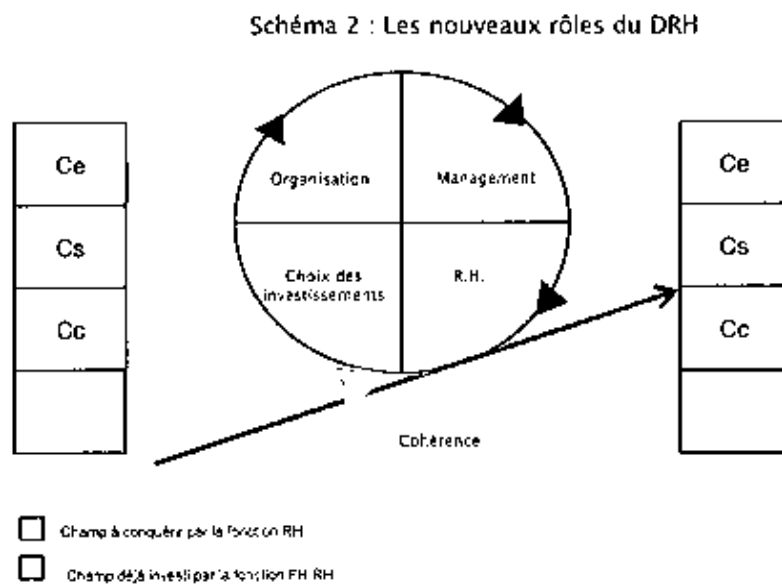
- Au plan **managérial**, cela signifie qu'elle active le développement de compétences via des leviers de coopération entre les collaborateurs, la production, le partage et le transfert de savoirs et de savoir-faire. Concrètement, il s'agit de favoriser les pratiques de retour d'expériences ou d'analyse de pratiques, les modalités formelles et informelles de partage des connaissances via les communautés de pratique ou autres modalités de travail collaboratif (Le Boulaire & Marsaudon, 2008).
- Au plan **organisationnel**, la fonction RH doit investir plus qu'elle ne le fait actuellement, sur les choix d'organisation et de conditions du travail en apportant son expertise sur les conséquences des options envisagées en intégrant les dimensions individuelles et collectives. De manière tangible, il s'agit d'aider les managers opérationnels à intégrer les enjeux positifs ou négatifs en particulier d'une spécialisation vs un élargissement/enrichissement des activités, des modes de coordination (directe ou indirecte via des objectifs ou des procédures), des modes d'apprentissage (individuel, collectif ou organisationnel), de la multiplication des modes d'organisation par projets,...
- Au plan du **choix des investissements**, montrer les conséquences alternatives en termes de ressources technologiques à mobiliser lors d'hypothèses d'automatisation, ou lors d'élaboration des scénarios d'externalisation (en termes d'impacts sur le portefeuille des compétences critiques ou d'interface ou le temps d'acquisition de nouvelles compétences).
- Au plan de la **fonction ressources humaines**, il s'agit de revisiter les politiques et processus RH pour vérifier leur contribution à la création et au développement de

---

<sup>12</sup> Etude des « Bonnes pratiques de gouvernance des pôles de compétitivités » précitée.

compétences non seulement individuelles mais aussi collectives, organisationnelles et environnementales. Par exemple, la politique de mobilité pourra être évaluée dans sa capacité à encourager et promouvoir des parcours horizontaux, verticaux ou/et transversaux susceptibles de développer une compétence orientée client par exemple.

Le schéma n°2 illustre les nouveaux champs à conquérir pour la fonction RH.



Ce faisant, nous ne suivons pas les spécialistes qui proclament « Exit la DRH stratégique, vive la DRH organisationnelle ! » (Pichault, 2007). Si nous appelons de nos vœux un rôle beaucoup plus prégnant de la fonction RH dans les choix d'organisation opérés par une entreprise, nous considérons que le DRH doit aussi accentuer son influence lors de la sélection des positionnements stratégiques en mettant l'accent tout particulièrement sur l'analyse des compétences collectives et clés détenues par une entreprise. En d'autres termes, il convient selon nous que la fonction RH soit plus organisationnelle et plus stratégique ! Il s'agit en quelque sorte d'assumer réellement tous les rôles identifiés par D. Ulrich (1996).

Pour y parvenir, les membres de la fonction RH devront élargir leur périmètre d'attention au sein de l'entreprise en étant en capacité de répondre à des interpellations sur des champs extérieurs à la fonction (technique, marketing, achats,...) et en faisant valoir l'atout de la nature transversale de leur fonction en vue d'aider à la compréhension des enjeux et à la prise de décision. Dans ce cadre, il leur revient notamment de veiller à la cohérence des choix opérés. Il va sans dire que tout ceci requiert comme compétence une dimension « compréhension économique et stratégique » de l'entreprise, de ses marchés et de ses métiers et qui reste souvent à détenir.

C'est à un nouveau rôle que l'articulation de la gestion des compétences à la stratégie et la performance de l'entreprise convie la fonction RH en devenant pleinement l'acteur du Capital Humain et Social de l'entreprise et en répondant ainsi à l'appel des dirigeants d'entreprises.

## Bibliographie

- Arcimoles d', C.H., Diagnostic financier, ressources humaines et création de valeur, in *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Allouche, J. (coord.), Paris, Vuibert, p. 234-243.
- Bamberger, P. et Meshoulan, I. (2000), *Human Resource Strategy*, Sage Publications, Inc.
- Barney, J. (1991), Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of management*, 17, p. 99-120
- Barney, J.B., Wright, P.M. (1998), On becoming a strategic partner : the role of human resources in gaining competitive advantage, *Human Resource Management*, Spring, vol 37, n°1, p. 31-46
- Bartlett, C.A., Ghoshal, S. (2000), « Building Competitive Advantage through people, *Sloan Management Review*, Winter, p. 34-41.
- Beer, M. (1997) « The transformation of the human resource function : resolving the tension between a traditional administrative and a new strategic role, *Human Resource Management*, Spring, vol 36, n°1, p. 49-56.
- Besseyre des Horts, C.H. (1987), Typologie des pratiques de gestion des ressources humaines, *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, p.149-155
- Besseyre des Horts, C.H. (1988), *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*, Paris, Editions d'organisation.
- Besseyre des Horts, C.H. (2006), La fonction RH doit-elle se mesurer pour être stratégique ? une analyse des jeux de pouvoir, décembre.
- Besseyre des Horts, C.H (2007)., Les quatre chantiers du DRH partenaire stratégique, mai.
- Bourguignon, A., (1996), Définir la performance : une simple question de vocabulaire ? in *Performance et Ressources Humaines*, Ferlicelli, A.M., Sire, B., éd., Paris, Economica, p.18-31.
- Bayad, M., Leymarie, S., Schmidt, C. (2002), Contribution de la GRH à la création de valeur en entreprise in *Gestion des compétences et knowledge management*, Françoise Dupuy-Rabasse (coord.), Paris, Editions Liaisons Sociales, p. 39-60.
- Brockbank, W. (1997), HR's future on the way to a presence, *Human Resource Management*, Spring, vol 36, n°1, p. 65-69.
- Cadin, L, Guerin, F., Pigeyre, F. (2007), *Gestion des Ressources Humaines*, 3<sup>ème</sup> édition.
- Colbert, B.A. (2004), The complex resource-based view : implications for theory and practice in strategic human resource management, *Academy of Management Review*, vol 29, n°3, p. 341-358.
- Collis, D.J., Montgomery, C.A. (1995), Competing on resources : strategy in the 1990s, *Harvard Business Review*, july-august, p. 118-128.
- Defelix, C.(2003), Ce que gérer les compétences veut dire, in A.M. Guenette, M. Rossi et J.C. Sardas éd., *Compétences et connaissances dans les organisations*, SEES et Revue Economique et Sociale, p. 121-128
- Desreumaux, A (1993), *Stratégie*, Paris, Dalloz.
- Dessler, G. (2008), *Human Resource Management*, Pearson Prentice Hall 11<sup>ème</sup> Edition.
- Colbert, B.A. (2004), « The complex resource-based view : implications for theory and practice in strategic human resource management., *Academy of Management Review*, vol 29, n°3, p. 341-358
- Collis, D. J., Cynthia, A., Montgomery, C.A. (1995), Competing on resources : strategy in the 1990s, *Harvard Business Review*, july-august, p. 118-128
- Gilbert, P. (2003), Jalons pour une histoire de la gestion des compétences, in *Gérer les compétences - des instruments aux processus -*, A. Klasfert & E. Oiry coord., Paris, AGRH & Vuibert, p. 11-31

- Gilbert, P. (2007), *Evaluation et pilotage de la performance RH*, Etude Entreprise & Personnel, novembre.
- Gosselin, A., Le Louarn, J.Y., Wils, T. (2001), Penser stratégiquement en ressources humaines, c'est faire « F.A.C.E. », *Effectif*, vol. 4, no. 5, novembre.
- Grant, R.M. (1991), The resource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation, *California Management Review*, spring, p. 114-135
- Gratton, L., Truss, C. (2003), The three-dimensional people strategy : putting human resources policies into action, *Academy of management executive*, vol. 17, n°3, p. 74-86.
- Guérin, G. et Wils, T. (2006), La gestion stratégique des ressources humaines : la perspective nord-américaine, *Encyclopédie des ressources humaines*, 2<sup>ème</sup> édition, 2006, p. 41-52.
- Gomez-Mejia, L.R., Balkin, D.B., Cardy, R.L., (2004), *Managing Human Resources*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education Inc.
- Igalens, J., Roger, A. (2007), *Master Ressources Humaines*, Paris, Eska, 459 p.
- Javidan, M. (1998), Core competence : what does it mean in practice, *Long Range Planning*, vol. 31, n°1, p. 60-71.
- Jouvenot, C., Parlier, M. (2005), *Elaborer des référentiels de compétences*, Paris, Anact.
- Le Boulaire, M., Marsaudon, S. (2008), *Transférer les compétences un savoir-faire*, Etude Entreprise & Personnel, janvier.
- Lawler, E.E., Mohrman, S. A. (2003), HR as a strategic partner : what does it take to make it happen ?, *Human Resource Planning*, vol 26, n°3, p. 15-29
- Louart, P. (1996), Enjeux et mesures d'une GRH performante, in *Performance et Ressources Humaines*, Fericelli, A.M., Sire, B., éd., Paris, Economica, p. 1-15.
- Milan, G., La plate-forme stratégique dans un environnement instable, *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, p. 57-66
- Penrose, E. (1963), *Facteurs, conditions et mécanismes de la croissance d'une entreprise*, Paris, Hommes et Techniques.
- Pichault, F. (2007), Exit la DRH stratégique, vive la DRH organisationnelle !, *Entreprise & Carrières*, n°876, p. 40-41.
- Porter, M.E. (1986), *L'avantage concurrentiel*, Paris, InterEditions.
- Prahalad, C.K., Hamel, G. (1990), The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, 68, may-june, p. 79-91
- Réale, Y. et Dufour, B. (2006), *Le DRH stratège*, Paris, Editions d'Organisation, 288 p.
- Retour, D. (2002), La gestion des compétences : quoi de neuf pour les entreprises ?, *Management et Conjoncture Sociale*, p.7-8
- Retour, D. (2005), Le DRH de demain face au dossier compétences, *Management&Avenir*, n°4, avril, p. 187-200.
- RH&M et ISR, (2006), *Ressources Humaines : ce qu'attendent les PDG ? Rapport d'enquête*.
- Riboud, A. (1987), *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, Union Générale d'Editions, 214 p.
- Schuler, R.S., Jackson, S.E. (1987), Linking competitive strategies with human resource management practices, *The academy of management executive*, vol 1, n°3, p. 207-219
- Strategor* (1997), Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition.
- Thevenet, M. (2004), *Gestion des personnes. La parole aux DRH.*, Paris Editions Liaisons.
- Ulrich, D. (1996), *Human Resource Champions. The next agenda for adding value and delivering results*, Boston, Harvard Business School Press.
- Wenerfelt B. (1984), A resource based view of the firm, *Strategic Management Journal*, vol 5, n°2, p.171-181.

Mollo, V. & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In : P. Falzon (Eds). Ergonomie Constructive. PUF : Paris, 2013.

## **Introduction**

Devenues dynamiques et immatérielles, les organisations actuelles doivent être capables de répondre aux besoins du marché par leurs facultés d'adaptation, d'amélioration et d'innovation (Trey, 2005), et pas seulement par leur capacité de production. Si auparavant la stabilité des systèmes de travail engendrait un apprentissage par répétition, et que le développement des compétences et des savoirs individuels et collectifs était une retombée plus ou moins hasardeuse du travail, aujourd'hui apprendre à partir de cas singuliers et développer les savoirs individuels et collectifs est une nécessité de performance.

Nous partons du postulat que toute activité de travail a une dimension productive, orientée vers l'opérateur et les objets de sa tâche, qui consiste à transformer le réel (matériel, symbolique, social), et une dimension constructive, l'opérateur se transformant lui-même en transformant le réel (Samurçay & Rabardel, 2004). Le temps de l'activité productive est celui du cours de l'activité, tandis que le temps de l'activité constructive présente un autre empan temporel, un temps long qui va bien au-delà de l'action, celui du développement de l'individu. Dans ce sens les compétences présentent une dynamique, les résultats de l'action se traduisant dans l'activité par « des évolutions des représentations des situations et de leur gestion » (Weill-Fassinà & Pastré, 2004, p. 221).

Ces évolutions des représentations viennent, entre autres, de situations de réflexivité, qui permettent une distanciation avec l'action. Cet espace-temps au-delà de l'activité productive permet aux travailleurs de préparer leur activité suivante, d'échanger avec les collègues et de prendre du recul sur ce qu'ils viennent de faire. D'après ces principes, les individus apprennent, individuellement ou collectivement, grâce aux connaissances obtenues des résultats de leur propre activité. Les règles et connaissances ainsi construites peuvent devenir un outil efficace pour l'élaboration de l'action et profitent également aux organisations.

Le développement des compétences combine ainsi l'apprentissage par l'action et l'apprentissage par l'analyse de l'action : « c'est l'articulation de ces deux moments qui est probablement caractéristique de la construction de l'expérience professionnelle » (Pastré, 2005, p.9) et de la performance, par un développement permanent de l'efficacité de l'activité productive.

L'objectif pour l'ergonomie n'est plus seulement, comme par le passé, de mettre en évidence les savoirs et savoir-faire développés par la pratique. Elle doit accompagner ce mouvement par des méthodes appropriées, réflexives. Comme le soulignent Amable & Askenazy (2005), il est au moins aussi important d'apprendre à apprendre que d'apprendre.

Ces méthodes ont un double objectif de compréhension et d'action. Elles visent à donner à chacun une meilleure visibilité et intelligibilité du travail de l'autre, à homogénéiser les pratiques et/ou construire l'enveloppe des pratiques acceptables, et ainsi à favoriser

l'apparition d'une culture collective (de sécurité, de qualité, etc.). Il s'agit de développer simultanément les individus et les collectifs.

Dit autrement, il s'agit de développer le potentiel capacitant des organisations (Falzon, 2005, 2007) « afin qu'elles contribuent simultanément et de manière pérenne à l'amélioration du bien-être des salariés, au développement des compétences et à l'amélioration de la performance. Toute organisation dispose d'un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l'organisation » (Falzon & Mollo, 2009, notre traduction).

Après avoir brièvement défini la pratique réflexive, plusieurs méthodes permettant de supporter cette pratique seront présentées et illustrées, et ouvriront la voie sur quelques conditions essentielles (les « règles d'or ») pour que la pratique réflexive soit une pratique constructive.

## **1. La pratique réflexive : une pratique constructive**

### **1.1. Développer le potentiel d'action des individus...**

L'idée que l'action est source de développement des savoirs n'est pas nouvelle en ergonomie. Toute activité de travail comprend une dimension fonctionnelle ou productive, directement orientée vers la réalisation de la tâche, et une dimension réflexive ou constructive, qui prend pour objet l'activité productive et qui la transforme en retour, transformant les opérateurs (Falzon, 1994 ; Samurçay & Rabardel, 2004). Ces deux dimensions sont indissociables et s'alimentent mutuellement.

L'activité réflexive implique une analyse critique de l'activité, « soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique » (Perrenoud, 2001, p.31). Elle peut s'effectuer simultanément à l'activité (contrôle et évaluation de l'action), au travers d'une « conversation réflexive avec la situation » (Schön, 1993), ou en dehors. Dans tous les cas, ses effets dépassent de loin la logique temporelle de l'action en cours. L'activité réflexive permet de construire des savoirs et savoir-faire destinés à une éventuelle utilisation ultérieure, et contribue ainsi à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer la performance (Falzon & Teiger, 1995 ; Falzon, Sauvagnac & Chatigny, 1996). En effet, l'activité réflexive permet de tirer des leçons de l'expérience grâce à l'analyse de ce qui a été réalisé mais aussi de ce qui ne l'a pas été, de ce qui a été empêché (Clot, 2009), de ce qui a été réalisé par d'autres. Elle développe ainsi le potentiel d'action des opérateurs, leurs capacités d'arbitrage, les rendant de plus en plus performants pour répondre à la variabilité des situations, de manière individuelle ou collective.

Comme le souligne Perrenoud (2001), il faut distinguer la pratique réflexive de la réflexion épisodique : « pour aller vers une véritable pratique réflexive, il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions [...] réfléchir ne se limite pas à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue » (p.14).

Nous parlerons de pratique réflexive pour désigner cette forme de réflexion sur l'action, menée en dehors du cadre fonctionnel immédiat, et permettant l'analyse critique individuelle ou collective d'une situation de travail singulière ou d'une famille de situations.

La partie suivante présente les principales caractéristiques de la pratique réflexive collective.

## 1.2. ...et des collectifs

La pratique réflexive collective se rapproche de la coopération « débative » (Schmidt, 1991) ou « confrontative » (Hoc, 1996). Elle repose sur la confrontation d'un groupe de professionnels à l'activité de travail d'un ou plusieurs de ses membres, qu'ils appartiennent ou non au même domaine d'expertise ou à la même fonction hiérarchique.

L'objectif de la pratique réflexive collective est d'apprendre par l'expérience : « au-delà des connaissances établies, les connaissances dans l'action, les savoir-faire, les dysfonctionnements, les « savoir-non-faire » révèlent des connaissances qu'il convient d'élaborer et de transférer. Il s'agit de connaître les pratiques et de passer des connaissances dans l'action à la connaissance de l'action » (Gaillard, 2009, p.154).

La pratique réflexive collective s'inscrit dans la lignée des théories socio-constructivistes qui mettent l'accent sur le rôle important des interactions sociales dans l'apprentissage individuel et collectif, et se rapproche notamment de la théorie du conflit socio-cognitif développée par Doise & Mugny (1981). Selon cette théorie, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes (Garnier, 2005). Cette confrontation provoque une prise de conscience chez les individus qui découvrent d'autres points de vue que les leurs. Il en résulte une remise en cause des points de vue de chacun qui peut être source de « progrès cognitif » (George, 1983) par la résolution collective du conflit.

Ainsi, tout comme la délibération de groupe (Urfalino, 2000 ; Manin, 1985), la pratique réflexive collective est plus que l'addition de réflexions individuelles, et a un double effet individuel et collectif :

- individuel parce que la perception de points de vue divergents conduit chaque acteur à les analyser au regard de son propre point de vue, et ainsi à élargir, compléter et/ou modifier ce dernier ;
- collectif parce que la confrontation permet le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Au-delà de la possibilité qu'elle offre, comme au niveau individuel, de développer les compétences, la pratique réflexive collective comporte deux intérêts majeurs.

D'une part, elle offre un espace d'échange sur le travail qui contribue à améliorer l'efficacité de l'activité productive, soit en définissant une solution qui prenne en compte le maximum de critères possibles (« objectiver ou fiabiliser les solutions » : Barthe & Quéinnec, 1999), soit en augmentant le nombre de solutions alternatives possibles qui sont générées au cours de l'échange (Clark & Smyth, 1993, cités dans Hoc, 1996).

D'autre part, elle permet de débattre collectivement de la variabilité des situations et du traitement de cette variabilité, et ainsi de développer la capacité d'arbitrage des individus et des collectifs pour répondre aux situations prochaines, nouvelles ou non prévues. Ce faisant, la pratique réflexive collective peut être un moyen de favoriser la production et le maintien d'un collectif de travail qui, en réélaborant les règles pour diminuer les conflits de but, constitue une ressource pour la santé des opérateurs (Caroly, 2010), et pour la performance globale du système (Daniellou et al, 2009). On peut aussi penser qu'elle développe la confiance mutuelle via le développement du collectif de travail.

En dépit de ces bénéfices, la pratique réflexive demeure souvent cachée, non reconnue voire combattue du fait qu'elle n'est pas « directement productive ». L'enjeu pour l'ergonome est alors de la rendre visible lorsqu'elle existe, ou d'accompagner sa mise en place. Autrement dit, l'objectif est que cette activité constructive devienne une activité productive au sein de l'organisation. Pour ce faire, un certain nombre de méthodes existent, qui sont décrites dans ce qui suit.

## **2. Les méthodes d'assistance à la pratique réflexive**

Un certain nombre de méthodes en ergonomie permettent d'encourager le développement d'une pratique réflexive. Elles visent à soutenir une réflexion outillée par l'action (l'activité est objet d'analyse), sur l'action (auto-analyse individuelle et/ou collective) et pour l'action (amélioration, élaboration de nouvelles connaissances et action sur la pratique). Leur principale caractéristique est qu'elles impliquent une prise de conscience qui se caractérise par au moins deux facteurs (Mollo, 2004 ; Mollo & Falzon, 2004) :

- Les opérateurs sont placés à distance de l'environnement direct de la tâche. Cela leur permet de se concentrer sur les connaissances et compétences qu'ils mettent en œuvre au cours de l'activité ;
- En devenant analystes de leur propre activité ou de celle d'autrui, les opérateurs explicitent ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font. Il ne s'agit donc pas seulement de dire ce qu'ils savent, mais aussi de découvrir un savoir implicite et d'autres façons de faire.

Les opérateurs sont donc considérés à la fois comme des opérateurs et comme des analystes, ce qui constitue le point de départ de la pratique réflexive. Ceci n'est évidemment pas nouveau dans l'histoire de l'ergonomie (Teiger, 1993 ; Teiger & Laville, 1991), mais les deux caractéristiques précédentes constituent le cœur des méthodes d'assistance à la pratique réflexive collective.

L'activité faisant l'objet de réflexion peut être représentée de diverses manières (films de l'activité, récits de situations, compte-rendu d'observation d'activité, etc.). Il est utile de distinguer, en termes de bénéfices et organisation pratique, les méthodes de confrontation individuelle de celles collectives. Nous nous appuyerons pour cela sur Mollo & Falzon (2004).

### **2.1. L'auto-confrontation individuelle**

L'auto-confrontation individuelle consiste à confronter un opérateur à sa propre activité. Elle permet d'accéder aux logiques qui sous-tendent l'activité et conduit les opérateurs :

- à prendre conscience de leurs propres savoir-faire grâce à la description de leur activité ;
- à expliciter les logiques qui sous-tendent ces savoir-faire et qui ne sont pas nécessairement conscientes, mais qui le deviennent grâce au processus d'explicitation.

L'auto-confrontation individuelle constitue parfois un préalable indispensable auquel peuvent s'ajouter d'autres formes de confrontation.

### **2.2. L'allo-confrontation**

L'allo-confrontation consiste à confronter un opérateur à l'activité qu'il pratique quotidiennement mais qui est exercée par un collègue.

Les bénéfices attendus de cette méthode sont les suivants :

- un changement de représentation qui résulte du fait que les opérateurs sont volontairement placés à distance de leur propre point de vue ;
- une prise de conscience d'autres formes de réalisation de l'activité qui les conduit à prendre conscience de leur propre activité au regard de celle d'autrui ;

- l'analyse critique de ses propres savoirs et savoir-faire au regard de ceux d'autrui ;
- la construction de nouveaux savoirs.

L'allo-confrontation peut être individuelle ou croisée. La première consiste à confronter un opérateur à l'activité d'un autre opérateur, sans que ce dernier soit présent (mais avec son accord). Dans la seconde, deux opérateurs commentent respectivement l'activité de leur collègue (elle est aussi désignée sous le terme d'« auto-confrontation croisée » : Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Du point de vue de celui qui commente, les caractéristiques sont les mêmes que celles décrites ci-dessus. En revanche, l'opérateur dont l'activité est commentée est confronté à la représentation que l'autre a de son activité, ce qui l'amène à mieux justifier ses connaissances et à rendre explicites certains aspects de l'activité qui n'auraient pas été développés sans l'intervention de son collègue. Le fait de commenter l'activité d'un collègue en sa présence modifie donc profondément la situation et ses bénéfices.

L'allo-confrontation croisée est une forme particulière de l'allo-confrontation qui se termine généralement par un échange entre les deux protagonistes. De ce fait, elle apporte un bénéfice supplémentaire à la méthode, à savoir la construction de procédures nouvelles et partagées.

### **2.3. La confrontation collective**

La confrontation collective est une forme d'activité réflexive collective au cours de laquelle un groupe d'opérateurs commente l'activité d'un ou plusieurs d'entre eux. Le collectif est composé d'opérateurs qui peuvent appartenir ou non au même domaine d'expertise ou à la même fonction hiérarchique.

Cette méthode permet :

- l'explicitation des représentations des membres du groupe ;
- la construction de représentations et de savoirs partagés. Cette construction résulte du partage d'expériences individuelles, qui permet un apprentissage mutuel ;
- l'évaluation collective des différents modes de réalisation de l'activité et des solutions issues de la confrontation.

La dynamique de l'échange conduit les opérateurs à expliciter et évaluer leurs propres savoirs et savoir-faire au regard de ceux d'autrui, et d'en élaborer de nouveaux. Ce processus, cependant, n'est pas toujours visible et explicite : des savoirs peuvent se construire, sans pour autant que leur détenteur en fasse état au collectif.

### **2.4. Analyse coût-bénéfice des méthodes présentées**

Comme dit précédemment, les méthodes de confrontation peuvent être utilisées dans une perspective compréhensive ou d'action (Mollo & Falzon, 2004). La première est principalement orientée vers l'analyste : parce qu'elles encouragent l'explicitation spontanée, les méthodes de confrontation permettent une meilleure compréhension de l'activité, et des logiques individuelles et collectives qui la sous-tendent. La perspective d'action est plutôt orientée vers les opérateurs : en commentant leur propre activité, en étant confronté à l'activité de leurs collègues, ou en devant expliciter leur propre activité auprès d'un ou plusieurs collègues, les opérateurs acquièrent une meilleure compréhension de leur activité, modifient leurs connaissances, adaptent leurs procédures, en construisent de nouvelles. De ce fait ils transforment le travail.

L'auto-confrontation individuelle, par définition, ne permet pas le développement de savoirs partagés. Le potentiel de développement individuel est également limité dans la mesure où l'opérateur commente sa propre activité. En revanche, pour toutes les autres méthodes présentées, confronter les opérateurs à une activité qui n'est pas la leur permet de modifier leurs représentations et connaissances et d'en construire de nouvelles (cf. figure 1).

L'allo-confrontation croisée est certainement la méthode la plus efficiente pour développer les connaissances individuelles dans la mesure où le faible nombre de participants offre un temps

d'échange conséquent.

L'allo-confrontation individuelle est la méthode qui offre le moins de potentiel de développement de connaissances collectives, l'opérateur étant seul à commenter l'activité d'un collègue.

L'allo-confrontation croisée et la confrontation collective peuvent être des méthodes très efficaces pour développer les connaissances collectives, avec un bénéfice supplémentaire pour la seconde dans la mesure où l'allo-confrontation croisée est limitée à un couple d'opérateurs.

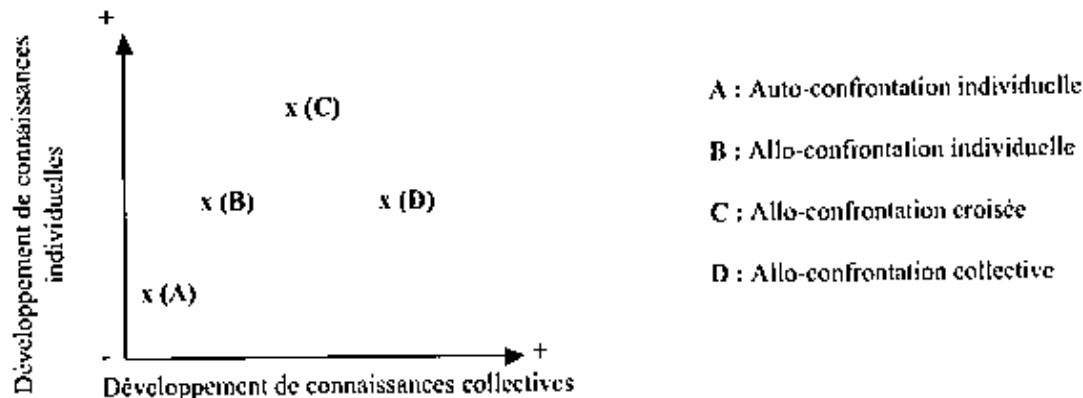


Figure 1 (extraite de Mollo & Falzon, 2004). Classification des méthodes d'allo-confrontation selon le type de connaissances (individuelles et collectives) qu'elles encouragent.

### 3. Exemples d'application des méthodes d'assistance à la pratique réflexive

Cette partie présente plusieurs exemples d'application de méthodes de confrontation utilisées par des ergonomes dans des contextes différents. Ils visent à illustrer différentes modalités de la pratique réflexive, leur particularité et les points en commun liés notamment aux bénéfices escomptés, mais ne sont bien évidemment pas les seuls exemples utilisés en ergonomie.

#### 3.1. Réflexion sur les pratiques à partir d'activités filmées

Dans les études décrites ici, la pratique réflexive repose sur l'analyse de films représentant l'activité de travail, avec pour objectif d'élaborer des solutions communes (techniques, organisationnelles, etc.) tenant compte de la réalité du travail.

Les Activités de Réflexion Collective Assistée par la Vidéo (ARCAV), décrites par Mhamdi (1998), en sont un exemple. Elles s'inscrivent dans le cadre de réunions collectives réunissant les opérateurs et la hiérarchie. L'étude de Mhamdi avait pour objectif d'analyser, afin de les réduire, les accidents d'origine électrique au sein d'une grande entreprise de production, de transport et de distribution d'énergie. Les films visionnés en réunion représentent des interventions réalisées quotidiennement par les opérateurs, et certains sont réalisés par les opérateurs eux-mêmes en situation réelle. A intervalles réguliers, un groupe constitué d'opérateurs, d'ingénieurs sécurité et de managers de proximité volontaires se réunit afin d'échanger sur ces situations. L'objectif n'est ni de juger les opérateurs ni de renforcer les règles de sécurité, mais de faire l'analyse critique des modes opératoires, de discuter de l'applicabilité, de l'utilité et de la pertinence des règles au regard des contraintes réelles de l'activité, et de définir de possibles solutions d'amélioration, qu'elles soient techniques, procédurales ou organisationnelles. L'auteur a montré que les accidents étaient rares ou inexistantes dans les sites où existe une pratique régulière de discussion collective à propos de films de l'activité de travail.

La vidéo a également été utilisée comme support de confrontation lors d'une intervention au

sein d'une association de producteurs de safran désirant capitaliser les savoirs et savoir-faire locaux pour accompagner la relance de la culture du produit dans leur région (Mollo & Falzon, 2004). Cette demande fait face à deux grandes difficultés. D'une part, les producteurs apprennent par essais et erreurs dans la mesure où ils ne disposent pas de savoirs locaux et où il est impossible de transposer littéralement les modes de culture d'autres pays (en raison des conditions climatiques). D'autre part, les producteurs sont géographiquement éloignés les uns des autres, et aucune tâche n'est effectuée en co-présence.

Trois types de confrontation ont été réalisés :

- des auto-confrontations individuelles avec tous les producteurs filmés, afin d'explicitier les logiques sous-jacentes de l'activité (gestes et outils utilisés, stratégies relatives au moment de la cueillette, influence des phases amont, etc.) ;
- des allo-confrontations individuelles avec les producteurs filmés et des producteurs n'ayant pas été filmés, dans le but de rendre visible la diversité des savoir-faire au sein du collectif et de la faire expliciter ;
- une confrontation collective réunissant les producteurs filmés, réalisée à distance des autres.

Les résultats ont permis de montrer que l'allo-confrontation individuelle a constitué un outil de partage des savoir-faire : le regard sur l'activité de l'autre permet à chaque producteur d'accéder à une partie de leurs savoirs et savoir-faire. Cette méthode a permis de compenser, en quelque sorte, l'absence de partage d'un lieu commun. D'autre part, l'allo-confrontation individuelle a constitué un outil de formation et d'apprentissage : la confrontation à l'activité des autres a conduit les producteurs soit à renforcer leurs propres représentations et savoir-faire, soit au contraire à les modifier, grâce au processus d'explicitation qu'elle provoque. La confrontation collective, quant à elle, a non seulement permis d'engager une démarche de formalisation des savoir-faire à partir de l'analyse de l'activité de travail, mais a également conduit les producteurs à prendre conscience de l'intérêt de partager les expériences individuelles, à s'approprier la vidéo comme outil d'analyse et de partage, et à organiser des séances d'émondage collectif afin que l'activité devienne source de construction d'une expérience collective.

### **3.2. Réflexion sur les pratiques à partir de situations non nominales**

Les deux études présentées ici illustrent une forme de pratique réflexive qui repose sur le traitement de Situations Non Nominales (SNN), c'est-à-dire qui s'écartent du prescrit ou qui posent un problème d'applicabilité de celui-ci.

La première a consisté à analyser le fonctionnement de Réunions de Concertation Pluridisciplinaire (RCP) en cancérologie. Ces réunions hebdomadaires rassemblent des spécialistes de différentes sous-spécialités (chirurgie, oncologie médicale, radiothérapie, gynécologie, etc.) en vue de proposer des solutions thérapeutiques pour les SNN, qui posent un problème d'applicabilité des référentiels thérapeutiques.

L'analyse de l'activité menée en RCP (Mollo, 2004 ; Mollo & Falzon, 2008) a montré que conformément aux attendus, les RCP permettent de garantir la fiabilité des décisions. Mais les bénéfices dépassent l'aide à la décision. Le raisonnement collectif mené sur les SNN engendre une évaluation critique croisée des différentes alternatives proposées, et permet de définir collectivement l'espace des solutions acceptables et l'espace des solutions inacceptables. Ainsi, il permet de délimiter les frontières du genre local, à l'intérieur desquelles les médecins sont libres de choisir, parmi les alternatives possibles, celles qui leur semblent le mieux correspondre aux situations particulières, et à leur propre expertise.

Ce faisant, les RCP sont un outil d'apprentissage individuel et collectif, les professionnels étant amenés à prendre en compte un certain nombre de critères nouveaux explicités par les collègues, et à intégrer les règles construites collectivement. Du fait du traitement répété de

problèmes similaires en RCP, certaines règles d'adaptation circonstanciées deviennent même des règles stabilisées qui fondent le genre local, c'est-à-dire la frontière des règles d'adaptation estimées acceptables.

La deuxième étude concerne la méthode Jugement Différentiel d'Acceptabilité (JDA), proposée par Nascimento (2009). Cette méthode est une forme de confrontation collective réalisée à partir de scénarios écrits de SNN.

Les analyses réalisées dans le domaine de la radiothérapie, une spécialité multi-métiers (radiothérapeutes, médecins médicaux, dosimétristes, manipulateurs radio, etc.) montrent que face à une même SNN, les jugements des différents professionnels quant à l'acceptabilité de la situation divergent (Nascimento, 2009 ; Nascimento & Falzon, 2008) et ceci est en lien avec leur activité. Les différences de jugement sur les écarts donnent lieu à des discussions nourries, permettant de mettre en évidence le travail réel et ses contraintes, favorisant le partage de savoirs et le développement de compétences individuelles et collectives. En tant qu'outil d'action, via le jugement de l'espace des pratiques acceptables, JDA permet aux professionnels de délimiter ensemble les frontières de la fiabilité de leur système de travail. Enfin, elle favorise le développement du collectif : les professionnels prennent en compte les possibilités et contraintes de leurs collègues et les intègrent en vue de définir le champ des possibles.

#### **4. Les règles d'or de la pratique réflexive**

Instituer la pratique réflexive collective pour qu'elle contribue au développement continu des individus et de l'organisation revient à organiser des espaces permettant de débattre des arbitrages effectués par les opérateurs pour répondre aux conditions réelles de réalisation de l'activité de travail. Mais pour ce faire, un certain nombre de conditions doivent être remplies et sont développées ici. La liste n'est pas exhaustive, mais nous considérons que le non respect d'une des règles d'or décrites ci-dessous ne permettra pas d'atteindre les bénéfices décrits précédemment. Ces « règles d'or » ne visent pas à détailler la réalisation technique des méthodes employées, mais à en préciser le cadre afin qu'elles puissent être qualifiées de constructives.

##### **4.1. Une centration sur le réel de l'activité de travail**

La pratique réflexive doit avoir pour objet l'activité réelle de travail. Pour éviter de dériver vers une discussion générale sur le travail ou la vie de l'organisation, elle peut être outillée par des films, des photos ou des récits de situations mettant en exergue les conditions réelles de réalisation du travail.

Il peut s'agir de traiter de situations singulières ou au contraire de la répétition de situations similaires, l'essentiel étant la mise en débat du travail. Néanmoins, deux grands types de situations peuvent être objet de débat :

- les situations non nominales, afin de mettre en débat les contradictions vécues dans le travail (Detchessahar, 2011) et d'évaluer l'acceptabilité des différents arbitrages possibles (Nascimento, 2009 ; Mollo & Falzon, 2008) ;
- les situations considérées significatives pour les acteurs, qui peuvent permettre de capitaliser les pratiques qui fonctionnent bien (Gaillard, 2009).

##### **4.2. La régularité d'un collectif pérenne**

Pour qu'elle s'inscrive dans le long terme, la pratique réflexive suppose la régularité d'un collectif pérenne. Cette condition est déterminée par trois grands facteurs.

Premièrement, comme dit précédemment, la pratique réflexive doit être régulière, d'une part afin de traiter un plus grand nombre de situations, d'autre part parce qu'elle permet de maintenir une culture de travail collectif et de maintenir à jour un référentiel opératif commun, et enfin car comme le souligne Detchessahar (2001), des discussions trop espacées conduiront inévitablement à éloigner la discussion des problèmes quotidiens du travail au bénéfice d'informations plus générales ayant trait à la vie de l'organisation.

Deuxièmement, le débat sur le travail suppose une symétrie des relations entre les différents membres, même si ces dernières sont asymétriques au sein de l'organisation (Maggi, 2003). Cette condition est nécessaire pour garantir la liberté de parole des acteurs et éviter les jugements de valeur. En effet, l'objectif est de comprendre l'activité au regard des contraintes et difficultés que les opérateurs ont à gérer, et non de renforcer ou d'effectuer un rappel des règles. Cela implique, lorsque la hiérarchie est présente, qu'elle adopte une attitude compréhensive et non prescriptive.

Troisièmement, la pratique réflexive suppose une participation volontaire de tous, des rôles définis et un engagement de chacun sur le long terme. En effet, il est important que le groupe soit relativement stable et restreint afin d'assurer une bonne dynamique des échanges (Maggi, 2003) et un suivi des actions engagées. Cela n'exclut pas l'idée d'une géométrie variable en fonction des thèmes traités et des mobilités internes des membres, mais la constitution du groupe doit être réfléchie et adaptée à l'objet central.

#### **4.3. L'élaboration et l'évaluation concertée des solutions**

L'intérêt de la pratique réflexive collective est qu'elle constitue un espace de confrontation entre le prescrit (la tâche) et le réel (l'activité), mais aussi entre différentes modalités de réalisation de l'activité. Dit autrement, l'objectif est d'analyser la variabilité, non pas pour éliminer l'écart entre le prescrit et le réel mais pour mieux le comprendre et le gérer de manière consciente et raisonnée.

Mais l'analyse collective doit également avoir pour objectif de développer collectivement des solutions techniques (achat de matériel par exemple) ou organisationnelles (répartition des tâches, horaires, formation, etc.) dont certaines pourront faire l'objet d'expérimentation. Cela implique de confronter les logiques des opérateurs à celles d'autres acteurs de l'organisation, afin de travailler sur les adaptations nécessaires.

Cette double visée d'analyse et d'action est une condition sine qua non au soutien de la hiérarchie et à la prise en compte de la réalité du travail dans les évolutions organisationnelles. Mais cela suppose une implication et un engagement de la hiérarchie.

#### **4.4. L'implication et l'engagement du management**

Pour qu'elle permette un développement continu des individus et de l'organisation, la pratique réflexive collective doit avoir une place connue de tous et reconnue, et doit être encouragée et assistée au sein de l'organisation.

Elle doit être un outil de l'organisation soutenu par la direction pour que des moyens matériels et humains y soient consacrés (Detchessahar, 2011), et que les solutions qui émergent de ces réflexions soient encouragées et expérimentées. Conférer un tel statut à la pratique réflexive suppose que l'organisation accepte de donner à voir les contradictions et perturbations afin de les discuter et de les dépasser. Comme Gaillard (2009) le souligne pour certaines formes de retour d'expérience, cela implique de « reconnaître que « l'erreur dite » est source de progrès (...) et que ces perturbations existent chez soi, et il faut en mesure de l'assumer et de discuter de cet état de fait ».

L'implication d'un certain niveau du management dans l'animation de ces espaces de réflexion constitue l'une des voies permettant de faire valoir le contenu des échanges et les solutions élaborées au niveau de la direction (Clergeau et al., 2006). Dans certains cas, il peut

s'avérer utile et nécessaire que certains membres du management soient formés à la démarche d'analyse du travail afin qu'ils soient en mesure d'animer les débats à partir du réel du travail, et de faire valoir les évolutions construites au niveau de l'organisation.

## 5. Conclusion

Développer la pratique réflexive collective afin qu'elle devienne source de progrès des organisations revient à la considérer comme une activité de management (Gaillard, 2009 ; Detchessahar, 2011), à organiser le travail d'organisation (de Terssac, 2002). Cela implique que les connaissances mobilisées et élaborées par les espaces réflexifs ne sont pas seulement utiles en internes, mais sont utilisées comme base de développement de savoirs et/ou d'outils permettant de transformer l'organisation. Cela sous-entend également la nécessaire implication du management dans son organisation, afin que les solutions élaborées puissent être défendues au niveau de la direction, et donnent lieu à des transformations concrètes soutenues par l'ensemble des niveaux hiérarchiques de l'organisation (Detchessahar, 2011 ; Daniellou, 2012).

L'ensemble des bénéfices obtenus via la réflexivité et la mise en place de solutions d'amélioration des conditions de travail n'est pas sans effet sur la construction de la santé au travail. En effet, le bien être mental se construirait à partir de capacités disponibles et mobilisables, contraires à la « misère cognitive ». Avoir une bonne santé cognitive signifie « être compétent », c'est-à-dire avoir la possibilité « de disposer de compétences qui permettent d'être embauché, de réussir, de progresser » (de Montmolin, 1993, p 40). De notre point de vue, pouvoir débattre sur les contraintes et les ressources du travail réel favorise le développement de compétences comme discuté plus haut, mais au-delà le développement des hommes et des femmes au travail, des collectifs, de l'organisation. Un cercle vertueux s'installe : plus compétents, et avec des conditions de travail favorables, les opérateurs sont en mesure d'assurer la performance souhaitée. De ce fait, « ils vont mieux car ils sont meilleurs ».

## Références !

- Amable B, Askenazy Ph., (2005) Introduction à l'économie de la connaissance, Rapport Unesco "Construire les sociétés du savoir", Paris : UNESCO.
- Barthe, B., & Quéinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'Année Psychologique*, 99, 663-686.
- Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à diriger des recherches en ergonomie, Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- Clot, Y., 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 (1), 7p.
- Clergeau, C., Detchessahar, M., Devigne, M., Dumond, J.P., Honoré, L. & Journé, B. (2006). Transformation des organisations et santé des salariés : proposition d'un programme de recherche. XVIIe Congrès de l'AGRH, Le travail au cœur de la GRH, Reims, 16-17 novembre 2006.
- Daniellou, F. (2012). *Les facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle: des questions pour progresser*. Numéro 2012-03 des Cahiers de la Sécurité Industrielle, Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse, France (ISSN 2100-3874). Disponible à l'URI <http://www.FonCSI.org/en/cahiers/>.
- Daniellou, F., Simard, M. et Boissières, I. (2010). *Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle : un état de l'art*. Numéro 2010-02 des Cahiers de la Sécurité

- Industrielle, Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse, France (ISSN 2100-3874). Disponible à l'URL <http://www.FonCSI.org/fr/cahiers/>.
- Detchessahar, M. (2011). Santé au travail. *Revue française de gestion*, 5(214), 89-105.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Falzon, P. (2005). Developing ergonomics, developing people. 8th South-east Asian Ergonomics Society Conference SEAES-IPS (Plenary paper). Denpasar (Bali) : 23-25 Mai 2005.
- Falzon, P. (2007) Enabling safety: issues in design and continuous design. *Cognition, Technology and Work*, published on line on April 4, 2007.
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57 (1), 1-23.
- Falzon, P. & Teiger, C. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines et Techniques*, Septembre, n° hors-série, 34-40.
- Falzon, P., Sauvagnac, C., & Chatigny, C. (1996). Collective knowledge elaboration. *Proceedings of the Second International Conference on the Design Cooperative Systems*. Juan les Pins, 12-14 Juin, 171-186.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2009). Para uma ergonomia construtiva: as condições para um trabalho capacitante. *Laboreal*, 5(1), 61-69.
- Gaillard, I. (2009). S'organiser pour apprendre de son expérience. In G. De Terssac, I. Boissières & I. Gaillard (Eds). *La sécurité en action*. Toulouse : Octares, p. 151-174.
- Garnier, (2005). Conflit socio-cognitif et système de soin. In O. Ménard (Ed), *Le conflit*, L'Harmattan, 143-156.
- George, C (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.
- Hoc, J.M. (1996). *Supervision et contrôle de processus : La cognition en situation dynamique*. Grenoble : PUG.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Mhamdi, A. (1998). *Les activités de réflexion collective assistée par vidéo : un outil pour la prévention*. Doctorat, Cnam, Paris.
- Manin B. (1985). Volonté générale ou délibération ? Esquisse d'une délibération politique. *Le Débat*, 33, 72-93.
- Mollo, V. (2004). *Usage des ressources, adaptation des savoirs et gestion de l'autonomie dans la décision thérapeutique*. Doctorat, Cnam : Paris.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2008). The development of collective reliability: a study of therapeutic decision-making. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 9(3), 223-254.
- Nascimento, A. (2009). *Produire la santé, produire la sécurité. Développer une culture collective de sécurité en radiothérapie*. Doctorat, Cnam : Paris.
- Nascimento, A., & Falzon, P. (2008). Reliability assessment by radiotherapy professionals. *Proceedings of the HEPS (Healthcare systems, Ergonomics and Patient Safety) International Conference 2008*, Strasbourg.
- Pastré, P. (2005). Introduction. La simulation en formation professionnelle. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès, pp.7-13.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, collection pédagogies.
- Rogalski, J., & Marquié, J.-C. (2004). Évolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc, & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF,

- pp. 141-173.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Schmidt, K. (1991). Cooperative work : a conceptual framework. In J. Rasmussen, B. Brehmer & J. Leplat. *Distributed decision making. Cognitive models for cooperative work* (pp. 75-100) New-York : John Wiley & Sons.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Teiger, C. (1993). Représentation du travail et travail de la représentation. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.) *Représentations pour l'action*, (pp. 311-344). Toulouse : Octarès.
- Teiger, C., & Laville, A. (1991). L'apprentissage de l'analyse ergonomique de travail, outil d'une formation pour l'action. *Travail et Emploi*, 47 53-62.
- Terssac, G. de. (2002). *Le travail : une aventure collective*. Toulouse : Octarès.
- Trey, P. (2005). Les trois piliers de l'organisation apprenante.
- Urfalino, P. (2000). La délibération et la dimension normative de la décision collective. In J. Commaille, L. Dumoulin & C. Robert (Eds). *La juridicisation du politique*, L.G.D.J.
- Weill-Fassina, A. & Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie*. Paris : PUF, pp.213-231. †

## **VERS UN MODÈLE SOCIO-ÉCONOMIQUE DE MESURE DU CAPITAL HUMAIN ?**

Laurent Cappelletti  
IAP, université de Lyon 3

Le terme de capital humain trouve son origine dans les travaux des économistes Schultz (1961) et Becker (1964) qui désignaient par ce terme l'ensemble des aptitudes, physiques comme intellectuelles, de la main-d'œuvre favorable à la production économique. Depuis ces travaux fondateurs, le capital humain a fait l'objet d'un intérêt jamais démenti et singulièrement en sciences de gestion. Au plan conceptuel d'une part, avec notamment des travaux explorant ses différentes dimensions et son positionnement par rapport à d'autres termes connexes comme le capital immatériel ou le capital intellectuel (Bessieux-Ollier *et al.*, 2006). Au plan méthodologique d'autre part, avec des réflexions menées sur sa mesure et son développement, par exemple dans le cadre du programme « Capital humain » de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1996). Au plan technique également avec les travaux foisonnants portant sur sa comptabilisation dans le bilan des entreprises comme ceux de Marquès (1974). Sans parler des nombreuses controverses pour savoir si la terminologie elle-même du « capital humain » avait un sens, lorsque l'on parle de compétences et de connaissances humaines par définition inaliénables, à la différence d'un capital financier ou technique (Savall, 1974, 1975). Dans ce contexte, la crise économique mondiale d'octobre 2008 a redonné une nouvelle vigueur aux recherches sur le capital humain, en soulignant son rôle central dans la performance durable des organisations et les conséquences catastrophiques de son « oubli » par les entreprises (Stiglitz, 2009).

Pour contribuer à ces débats, l'article s'interroge sur les difficultés persistantes qui empêchent les organisations de se saisir plus fermement de la question du capital humain. L'hypothèse qu'il développe souligne que ces difficultés ont une origine méthodologique en constatant qu'il n'y a pas, aujourd'hui, de méthodologie adaptée de mesure du capital humain qui fasse consensus et qui soit aisément actionnable dans les entreprises. En effet, depuis les travaux fondateurs de Becker, les questions restent multiples sur l'approche du capital humain : quels indicateurs utiliser ? Quels objets mesurer ? Quelle fréquence de mesure choisir ? Qui réalise les mesures ?, Etc.

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, l'article présente une solution méthodologique exploratoire avec le modèle socio-économique de mesure du capital humain, expérimenté sur plus d'un millier d'organisations depuis 35 ans (Savall, 1974, 1975 ; Cappelletti, 2006 ; Savall, Zardet, 2008). L'apport de l'article ne réside pas dans une explicitation supplémentaire de l'analyse socio-économique – qui a déjà fait l'objet d'une abondante diffusion – mais dans l'étude de sa connexion avec le capital humain qui est peu abordée dans la littérature. Pour exposer la contribution possible de ce modèle à la mesure du capital humain, l'article présente son expérimentation sur une entreprise de 700 personnes de 2001 à 2003. La première partie de l'article est consacrée au cadre conceptuel du capital humain ainsi qu'à la présentation du modèle socio-économique de sa mesure. La deuxième partie explicite la méthodologie de recherche utilisée pour étudier l'application du modèle, la recherche-intervention, ainsi que l'étude de cas mobilisée. Enfin, la troisième partie décrit les résultats de la recherche puis en propose une discussion.

### **I – LES COMPÉTENCES ET LEUR MANAGEMENT, ÉLÉMENTS CENTRAUX DU CAPITAL HUMAIN**

Cette partie met tout d'abord en avant la contribution fondamentale des compétences et de leur management au capital humain d'une entreprise. Puis elle souligne les limites des méthodes traditionnelles de mesure du capital humain et l'intérêt que présentent des solutions méthodologiques alternatives comme le modèle socio-économique.

## **1. LE CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE DU CAPITAL HUMAIN EN GESTION**

Le concept de « capital humain » est développé pour la première fois en 1961, par l'économiste américain Schultz qui l'exprime en ces termes : « Alors qu'il apparaît évident que les individus acquièrent des savoir-faire et des savoirs utiles, il n'est pas si évident que ces savoir-faire et savoirs constituent une forme de capital [et] que ce capital soit pour une part substantielle le produit d'un investissement délibéré ». Dès l'origine du concept, on comprend que le capital humain ne peut se réduire à une définition qui ne le relierait pas à la performance et à la création de valeur. C'est pourquoi, la théorie du capital humain que développe Becker à partir de 1964, dans la continuité des travaux de Schultz, fonctionne par analogie à celle du capital financier ou physique. Becker utilise le terme de capital pour désigner les compétences, les expériences et les savoirs humains s'ils résultent d'un investissement qui rapporte un revenu en augmentant la productivité des individus. Selon lui, de même que le capital physique, le capital humain peut s'acquérir, par l'éducation et la formation, se préserver et se développer, par un entretien à travers des formations continues et/ou l'attention portée à la santé de l'individu. De même, il doit pouvoir produire un bénéfice par les revenus perçus lors de la mise à disposition des compétences.

Importé de l'économie à la gestion, le concept de capital humain correspond dès lors à l'agrégation des éléments immatériels incorporés par les individus – les connaissances, les aptitudes, l'expérience, la créativité, etc. – si cette agrégation produit des performances pour l'entreprise. Le capital humain d'une organisation n'est donc pas un ensemble statique de potentialités mais correspond aux compétences de ses membres et à la qualité de leur management. En d'autres mots, le capital humain pourrait se définir comme l'activation stratégique du potentiel humain (Cappelletti et Baker, 2010). Ces deux concepts centraux, les compétences et leur management, sont présents dans les terminologies utilisées en management pour désigner ou approcher le capital humain. Par exemple, Savall et Zardet (2008) définissent l'investissement immatériel comme « un ensemble de mini-actions individualisées ou collectives qui convergent vers la réalisation des objectifs stratégiques de l'entreprise ». Pour Lacroix et Zambon (2002), le capital intellectuel représente un ensemble de ressources endogènes (compétence, savoir-faire, etc.) et de ressources externalisables (marques, réputation, satisfaction des consommateurs, etc.) permettant de créer de la valeur pour l'ensemble des parties prenantes par la recherche d'avantages compétitifs.

Ainsi rattaché aux compétences et à leur management, et par là même à la performance, le concept de capital humain est à rapprocher de la théorie des ressources et de l'approche configurationnelle qui lui est liée. La théorie des ressources propose de positionner les ressources immatérielles comme leviers de développement d'avantages compétitifs (Wenerfelt, 1984). Cette théorie a notamment été stimulée par la théorie des ressources internes popularisée par Hamel et Prahalad (1993). Selon cette théorie, les employés et la façon dont ils sont gérés jouent un rôle capital dans le succès des organisations et constituent une source cruciale d'avantage stratégique durable. Pour démontrer sa contribution au capital humain, la théorie des ressources s'est appuyée sur l'approche configurationnelle développée par Pfeffer (1995) ou Delery et Doty (1996) dont l'objet est justement de mesurer les effets des pratiques de ressources humaines sur la performance économique.

## **2. LES LIMITES DES APPROCHES TRADITIONNELLES DE MESURE DU CAPITAL HUMAIN**

Comme le soulignent Stiglitz (2009) et Saulpic (2010), les méthodologies actuelles de mesure du capital humain restent souvent inopérantes en raison de leurs difficultés à traiter la dialectique entre synthèse et analyse. Soit d'un côté, elles sont trop

synthétiques, centrées sur un indicateur le plus souvent financier, et ne parviennent pas à saisir toute la complexité de ce concept, comme les tentatives de comptabilisation du capital humain. Soit de l'autre, elles proposent une pluralité d'indicateurs qui permettent d'approcher le capital humain, comme le *Balance Scorecard* (BSC) de Kaplan et Norton (1996), mais elles manquent alors de synthèse pour le mesurer clairement.

En raison de ces difficultés, les normes comptables françaises PCG considèrent toujours les investissements en capital humain comme des charges, en dépit des recherches menées sur la comptabilité des ressources humaines comme celle de Rayburn (1972) ou Marqués (1974). De même le référentiel comptable international IASB exclut les ressources humaines des actifs au motif qu'elles sont volatiles et susceptibles de disparaître avec le départ des personnes concernées (Bessieux-Ollier et al., 2006). La non contrôlabilité du capital humain rend donc sa comptabilisation dans un bilan problématique car il est indissociable de son détenteur auquel il est incorporé.

Les approches extra-comptables de mesure du capital humain connaissent également des limites, même si elles conservent tout leur intérêt pour piloter la performance. Cela s'explique sans doute par le foisonnement d'indicateurs qu'elles proposent, et dans certains cas, leur manque de traçabilité avec la performance. C'est le cas par exemple du bilan social et du contrôle de gestion sociale (Cappelletti, 2006). C'est le cas également des approches scandinaves comme celles de Sveiby (1996) ou d'Edvinsson et Malone (1997) dans lesquelles le capital humain est décliné dans le capital immatériel. Ainsi Edvinsson et Malone décomposent le capital immatériel en capital humain et en capital structurel, ce dernier étant lui-même composé du capital organisationnel et du capital clients. Edvinsson et Malone proposent un outil appelé le navigateur de Skandia (*Skandia Navigator*) divisé en cinq domaines qui sont à l'origine de la valeur du capital immatériel de l'entreprise : les finances, les clients, les process, le renouvellement et le développement, et les ressources humaines. Le navigateur de Skandia décline alors chacun des cinq domaines en une série d'indicateurs qui permettent, selon leurs auteurs, d'appréhender les performances futures de l'entreprise. Le BSC de Kaplan et Norton souffre également des mêmes limites au regard de la mesure du capital humain. Certes, il fait le lien entre les actifs intangibles (l'apprentissage organisationnel, les processus internes et le management des clients) et la performance, mais le capital humain est « noyé » dans un ensemble assez vaste d'indicateurs.

### 3. LES CONCEPTS ET LES MÉTHODES DU MODÈLE SOCIO-ÉCONOMIQUE

Le modèle socio-économique propose une alternative extra-comptable à la mesure du capital humain, opérationnelle et donc intéressante à étudier. Il est fondé sur l'hypothèse de la compatibilité entre la performance économique et la performance sociale pour créer de la performance durable (Savall, 1974, 1975 ; Savall et Zardet, 1987, 2008 ; Cappelletti 2006). Ce modèle considère que l'inefficacité managériale et les vulnérabilités en compétences se traduisent par des dysfonctionnements qui engendrent des pertes de valeur ajoutée mal reflétées par le système comptable, d'où leur dénomination de coûts cachés. Selon le modèle, le capital humain est mesurable sur une période par la mesure de l'évolution des dysfonctionnements et des coûts cachés qu'ils engendrent. Si les dysfonctionnements managériaux et les vulnérabilités en compétences augmentent, le niveau des coûts cachés va augmenter indiquant une dégradation du capital humain, l'inverse indiquant son développement. Ainsi, le capital humain est vu selon le modèle comme une dynamique continue de réduction de l'entropie organisationnelle.

La méthodologie se déroule en deux temps sur une période donnée :

*Premier temps en T avec la réalisation du diagnostic des dysfonctionnements et des coûts cachés et l'évaluation des compétences : l'ensemble est appelé diagnostic socio-économique.* Les dysfonctionnements sont identifiés lors d'entretiens qualitatifs avec l'encadrement et au moins 30 % du personnel de l'entreprise diagnostiquée. Ils sont repérés dans six thèmes qui constituent des variables explicatives du fonctionnement : les conditions de travail (lieux, ambiance de travail, etc.), l'organisation du travail (répartition des missions, règles et procédures, etc.), la

communication-coordination-concertation (dispositifs de communication, transmission des informations, etc.), la gestion du temps (planification et programmation des activités, gestion des délais, etc.), la formation intégrée (qualité des formations, gestion des compétences, etc.), la mise en œuvre stratégique (pertinence de la stratégie, qualité de sa mise en œuvre, etc.).

Pour calculer les coûts cachés, de nouveaux entretiens, cette fois quantitatifs et financiers, sont menés auprès de l'encadrement de l'entreprise diagnostiquée. Ces entretiens consistent d'abord à repérer la cause des dysfonctionnements au moyen de cinq indicateurs : l'absentéisme, la rotation du personnel, les accidents du travail, les défauts de qualité, la sous-productivité directe ou la sous-efficacité. Puis les coûts cachés sont évalués au travers le coût des conséquences des dysfonctionnements appelées « actes de régulation ». L'évaluation se fait au moyen de six composants : les surconsommations qui correspondent à des biens ou des services consommés en excès ; les sursalaires qui sont utilisés lorsqu'une activité est réalisée par une personne titulaire d'une fonction mieux rémunérée que celle qui devrait l'assumer, ou lorsque des salaires sont versés à des personnes absentes ; les surtemps qui correspondent à des activités de régulation qui prennent du temps supplémentaire ; les non-productions qui surviennent en cas d'absence d'activité ou d'un arrêt de travail ; les non-crétions de potentiel et les risques qui correspondent à des régulations futures (non-crétion de potentiel) ou probables (risques).

Les régulations des dysfonctionnements sont de deux types : les activités humaines (surtemps et non-productions) et les consommations de biens ou services (sursalaires, surconsommations, non-crétions de potentiel et risques). Les temps humains sont valorisés à la contribution horaire à la valeur ajoutée sur coût variable (CHVACV) qui est égale au rapport de la marge sur coûts variables sur le nombre d'heures de travail attendues ; la marge sur coût variable étant égale à la différence entre le chiffre d'affaires réalisé et les charges variables. Les consommations de biens ou services sont évaluées à partir des coûts effectifs des biens et des services (prix d'achat, taux horaire salarial, etc.).

Enfin, les compétences sont évaluées en utilisant un outil appelé « grille de compétences » qui permet de repérer les forces et les vulnérabilités en compétences de toutes les équipes d'une entreprise au regard des opérations qu'elles doivent accomplir.

Deuxième temps, en T +1 avec la réalisation d'une évaluation socio-économique. Les dysfonctionnements, les coûts cachés et les compétences font l'objet d'un nouveau diagnostic en T +1 qui est comparé au diagnostic réalisé en T pour repérer l'évolution des dysfonctionnements, de leurs coûts cachés et des compétences sur la période considérée. Si les vulnérabilités en compétences diminuent, ainsi que les dysfonctionnements et leurs coûts cachés, cela indique une réduction de l'inefficience sociale ou, en d'autres termes, de l'entropie organisationnelle, c'est-à-dire une amélioration de la qualité du management et des compétences. On pourra alors conclure en un développement du capital humain sur la période.

## II - L'APPLICATION DU MODÈLE SOCIO-ÉCONOMIQUE DE MESURE DU CAPITAL HUMAIN

La deuxième partie de l'article présente la méthodologie de la recherche-intervention utilisée pour observer la mesure du capital humain avec le modèle socio-économique, ainsi que son mode opératoire et les caractéristiques de l'entreprise étudiée.

### 1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ENTREPRISE ÉTUDIÉE

L'entreprise étudiée vend et assure la maintenance de matériels de vidéo et télésurveillance auprès d'entreprises. Elle réalise environ 70 millions d'euros de chiffre d'affaires par an pour 700 salariés environ. Les salariés sont basés au siège situé dans le midi de la France, dans un des deux postes de contrôle (PC) qui assurent la surveillance des entreprises une fois les matériels installés, et dans une des vingt-deux agences technico-commerciales réparties à travers la France. L'entreprise est organisée en six fonctions principales : la fonction technique qui regroupe les techniciens en charge de l'installation et de la maintenance des matériels ; la fonction

commerciale ; la fonction administration des ventes dont le rôle est central en raison du mode de paiement par les clients des matériels achetés ; la fonction PC qui regroupe les opérateurs chargés de la surveillance des clients grâce aux matériels installés ; la fonction GRH ; la fonction finance, comptabilité et systèmes d'information. Les clients n'achètent pas un matériel dont ils deviennent propriétaires mais louent celui-ci pendant une durée de quatre ans en honorant des mensualités de règlement. Au bout des quatre années de location, le client peut se réabonner ou pas. Les vendeurs ont donc deux types d'efforts commerciaux à produire. Le premier pour conquérir de nouveaux clients, appelés les *neus*, selon une technique de vente appropriée appelée *one shoot*, dont l'objectif est de convaincre un client en un rendez-vous unique. Le second pour entretenir avec les clients déjà abonnés, qui constituent le *pare client*, une relation commerciale de qualité, en sorte que ceux-ci se réabonnent. Le taux d'érosion qui évalue le nombre de clients du parc qui ne se réabonnent pas est un indicateur très stratégique pour l'entreprise étudiée.

#### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

En raison de la conception du modèle socio-économique, l'étude de sa contribution à la mesure du capital humain demande un temps de présence long dans l'entreprise ainsi que des interactions avec les acteurs. C'est pourquoi, la recherche-intervention est apparue comme une méthodologie bien adaptée à l'objet de la recherche de par son caractère longitudinal et collaboratif. En effet, le processus de recherche-intervention est fondé à la fois sur l'induction et la déduction, en alternant les recherches de terrain, appelées phases d'immersion, avec des phases de recul et d'analyse, appelées phases de distanciation (Savall, 1974, 1975 ; Cappelletti et Baker, 2010). Les phases d'immersion donnent naissance, par induction, à des interprétations. Dans un deuxième temps, les phases de distanciation permettent, par déduction, de formuler des hypothèses de recherche, validées ou non par une nouvelle phase d'immersion. Le contraste des deux phases favorise la création de connaissances. Le processus de la recherche-intervention est également fondé sur l'interaction cognitive entre le chercheur et les acteurs d'entreprise. Le chercheur utilise l'action qu'il pilote afin de produire des connaissances et les acteurs contribuent à la construction même du processus de recherche (Plane, 2000).

L'entreprise a décidé en 2001 de redéfinir sa stratégie pour rompre avec des dysfonctionnements tenaces, caractéristiques des entreprises du secteur de la sécurité. D'une part, un taux d'érosion important lié à un manque de relations commerciales avec les clients abonnés. D'autre part, une image de marque dégradée liée à un manque de subtilité dans l'utilisation de la méthode de vente *one shoot*, souvent perçue par les clients de façon trop agressive. Enfin, une cohésion sociale fragile en raison de conditions de travail difficiles, en particulier dans les PC, et un clivage entre salariés, avec d'un côté la fonction commerciale « noble » et de l'autre les fonctions supports. Pour l'accompagner dans cette nouvelle stratégie, l'entreprise a souhaité que soit menée en son sein une recherche-intervention de type socio-économique par une équipe d'intervenants-chercheurs du laboratoire.

#### 2. PROTOCOLE ET MODE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

La recherche-intervention a permis de réaliser une mesure du capital humain de la société sur la période 2001-2003 en appliquant le modèle socio-économique.

##### EN 2001

- Les dysfonctionnements ont été identifiés lors d'entretiens semi-directifs avec la direction, l'encadrement et un échantillon représentatif de 30 % du personnel de base de l'entreprise.
- Des entretiens individuels ont été ensuite menés auprès des cadres pour évaluer l'impact économique des dysfonctionnements. À l'aide des six composants du modèle socio-économique : les sous-optimisations, les surtemps, les non-productions, les sursalaires, la non-crédation de potentiel, les risques.
- Les évaluations réalisées ont été présentées lors d'une séance appelée effet-miroir à l'encadrement et au personnel, ainsi qu'à la direction de l'entreprise concernée, pour les valider par discussion contradictoire.

- Les forces et les vulnérabilités en compétences ont été identifiées au travers l'outil « grille de compétences » qui a été appliqué dans toutes les équipes de l'entreprise.

### EN 2003

Une évaluation socio-économique a été réalisée : un nouveau diagnostic socio-économique a été réalisé fondé sur de nouveaux entretiens avec la direction, l'encadrement et 30 % du personnel de base, puis il a été comparé avec le diagnostic réalisé en 2001. De même, les grilles de compétences ont fait l'objet d'une nouvelle évaluation dans toutes les équipes. Cela a permis de mesurer le capital humain au travers l'évolution sur la période considérée des dysfonctionnements, des coûts cachés et des compétences.

## III – RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la recherche sont présentés dans l'ordre des deux séquences qui caractérisent le modèle socio-économique : l'évaluation du management au travers le diagnostic des dysfonctionnements et des coûts cachés qu'ils engendrent, puis l'évaluation des compétences. Ces résultats sont discutés pour en souligner les apports et les limites au regard de la question de recherche soulevée.

### 1. L'ÉVALUATION DE L'ÉVOLUTION DES DYSFONCTIONNEMENTS

Le diagnostic réalisé en 2001 a permis d'identifier des dysfonctionnements managériaux, par exemple :

- Le manque de compétences en management des personnels encadrant. Plus généralement des défauts de communication, de coordination, et de concertation ont été identifiés entre les managers et leur équipe, et avec la direction concernant les informations sociales, les contrats de travail et les primes attribuées.
- Le manque de clarté des missions des managers et des personnels. Par exemple, il est apparu que les techniciens ne connaissaient pas l'ampleur exacte de leur mission lors de l'installation des matériels en clientèle ou lors d'une action de SAV. Devaient-ils ainsi faire ou non un rapport au service commercial à l'issue d'un SAV pour résumer les sentiments du client ?
- La rotation du personnel très élevée dans les agences commerciales (plus de 100 % par an) et dans les PC (plus de 20 % par an). La rotation très forte des commerciaux voit sa source dans la méthode de vente très difficile à appliquer pour un jeune vendeur et dans le manque d'intégration et de suivi des vendeurs par les chefs de vente. Celle dans les PC voit quant à elle sa source dans les conditions de travail pénibles puisque les opérateurs en PC font des cycles de surveillance de douze heures dans un espace confiné et clos.
- Des recrutements anarchiques, en particulier dans les équipes commerciales, où pour pallier les absences et les démissions le plus rapidement possible, les recrutements sont déclenchés sans concertation avec la DRH. L'évaluation réalisée en 2003 a permis de repérer une réduction très nette des dysfonctionnements liée aux améliorations suivantes. Sur la base des dysfonctionnements identifiés en 2001, un groupe de projet s'est réuni, piloté par le P-DG de l'entreprise, pour définir et mettre en œuvre des actions d'amélioration du capital humain autour de cinq thèmes mobilisateurs : la rénovation des prestations et de l'organisation du service RH, la définition d'une nouvelle politique et de nouvelles pratiques de management, la clarification des circuits d'information entre les différents services, la définition du rôle des managers en termes de gestion des compétences et des ressources humaines, l'élaboration de règles collectives d'éthique et d'équité. Un processus de changement organisationnel a donc été mis en œuvre dans l'entreprise pour améliorer la qualité des compétences et de leur management, à partir des travaux du groupe de projet. Des actions concrètes ont été décidées et mises en œuvre dans chacun des cinq thèmes mobilisateurs par des groupes de travail entre 2001 et 2003. Par exemple un juriste a été recruté au service RH pour former les managers de l'entreprise aux règles de base du droit social, puis servir de personne ressource en cas de conflits dans les équipes. Une grille cible de compétences managériales et de comportements professionnels a été élaborée pour préciser les compétences et les comportements attendus par l'entreprise dans

le management des équipes : animation de réunions d'équipe, entretiens d'objectifs et d'évaluation, travail en équipe, concertation, respect d'autrui, etc. Un parcours de formation et d'intégration des nouveaux vendeurs a été défini prévoyant en particulier un système de tutorat du nouveau vendeur et une rénovation de sa rémunération qui intègre une partie variable qu'après six mois de présence dans l'entreprise, une fois le vendeur correctement formé pour signer des affaires. Les conditions de travail ont été également améliorées dans les PC avec la réalisation de travaux d'aménagement de l'espace de travail.

## 2. L'ÉVALUATION DE L'ÉVOLUTION DES COÛTS CACHÉS

En 2001, les coûts cachés ou les pertes de valeur ajoutée engendrés par les dysfonctionnements ont été évalués à 35000 euros en moyenne par personne et par an, soit un total correspondant à 30 % du chiffre d'affaires annuel environ. Parmi les coûts cachés les plus significatifs, on trouve les non-productions et les pertes de clientèles liées au manque de compétences des commerciaux et des techniciens en management de la relation client. On trouve également les coûts cachés liés à la forte rotation du personnel en particulier dans les PC et dans les équipes commerciales qui se traduisent par des surtemps de recrutement et des non-productions en raison des absences.

En 2003, une évaluation globale des indicateurs économiques a été menée auprès de l'entreprise montrant une réduction de 40 % environ du niveau net des coûts cachés qui s'est établi à 20000 € par personne et par an, au lieu des 35000 € mesurés en 2001. Il y a donc eu un développement du capital humain dans l'entreprise, en d'autres termes une réduction continue de l'inefficience sociale ou de l'entropie organisationnelle, en lien avec les actions d'amélioration et la réduction des dysfonctionnements précédemment décrites. Pour affiner l'évaluation économique, et disposer d'un indicateur de contrôle, l'évolution de la CHVACV entre 2001 et 2003 a également été mesurée. En effet, la CHVACV représente la valeur ajoutée variable moyenne créée par un membre de l'entreprise en une heure de travail, et qui sert à couvrir les charges fixes et dégager un résultat. Sous réserve d'une stabilité des effectifs, la croissance de la CHVACV sur une période indique une amélioration de la qualité du management des ressources humaines au plan économique, chacun étant plus efficace à son poste (Savall et Zardet, 2008). Le tableau 1 présente l'étude de la CHVACV et du résultat d'exploitation de l'entreprise entre 2001 et 2003. Pour éclairer la comparaison, et montrer que le développement du capital humain ne s'est pas écroulé dans l'entreprise juste après 2003, la mesure de la CHVACV a également été réalisée en 2007.

La croissance de la CHVACV entre 2001 et 2003 qui se traduit par une amélioration de la compétitivité et des gains de productivité, s'explique pour partie par une maîtrise des charges variables et pour une autre partie par un retour sur l'investissement immatériel, obtenu par effet progressif d'apprentissage d'un nouveau mode de fonctionnement qui a permis une suppression de certains dysfonctionnements. Cette amélioration a permis de réduire en profondeur la rotation du personnel (10 % pour les PC au lieu de 20 % et 30 % pour les commerciaux au lieu de 100 %), les défauts de qualité et les sous-productivités à l'origine du niveau élevé de coûts cachés ou de pertes de valeur ajoutée. L'augmentation de la CHVACV traduit une amélioration de la valeur du temps de travail humain dans l'entreprise induit par le développement des compétences et l'amélioration de leur management.

Tableau 1 - Évolution de la CHVACV

	2001	2003	2007
CHVACV	38 €	41 €	50 €
Résultat d'exploitation	+ 10 M€	+ 1,8 M€	+ 9,6 M€
Nombre de collaborateurs	700 p environ	700 p environ	700 p environ

Iséor 2001-2007.

## 3. L'ÉVALUATION DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

En 2001, l'utilisation dans toutes les équipes de l'outil « grille de compétences » a

permis de cartographier les forces et les vulnérabilités en compétences de l'entreprise. L'exemple de cette cartographie sur le cas d'une équipe de commerciaux est proposé tableau 2.

L'évaluation des compétences est faite par chaque manager avec l'assistance du chercheur. Le manager identifie d'abord les opérations à réaliser par son équipe, puis il évalue la compétence de ses équipiers par un procédé docimologique simple. Lorsqu'un équipier pratique l'opération avec un bon niveau de maîtrise, il est évalué au moyen d'un carré noir. Lorsqu'il maîtrise moyennement l'opération, il est évalué au moyen d'un carré semi-noir. Lorsqu'il pratique peu l'opération, ou très imparfaitement, il est évalué au moyen d'un carré blanc. Une fois renseignée, la lecture de la grille se fait de façon verticale et horizontale. Au plan vertical, elle permet de repérer les opérations vulnérables sur lesquelles les compétences doivent être développées (minorité de carrés noirs). C'est le cas dans l'exemple proposé tableau 2 de l'opération « Gérer le portefeuille du clients acquis » ou aucun commercial n'est pleinement compétent. Au plan horizontal, elle permet de repérer le degré de polyvalence d'un salarié et de discuter avec lui de sa progression possible. Les zones de vulnérabilité se traduisent par des dysfonctionnements et des coûts cachés qui vont apparaître dans le diagnostic socio-économique, notamment dans le thème « Formation intégrée ». Cependant leur représentation sous une forme détaillée au travers la grille rend plus aisée leur prise en compte et leur traitement par les managers.

En 2003, le même exercice a été réalisé consistant en une mise à jour par les managers, avec l'aide des chercheurs, des grilles de compétences de leur équipe. Cela a permis de repérer les évolutions de compétences sur la période, de constater les améliorations ou les dégradations. Ce repérage a concordé avec les améliorations et les réductions de dysfonctionnement repérées dans l'évaluation socio-économique. Pour résumer, les principales améliorations constatées ont porté sur l'accroissement des compétences en management d'équipe, en qualité de concertation des managers avec la direction, et en qualité de la relation avec les clients de la part des équipes techniques et commerciales.

**Tableau 2 - Grille de compétences d'une équipe commerciale (extrait)**

Acteur	Réaliser le planning de prospection	Décrire et promouvoir les qualités des produits	Répondre aux questions des clients	Rédiger le contrat de vente	Négocier le prix au taux de marge fixé	Gérer le portefeuille de clients acquis
LA	□	■	□	■	■	□
AD	■	■	■	■	■	□
ZH	□	■	■	■	■	
DR	□	■	□	□	□	

Note : ■ : maîtrise satisfaisante de l'opération ; □ : manque de maîtrise de l'opération ; □ : absence de pratique de l'opération mais connaissance des principes ; - : pas de pratique de l'opération ni de formation théorique reçue.

Iséor 2001-2007.

#### 4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de recherche confirment que le modèle socio-économique de mesure du capital humain est bien centré sur les compétences et leur management. La méthodologie proposée, axée sur la mesure de l'inefficience managériale, permet ainsi de mesurer le capital humain par des indicateurs socio-économiques et « qualimétriques », c'est-à-dire alternant des informations qualitatives (les dysfonctionnements et les compétences), quantitatives et financières (la variation du niveau de coûts cachés et la CHVACV). Le modèle socio-économique propose de la sorte une mesure dynamique du capital humain, fondée sur son évolution sur une période donnée, au travers des indicateurs de détail – les dysfonctionnements et la grille de compétences – et des indicateurs de synthèse – l'évolution des coûts cachés et la CHVACV – évitant ainsi l'écueil d'approches trop synthétiques ou, à l'inverse, trop analytiques (voir tableau 3).

L'intérêt de disposer d'indicateurs détaillés sur le capital humain est réel pour les gestionnaires qui disposent ainsi d'informations explicatives sur sa variation, utiles

pour l'action et la stratégie notamment sociales et managériales. Les indicateurs de synthèse ont quant à eux une utilité d'alerte pour le management et de reporting pour la gouvernance, qui manque généralement d'informations pertinentes sur ce sujet pourtant stratégique (Cappelletti et Baker, 2010).

Néanmoins, des points de discussions peuvent être opposés au modèle socio-économique qui méritent des travaux complémentaires pour être éclaircis. Par exemple, il est vrai que le modèle socio-économique approche le capital humain par la négative, et des réserves pourraient être émises sur cette conception de la mesure en gestion. Cependant, depuis les travaux de Perroux (1973) sur le découplage organisationnel, voire ceux de Williamson (1975) sur les coûts de transaction, l'approche dysfonctionnelle est une alternative possible en gestion, et singulièrement pour mesurer des phénomènes. Autre discussion possible, les mesures proposées par le modèle socio-économique sont incontestablement subjectives. Mais ils ne semblent pas pouvoir en être autrement lorsqu'il s'agit du capital humain qui touche à des qualités incorporées dans des sujets. Cependant, pour objectiver les mesures, le modèle socio-économique recourt au principe d'intersubjectivité contradictoire (Cappelletti et Baker, 2010) : certes les mesures résultent d'entretiens avec les acteurs et d'observations de terrain, mais elles font l'objet de discussions contradictoires entre les acteurs et celui qui utilise la méthodologie (chercheur, auditeur, consultant, etc.) pour être validées, « objectivées » en quelque sorte, par consensus.

**Tableau 3 - Le reporting socio-économique de mesure du capital humain**

Indicateurs	Évolutions des dysfonctionnements	Évolutions des coûts cachés	CFIVACV	Évolutions des compétences
Nature des indicateurs	Qualitative et détaillée	Quantitative, financière et synthétique	Financière et synthétique	Qualitative et détaillée

## CONCLUSION

Saulpic (2010) a souligné avec justesse, à propos de la performance, que « la religion du chiffre unique est trompeuse ». Cet article s'est efforcé de montrer qu'il en était de même avec le capital humain. Deux tentations ont en effet souvent marqué les méthodologies de mesure du capital humain : celle de la synthèse excessive pour capturer ce concept complexe dans une seule information, généralement comptable ou financière ; celle de l'analyse trop étendue proposant des critères multiples et diluant finalement le capital humain dans un flot d'indicateurs sur le capital matériel. Pour dépasser cette impasse, l'article s'est intéressé au modèle socio-économique de mesure du capital humain. Ce modèle est fondé sur l'évaluation socio-économique des compétences et de leur management sur une période donnée. Il propose des indicateurs d'analyse et de synthèse à la fois qualitatifs, quantitatifs et financiers sur le capital humain centrés sur les dysfonctionnements managériaux, les pertes de valeur ajoutée qu'ils engendrent et l'évaluation des compétences. Au-delà des procédures que préconise le modèle, et qui peuvent légitimement susciter des débats, l'intérêt générique du modèle réside sans doute dans la direction qu'il indique pour mesurer le capital humain : celle d'une mesure socio-économique multicritère qui, d'une part, facilite l'analyse du gestionnaire et sa réflexion stratégique, et d'autre part, permet des synthèses utiles au management et à la gouvernance de l'entreprise. Les perspectives de recherche sur la mesure socio-économique du capital humain résident sans doute dans les potentialités que semble avoir cette mesure pour mieux connecter le pilotage interne au pilotage externe des organisations.

Becker G., *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, NBER-Columbia University Press, 1964.

Bessieux-Ollier C., Lacroix M., Walliser E., « Le capital humain : approche comptable versus approche managériale », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 4, n° 2, 2006, p. 25-57.

Cappelletti L., « Le contrôle de gestion socio-économique de la performance : enjeux, conception et implantation », *Finance-Contrôle-Stratégie*, vol. 9, n° 1, 2006, p. 135-156.

141/142

Cappelletti L. et Baker R.C., "Measuring and developing human capital through a pragmatic action research : a French case study", *Action Research*, Sage Publications, vol. 8, n° 2, 2010, p. 211-232

EN USMC	<p>Delety J.E. et Doty D.H., "Modes of theorizing in Strategic Human Resource Management : Tests of Universalistic, Contingency, and Configurational Performance Prediction", <i>Academy of Management Journal</i>, vol. 39, n° 4, 1996, p. 802-835.</p> <p>Edvinson L. and Malone M., <i>Intellectual capital : Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower</i>, New York, HarperCollins, 1997.</p> <p>Hamel G. and Prahalad C.K., "Strategy as Stretch and Leverage", <i>Harvard Business Review</i>, vol. 71, n° 2, 1993, p. 75-84.</p> <p>Kaplan R.S. and Norton D.P., <i>The balanced scorecard : Translating strategy into action</i>, Boston, MA, Harvard Business School Press, 1996</p> <p>Kofman F. and Senge P., "Communities of Commitment : The Heart of Learning Organizations", <i>Learning Organizations</i>, Édition By Chawla S. et Renesch S., 1993, p. 15-43.</p> <p>Lacroix M. et Zambon S., « Capital intellectuel et création de valeur : une lecture conceptuelle des pratiques françaises et italiennes », <i>Comptabilité Contrôle Audit</i>, n° spécial, mai 2002, p. 61-84.</p> <p>Marquès E., <i>La comptabilité des ressources humaines</i>, Hommes et Techniques, 1974.</p> <p>OCDE, <i>Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis</i>, Éditions OCDE, 1996.</p> <p>Perroux E., <i>Pouvoir et Économie</i>, Dunod, 1973.</p>
EN USMC	<p>Pfeffer J., "Producing Sustainable Competitive Advantage through the effective Management of People", <i>Academy Of Management Executive</i>, vol. 9, n° 3, 1995, p. 55-72.</p> <p>Plane J.M., <i>Méthodes de recherche-intervention en management</i>, L'Harmattan, 2000.</p> <p>Rayburn G., "Accounting for human resources : an asset omitted from the balance sheet", <i>The Mid-South Quarterly Business Review</i>, Memphis State University, 1972.</p> <p>Saulpic O., « Stress, performance et critère de réussite. La religion du chiffre unique est trompeuse », <i>Le Monde</i>, 26 février, 2010, p. 15.</p> <p>Savall H., <i>Enrichir le travail humain, l'évaluation économique</i>, thèse Université Paris IX Dauphine, 1974 ; 1<sup>re</sup> édition, <i>Economica</i>, 1975 ; 3e édition, <i>Economica</i>, 1989.</p> <p>Savall H. et Zardet V., <i>Maîtriser les coûts et les performances cachées</i>, <i>Economica</i>, 5<sup>e</sup> édition, 2007. Traduction anglaise <i>Mastering hidden costs and socio-economic performance</i>, Charlotte, IAP, 2008.</p> <p>Stiglitz J.E., <i>La mesure des performances économiques et du progrès social</i>, Rapport de la Commission Stiglitz, Paris, juin 2009.</p> <p>Sveiby K.E., <i>The new organizational wealth : Managing and measuring knowledge based assets</i>, San Francisco, Berrett-Koehler, 1996.</p> <p>Wernerfelt B., "A resource-based view of the firm", <i>Strategic Journal</i>, 1984, p. 171-180.</p> <p>Williamson O.E., <i>Markets and hierarchies : Analysis and antitrust implications</i>, New York, The Free Press, 1975.</p>
Français	<p>La récente crise économique mondiale a redonné une nouvelle vigueur aux recherches sur le capital humain en soulignant son rôle central dans la performance durable des organisations. En particulier, l'une des questions persistantes de la recherche sur le capital humain porte sur sa mesure. Dans ce cadre, l'article présente une solution exploratoire de mesure du capital humain qui mobilise le modèle socio-économique. Il propose notamment un reporting socio-économique du capital humain, utile au pilotage interne et externe des entreprises considérées.</p>
English	<p><b>Toward a socio-economic model for measuring human capital?</b></p> <p><i>One of the most apparent causes of the global economic crisis we have all experienced since the fall of 2008 was flawed management of human capital. Hence the crisis has stressed the crucial contribution of human capital to sustainable performance. Nevertheless, a lot still remains to study regarding the question of human capital measurement. To raise this issue, the paper investigates an adapted process to measure human capital through the socio-economic framework. In particular the paper explains how to build up a socio-economic reporting over human capital which may improve the internal and external monitoring of companies.</i></p>

## DES ORGANISATIONS POUR APPRENDRE. TENTATIVE DE CONTRIBUTION À L'IDÉE DE « VILLE APPRENANTE »

Solveig Fernagu-Oudet

FERNAGU-OUDET Solveig, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Centre de Recherches

Éducation et Formation (EA 1589), ER « Appétence et formation d'adultes » Dernière publication : Alternances et professionnalisation, Dossier des Sciences de l'Éducation, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°24, 2010.

La question du développement des compétences a envahi tous les discours, a-t-elle pour autant envahi les pratiques ? Telle pourrait être la question à laquelle nous aurions pu tenter de répondre au cours de cet article. Car, si en définitive les références traitant des compétences sont nombreuses (plus de deux millions de références sur *google*, près de 800 ouvrages et quelques milliers d'articles scientifiques ou de vulgarisation), la question de leur développement reste, pour beaucoup, encore un mystère. Les compétences sont multiformes et fonctionnent comme des « attracteurs étranges »<sup>1</sup> et que l'on cherche tant bien que mal à apprivoiser par le biais d'ingénieries pédagogiques ou de formations tournées vers le travail. Il faut dire que pendant longtemps le développement des compétences a été pensé en dehors du système de travail, déconnecté des milieux dans lesquels ces dernières allaient être mobilisées. Or, la recherche a permis de montrer que celles-ci ne peuvent se construire en dehors de l'action, pour exister elles ont besoin d'être opérationnelles contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont le fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées.

Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs sur la petite enfance qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées : accueillir un nouvel enfant à la crèche, animer une séance de psychomotricité, ou encore assurer la cohérence de l'action socio-éducative au sein d'une structure... Ces savoirs mobilisés en situation ne seront pas mis en œuvre de la même manière selon le lieu où ils sont investis : secteurs médico-social, sanitaire ou de la culture et de l'animation et de la manière dont ils pourront l'être (moyens techniques, humains ou matériels, ambiance de travail, management, motivation, etc.)

On peut donc dire que la compétence relève d'une responsabilité partagée entre un individu qui la mobilise et le milieu dans lequel il opère. Elle est à la croisée du savoir agir (les savoirs, les connaissances, les informations utiles au travail), du vouloir agir (motivation, volonté) et du pouvoir agir (environnement). On n'est, en d'autres termes, jamais compétent seul. L'histoire personnelle ne peut s'écrire qu'articulée à une histoire collective.

Ainsi l'élucidation des compétences n'a pas été sans effet sur la manière de penser et d'organiser le travail, de fil en aiguille sur la formation.

### LA COMPÉTENCE, D'UNE RELATION TRIANGULAIRE AUX APPRENTISSAGES

Ainsi les compétences ne caractérisent pas un individu mais la relation entre celui-ci et son milieu, les situations qu'il a à vivre. C'est dans les transactions avec le contexte professionnel qu'il va les mobiliser et/ou les développer. Cela signifie, et cela n'est pas de la moindre importance, que certaines organisations vont s'avérer plus propices,

plus facilitantes, que d'autres au développement des compétences, être plus « nourrières » (Carré, Charbonnier, 2004) ou plus façonnantes ; que « l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont être ou non porteuses d'apprentissages » (Fernagu Oudet, 2007). À poste identique, on ne travaille pas partout de la même manière et dans les mêmes conditions.

Travailler en équipe pluri-professionnelle ou mono-disciplinaire ne conduit pas aux mêmes effets sur les pratiques. Travailler à un niveau territorial plutôt que local n'a pas les mêmes incidences sur la mise en œuvre d'un projet éducatif. Recruter des éducateurs sportifs sur la base de leur profil (expériences de vie et professionnelles dans le quartier, origines culturelles) et non sur la base unique de leur diplôme (« compétences techniques ») est très différent en termes d'intégration dans les dispositifs éducatifs de la ville.

Organiser des lieux d'accueil pour les assistantes maternelles (relais) qui fonctionnent comme des lieux d'échanges, de partage et d'analyse des pratiques n'a pas la même portée pour elles que de n'avoir pour seul interlocuteur les maisons de département, etc.

Si tout acte de travail s'inscrit dans un collectif de travail, une organisation, un environnement, une hiérarchie, un système économique et technique, qui génèrent à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu, on peut alors comprendre pourquoi des notions comme celles d'organisation apprenante, qualifiante, formatrice ou capacitante ont envahi les discours au cours de ces dix dernières années. Elles traduisent l'intérêt porté au travail comme pouvant être formateur et conduisent les acteurs à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux :

1. Individuel (niveau micro) : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée, etc.) et les moments d'apprentissages informels (formation sur le tas, par vicariance, mimétisme, expérience, échanges avec les pairs, etc.).

Marie est EJE dans une crèche. Elle se voit très régulièrement confier des tâches d'encadrement. Elle explique qu'elle a appris en regardant faire son directeur, en l'assistant au quotidien à gérer la structure. Dans la structure où elle travaillait antérieurement, le responsable était trop absorbé par le projet de réaménagement de la structure, elle avait donc dû mettre les mains à la pâte et se débrouiller pour pallier ses absences et éviter les conflits avec les membres de l'équipe.

2. Collectif (niveau méso) : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. La somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune.

Youssef est médiateur sur la ligne D du RER parisien pour la zone de Corbeil-Essonnes. Pour lui, c'est le travail en étroite collaboration avec les autres médiateurs de la zone ou d'autres zones qui lui permet d'être efficace dans son travail. C'est ce travail de coordination des actions et de partage d'expériences (positives et négatives) qui lui permet de progresser dans son action auprès des usagers du RER et de lui donner le sentiment qu'il n'est pas seul, que les compétences des uns et des autres s'articulent pour agir efficacement.

À l'École de la Deuxième chance de Marseille, chaque équipe pédagogique se réunit une fois par semaine afin d'évoquer le cas de chaque stagiaire dont elle a la charge. Les objectifs de cette réunion sont : (1) de réaliser la revue des effectifs, (2) de positionner en stage chaque stagiaire, (3) d'évaluer la progression générale de chaque stagiaire de l'équipe, (4) de gérer, en collaboration avec les médiateurs de la Vie Collective, les problèmes périphériques à la formation que peuvent rencontrer les stagiaires (hébergement, santé, procédures judiciaires).

Une réunion par module de formation est organisée afin de faciliter l'échange de contenus et de méthodologies. Le responsable de module est notamment chargé du suivi des objectifs généraux et de la pédagogie utilisée. Enfin, un conseil des enseignants est organisé afin d'assurer la coordination et l'échange pédagogiques d'ensemble. Ce dispositif en équipes pédagogiques de quatre membres permet une véritable « responsabilisation » de l'équipe qui accompagne chaque stagiaire. Cela assure la qualité du positionnement professionnel et la valorisation de la diversité des compétences de chaque membre de l'équipe ».

3. Organisationnel (niveau macro) : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés. Après les avoir capitalisés, elle les rend disponibles.

*Le gouvernement a confié, en 2009, à Martin Hirsch, Haut commissaire à la jeunesse, la mission d'établir un plan d'urgence en faveur de l'emploi des jeunes. Ce plan d'urgence a donné lieu à des expérimentations avec les organisations déléguées de service public qui ont permis de définir au sommet les stratégies à envisager. Ce sont grâce aux acteurs de terrain et à la capitalisation des résultats de leurs expérimentations que le Haut commissaire à la Jeunesse a pu définir ses actions (développement de l'alternance, dotation d'autonomie, etc.). Avec le soutien du département Études, évaluation, documentation de l'Acsé », Profession Bancaire<sup>11</sup> a piloté une démarche de recherche-action<sup>12</sup> avec sept communes de la Seine-Saint-Denis. Cette démarche a porté sur la mise en œuvre des parcours de réussite éducative dans le cadre du programme de réussite éducative. Le questionnement essentiel qui a inspiré ce travail a trait, d'une part aux caractéristiques des publics, d'autre part à la place et au rôle joué par les familles et par les enfants et jeunes concernés, enfin à la manière dont ils appréhendent les dispositifs de réussite éducative et dont ils évaluent l'apport. Tout au long de la recherche-action, les professionnels impliqués dans les dispositifs de Réussite éducative ont apporté leurs connaissances et leurs analyses : ils ont collaboré à la réalisation des outils d'enquête et ont éclairé, à chaque étape, les analyses qui leur étaient proposées, et participé aux conclusions du rapport qui a été publié. Ils ont permis aux organisations pilotes de se saisir de leurs savoirs et de les capitaliser pour orienter leurs actions futures et ont pu de leur côté socialiser leurs savoirs et pratiques professionnelles.*

On peut donc apprendre au travail, en travaillant !

Qui de neuf ? Ne le sait-on pas déjà depuis bien longtemps ? Déjà au temps des corporations du Moyen Âge, le métier se transmettait en direct. Aujourd'hui, l'intensification du développement des formations par alternance ou l'intérêt porté aux dispositifs de validation des acquis professionnels (entre autres) témoigne de l'importance des apprentissages issus de l'expérience. Sur le plan de la recherche, les travaux de Dewey<sup>13</sup> (1859-1952), Piaget (1896-1980)<sup>14</sup>, Lowin (1890-1947)<sup>15</sup>, Kolb (1984)<sup>16</sup>, Argyris et Schön (1985)<sup>17</sup> sont là pour nous le rappeler. Bruno Bourassa (1999) en a d'ailleurs fait une excellente synthèse dans son ouvrage « Apprendre de l'expérience ». Ainsi pour reprendre des termes utilisés en ergonomie ou en didactique professionnelle, on peut décrire le travail comme la résultante d'une articulation d'activités constructives et productives (Rabardel, 2005)<sup>18</sup> qui conduisent tout un chacun à apprendre des situations qu'il est amené à rencontrer.

Ainsi s'interroger sur le rôle formateur des situations de travail n'est pas nouveau, ce qui l'est par contre relève de l'interrogation croissante sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de la volonté de vouloir didactiser les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice, ou encore de développer des pratiques organisationnelles ou managériales censées contribuer à la montée en compétences des individus. L'ensemble de ces actions sur l'environnement du travail et les contenus du travail participerait alors à l'émergence d'organisations particulières, pouvant apprendre et aider à apprendre.

**ORGANISATION DU TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES  
: UN PAS VERS LES ORGANISATIONS POUR APPRENDRE**

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau, ce qui l'est lorsque l'on parle de ces organisations, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature du travail proposé aux salariés évolue pour permettre une mise en oeuvre des capacités personnelles et relationnelles supérieures, un élargissement de la sphère d'initiative et des perspectives de développement professionnel. Dans certaines organisations, il serait donc possible d'apprendre mieux qu'ailleurs.

La notion de compétence n'est pas étrangère à l'apparition de nouvelles formes de formation dans les organisations, même, si aujourd'hui, on ne peut en généraliser les pratiques et les effets. Du côté de la formation dite formelle, on a vu se développer des ingénieries de formation plus ancrées dans le travail ou prenant appui sur les situations de travail réelles des formés (simulation, étude de cas, jeux de rôle, formation au poste de travail, retours d'expérience, formation-action, etc.) ; du côté du travail, une réorganisation des manières de travailler ou d'appréhender et de penser le travail afin de permettre aux travailleurs de gagner en efficacité grâce aux apprentissages réalisés (travail collaboratif, en équipe projet, en réseau ou en binôme, cercles de qualité, management participatif, tutorat, atelier d'analyse des pratiques, etc.). L'idée consiste à agir sur l'organisation du travail et son environnement pour permettre la montée en compétence des personnes au travers des pratiques de travail plus « intelligentes » (plus impliquantes, plus autonomisantes, plus responsabilisantes, plus transversales, plus collaboratives, plus polyvalentes, etc.) articulant acte de formation et acte de travail. Certains parlent de « nouvelles postures cognitives », de « nouveaux processus sociaux d'apprentissage » (de Coninck, 2000), d'« interdépendance des systèmes cognitifs conjoints » (Pouloudi, Perry et Saini, 1999 ; Gollac et Volkoff, 1996), de société cognitive ou de société de l'apprenance (Carré, 2005).

Les expérimentations conduites ici et là ont permis de voir émerger des notions comme celles d'entreprises formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitanes. Elles ont toutes en commun de vouloir faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les styles de management pour favoriser les apprentissages et atteindre un objectif de développement des compétences (individuelles, collectives, organisationnelles) mais ne recouvrent pas les mêmes réalités, ni les mêmes objectifs, ni conséquemment les mêmes dispositifs.

## DES ORGANISATIONS POUR APPRENDRE

Quatre types d'organisations semblent occuper le devant de la scène lorsque l'on parle d'organisations pour apprendre : organisation formatrice, qualifiante, apprenante et capacitante. Elles sont à la fois des idéaux types au sens wébérien du terme (vision descriptive, compréhensive) et des modèles d'action (vision prescriptive). Pour chacune d'elles, le résultat visé est l'effet formateur du vécu par le travail dont on attend en retour une élévation de l'efficacité de l'organisation. Efficacité économique et efficacité sociale y sont donc inter-reliées mais s'actualisent dans des finalités et des dispositifs qui varient de l'une à l'autre.

### 1. L'ORGANISATION FORMATRICE

Elle se donne pour objectif d'organiser les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques quotidiennes de travail. Les actions de formation sont déclinées à partir des compétences que l'on cherche à développer. Elles relèvent le plus souvent de savoir-faire pratiques précis et contextualisés (transmission d'un geste, d'une procédure de travail dans des situations déterminées). Les actions mises en place s'appuient sur des décisions prises par les gestionnaires de la formation et non l'encadrement de proximité. La formation est réalisée par des formateurs internes ou externes, ou/et par tutorat.

### 2. L'ORGANISATION QUALIFIANTE

C'est Philippe Zarifian qui fut l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante à l'occasion d'une recherche menée au sein du groupe BSN (devenu Danone) au début des années 90.

La paternité du terme revient néanmoins à Antoine Riboud, PDG de ce même groupe<sup>16</sup>. Pour Antoine Riboud, l'organisation qualifiante est flexible, ouverte à l'autocontrôle et à la décentralisation des responsabilités, dépourvue de barrières hiérarchiques ou de cloisonnements entre ateliers ou services différents, propice à la mobilité des salariés, fondée sur la polyvalence et perfectible en permanence en fonction des niveaux de formation atteints (Riboud, 1987).

De nombreux travaux sur la question des organisations qualifiantes suivirent le « Rapport Riboud » notamment ceux de Christian Sauret (1989) à qui revient sans doute la première tentative de conceptualisation, ceux de Philippe Madelin (1992), Dominique Thierry (1992), Yvon Minvielle (1992), Géraldine de Bonnafos (1994), Michel Parlier (1995, 1996), Philippe Zarifian (1999), Marie Girault Sophie (2001) et Solveig Fernagu Oudet (2007). Tous confèrent à l'organisation qualifiante le pouvoir de développer les compétences et parfois la qualification (sur ce point, les avis sont partagés en fonction de la manière dont on se représente la qualification : diplôme ou acquisition de savoir-faire socialement validés). Elle annoncerait une évolution des modes de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre, tout en mettant en scène « une nouvelle représentation de la professionnalité » (A. D'Arbame, 1999). Philippe Zarifian (1999) n'hésitera pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif posé comme alternative au taylorisme. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte (Maroy, 1999). L'organisation qualifiante serait donc celle qui s'occupe de produire de la qualification, d'acquiescer des compétences à partir de son organisation (Verne, 1994).

Sa finalité est plus large que celle de l'entreprise formatrice puisqu'elle recherche tout à la fois le développement des compétences individuelles et collectives (l'opérateur collectif pour l'ergonomie). Pour cela, elle met en place des dispositifs de formation formels ou informels ayant pour la plupart du temps un objectif de qualification ou de diplomation. Les expériences les plus connues restent le fait d'un nombre limité d'entreprises<sup>17</sup> mais elles ont permis d'illustrer la difficulté à penser conjointement les évolutions dans les domaines technique, économique et social.

### 3. L'ORGANISATION APPRENANTE

L'expression est apparue il y a plus d'une quinzaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de *learning organization*. Elle fut traduite en français par organisation ou entreprise apprenante. La *learning organization* constituait une alternative au modèle néotaylorien. Le livre précurseur, et de référence, est celui de Peter Senge : « La cinquième discipline ».

Elle se définit comme une organisation capable de créer, acquiescer et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances (Garvin, 1999). Sa cible est celle de la progression organisationnelle et de la construction d'une compétence collective. Comme l'organisation qualifiante, l'organisation apprenante vise le développement des compétences individuelles et collectives mais son objectif est de capitaliser et de diffuser les apprentissages réalisés, les savoirs développés pour les mettre au service de l'organisation, de la stratégie de l'entreprise. Les systèmes de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences entrent dans cette configuration. L'existence d'une telle organisation suppose la remise en cause constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal (Senge, 2000). C'est donc une organisation capable de créer, d'acquiescer et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prise de conscience (Garvin, 1999). Les ouvrages portant sur les organisations apprenantes sont nombreux, celui de Peter Senge est incontournable, ceux de François Beaujolin (2001) et de Daniel Belet (2002) participent également à mieux les appréhender. Une recherche action conduite par SOL France<sup>18</sup> est en cours dans une dizaine d'entreprises (Adidas, Bunduelle, Danfoss- Soela, Danone, L'Oréal, Orange, France Télécom, SNCF, Solvay)<sup>19</sup>. Elle cherche, en dialogue avec des agents de changement des entreprises participantes, à prendre conscience des processus systémiques qui accélèrent ou

freinent le mouvement vers une organisation plus apprenante.

#### 4. LES ORGANISATIONS CAPACITANTES

Comme les organisations qualifiantes et apprenantes, l'organisation capacitante mise sur le développement des compétences individuelles et collectives mais elle reste néanmoins très différente par ses sous-basements théoriques. Elle introduit l'idée que les individus et les environnements sont porteurs de ressources et que les uns et les autres engagent une rencontre mutuelle et différenciée selon une logique de liberté. La mise en capacité dépend de cette rencontre itérative entre pôle individuel et pôle socio-organisationnel (schéma 1).

Schéma 1 : L'approche par les capacités, une rencontre L'organisation capacitante trouve ses origines dans l'approche par les capacités dont la paternité revient à Amartya Sen dans le champ de l'économie (prix Nobel en 1998). Le cœur de sa théorie repose sur l'idée de capabilités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités, des capabilités. Les capacités relèvent d'un savoir faire quelque-chose, les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose (capabilité = capacité + possibilité réelle = capacité actualisée), elles sont un pouvoir d'être et de faire. Ce pouvoir d'être et de faire s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables qui vont subir des conversions afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies (Sen parle d'accomplissements ou de fonctionnements).

Schéma 2 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque, 2006)

Cette approche nous semble particulièrement intéressante car elle cherche à croiser le capital travail et le capital humain, c'est-à-dire qu'elle n'oublie pas les notions du SAVOIR (ressources portées par l'individu), du VOULOIR (motivation, volition, autodétermination, autorégulation, agentivité, etc.) et du POUVOIR (ressources liées à l'environnement, au milieu, au contexte de travail mais aussi aux caractéristiques personnelles des individus) (Le Boterf). On peut en effet agir sur l'environnement pour favoriser les apprentissages sans que ceux-ci aient lieu. L'approche par les capacités nous semble pouvoir favoriser une prise en charge par les individus de leur destinée à partir de la compréhension de l'intérêt qu'ils ont à développer leurs capabilités. En d'autres termes, développer ses capabilités, c'est avoir la possibilité de voir sa situation s'améliorer. Ainsi disposer de savoirs sur l'organisation, techniques, ou matériels, visiter d'autres entités, travailler en équipe projet, etc. peut à terme permettre d'évoluer dans l'entreprise, de changer d'emploi ou de poste de travail. La capabilité définit « un champ de possibles » (Zimmermann, 2008) tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter et n'a donc aucune raison d'en freiner le développement. Il y a émergence d'un sujet capable (Rabardel, 2005) et d'un espace de liberté, d'autonomie, dès lors où les capabilités donnent le choix à l'individu de ses moyens d'action.

Une organisation capacitante serait donc une organisation qui permet au sujet de devenir capable (qui augmente son pouvoir d'agir) et favoriserait de facto l'empowerment. Prenons appui sur un exemple (Falzon, 2009). Considérons le droit de vote. Pour Sen, ce concept est vide de sens. Il se demanderait plutôt si les conditions qui transforment le droit de vote en capacité de voter sont remplies. Une capabilité de voter demande beaucoup d'éléments : un niveau suffisant d'éducation, un accès réel et équitable à l'information politique, une organisation efficace des processus électoraux. En conséquence, dans un pays donné, il peut y avoir un droit formel de vote pour tous et une capabilité réelle de voter très inégale selon les individus. L'objectif des pouvoirs publics doit être de rendre les personnes égales en capabilités, pas seulement en droits formels ou en ressources économiques. Le cadre théorique de l'approche par les capacités permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et sur les opportunités dont elles disposent lorsqu'elles agissent. L'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est sans doute moins d'identifier la nature des savoirs développés en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés...

Ainsi l'approche par les capacités prend en compte à la fois ce qu'une personne est capable de faire – ses compétences – et les possibilités qui lui sont offertes pour

développer ces compétences – les opportunités (Corteel et Zimmerman, 2007). On parlera de pouvoir capacitant de l'organisation. Cette approche présente une parenté avec le concept de pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir est la possibilité effective de mettre en œuvre une capacité donnée. Le pouvoir d'agir a donc un lien avec la relation entre un sujet et son environnement, puisque la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas que de la disponibilité de cette capacité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. (Zimmerman, 1995).

## EN RÉSUMÉ

Ainsi le degré de prise en charge de la formation des salariés permettrait de dessiner les contours d'organisations qui faciliteraient ou non les apprentissages.

Elles peuvent être formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitantes. Nous aurions pu ajouter une autre forme d'organisation centrée sur le développement de l'expérience : l'organisation professionnalisante. Celle-ci n'a pas été conceptualisée mais l'on peut imaginer qu'elle existe là où l'effort est porté sur l'exploitation de tous les moments du travail qui permettent à l'expérience de devenir significative par appréhension du travail ou désenclavement de ce dernier (Fernagu Oudet, 2007), là où s'entremêlent activités constructives et activités productives pour reprendre des termes chers à la didactique professionnelle, là où surgissent des activités méta-fonctionnelles (Falzon, 1994).

### Tableau 1 : des organisations pour apprendre

## POUR ALLER PLUS LOIN

Les organisations que nous avons décrites existent-elles ?

Une organisation peut-elle être en permanence qualifiante, formatrice, apprenante ou capacitante ? Cela semble difficile. L'objectif du travail est d'abord d'être pragmatique avant d'être épistémique. Néanmoins on peut imaginer qu'il puisse exister des moments clés où il est plus facile d'apprendre. Nous avons par ailleurs développé l'idée d'apprentissage dérivé de l'action, d'effets secondaires du travail et de situations potentielles d'apprentissages (Fernagu Oudet, 2007). Dans la recherche conduite, nous avons pu mettre en évidence que les apprentissages, la plupart du temps, semblent prendre forme dans des espaces interstitiels de l'organisation ne relevant pas d'une politique managériale et/ou organisationnelle. Ils naissent de-ci, de-là, souvent par hasard... au détour d'un événement ou d'une rencontre.

Il s'agit d'autoformation professionnelle bien plus que de formation professionnelle.

Pour que ces situations puissent exister, il nous semble important de stimuler des environnements d'apprentissages (Blandin, 2007), et/ou des environnements capacitants (Falzon, 2005), aptes à faire coïncider l'acte de travail avec l'acte de formation, dans lesquels l'on puisse tout à la fois utiliser et produire du savoir. Bernard Blandin (2007) désigne les environnements d'apprentissage comme les éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible d'apprendre, de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances. Pierre Falzon (2005) définit les environnements capacitants comme des environnements qui permettent aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. Conceptualisée par la sociologie, l'autonomie dans le travail porte sur le choix des moyens d'action et la façon d'atteindre un objectif défini par autrui (Zimmermann, 2008).

Il ajoute en raison de son ancrage disciplinaire que l'enjeu pour l'ergonome est alors de développer le potentiel capacitant des organisations afin qu'elles contribuent simultanément et de manière pérenne à l'amélioration du bien-être des salariés, au développement des compétences et à l'amélioration de la performance. Toute

organisation dispose d'un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l'organisation. L'enjeu n'est alors pas tant de créer une nouvelle tâche « capacitante » qui viendrait s'ajouter aux tâches existantes, mais d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser (Falzon, 2009).

Si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant de l'organisation...

**Argyris C., Schön D.**, Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique, Bruxelles, De Boeck, 2001.

**Beaujolin F.**, Vers une organisation apprenante, Paris, Éditions de l'organisation, 2001.

**Belet D.**, Devenir une organisation apprenante, Paris, Éditions de l'organisation, 2002.

**Blandin B.**, Comprendre et construire les environnements d'apprentissage, Paris, L'Harmattan, 2007.

**Bonvin J.-M., Farvaque N.**, L'accès à l'emploi au prisme des capacités : enjeux théoriques et méthodologiques, Formation Emploi n°98, 2007. Bourassa B., Apprendre de son expérience, Laval, PUQ, 1999.

**Carré P., Charbonnier O.**, Les apprentissages professionnels informels, Paris, L'Harmattan, 2004.

**Carré P.**, L'apprenance : vers un nouveau mode de rapport au savoir, Paris, Dunod, 2005.

**De Bonnafois G.**, L'organisation qualifiante, théories et réalisations, Rapport Entreprise et Personnel, 1994.

**D'Arbanne A.** in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle, Revue Française de Gestion n°32, 1999.

**Falzon P., Mollo V.**, Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant, Laboreal, 2009.

**Farvaque N.**, Faire surgir des faits utilisables, comment opérationnaliser l'approche par les capacités ?, in De Munck J., Zimmermann B., La liberté au prisme des capacités, Paris Éditions EHESS, 2008.

**Fernagu Oudet S.**, Organisation du travail et développement des compétences, construire la professionnalisation, Paris, L'Harmattan, 2007.

**Le Boterf G.**, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.

**Madelin P.**, Les organisations qualifiantes aujourd'hui, Bulletin Développement et Emploi, Clichy, n°34, 1992.

**Maroy C.** in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle, Revue Française de Gestion n°32, 1999.

**Mollo V. & Falzon P.**, How practitioners do effectively articulate Evidence-based medicine and patient-based medicine in everyday practice? *International Conference on Healthcare systems Ergonomics and Patient Safety (HEPS)*, Florence, Italy, March 30 – April 2, 2005. Riboud A., *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, Éditions Christian Bourgois, 1987.

**Sauzet G.**, Les organisations qualifiantes, Rapport Entreprise et Personnel, 1993.

**Senge P.**, *La cinquième discipline*, Paris, First Éditions, 2000.

**Thierry D.**, Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ?, *Éducation Permanente* n°112, 1992.

**Zarifian P.**, *Objectif compétence*, Paris, Éditions Liaison, 1999.

**Zimmerman B.**, « Capacités et enquête sociologique », in De Munck J., Zimmermann B., *La liberté au prisme des capacités*, Paris, Éditions EHESS, 2008.

[1] Expression empruntée à Guy Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.

[2] <http://www.arsel.fr/musee/lebut>

[3] L'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Arse) contribue à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. L'agence a été créée par la loi du 31 mars 2006 sur l'égalité des chances pour renforcer l'action de l'État en faveur des habitants des 213 quartiers de la politique de la ville et pour promouvoir l'égalité des chances et la diversité. <http://www.arsel.fr>

- [1] Profession Blanche, association créée en 1993 est un centre de ressources qui a pour objet de soutenir et qualifier l'action des professionnels (collectivités locales, Etat, associations...) de la politique de la ville en Seine-Saint-Denis par l'organisation de groupes de travail, journées d'études, cycles de qualification
- [5] Rapport disponible sur <http://www.professionblanche.org>
- [6] John Dewey fonda le « mouvement progressif » qui proposait que l'école axe tous ses apprentissages sur des expériences vécues par les élèves.
- [7] Jean Piaget fit ressortir le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence qu'il concevait non pas comme une caractéristique innée de l'individu mais comme le produit de l'interaction entre la personne et son environnement.
- [8] Kurt Lewin proposa une méthode d'apprentissage expérientielle en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active, que Kolb contribua largement à diffuser ensuite. Il affirmait que « c'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la forme du courant ».
- [9] David Kolb s'est appuyé sur les travaux de Kurt Lewin pour développer sa théorie de l'apprentissage expérientiel <http://www.francoisgirard.com/colloque/>
- [10] Chris Argyris et Donald Schon ont tous deux élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle en portant leur attention sur les apprentissages sur l'action et les apprentissages dans l'action. Ils affirment tous deux que l'apprentissage ne peut se faire que dans et sur l'action par la réflexion.
- [11] L'activité productive est une activité de réalisation de tâches, visant à atteindre des buts. La maille temporelle pour arriver à un objectif peut être très brève (quelques secondes) ou plus longue (quelques mois), mais son terme est celui de l'objectif, de la finalisation. C'est celui des buts concrets, dans le monde concret. L'activité constructive, elle, est orientée tout à fait différemment, vers le développement de la personne, son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. Sa temporalité est donc totalement différente : c'est le moyen et le long terme. Ce qui est visé, c'est le futur. Son horizon est le travail sur le sujet qu'il est en train de devenir, qu'il prépare à s'engager à d'autres activités, et qui sera aussi, peut-être, une autre personne... La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans un troisième terme, qui est celui de l'expérience. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi matériau sur lequel va travailler l'activité constructive. « Dire ceci, c'est insister sur la dimension matérielle de l'expérience, non pas au sens d'une matière qu'on pourrait toucher, mais au sens de quelque chose qui est là, qui résiste, qui se travaille, qui se transforme dans l'activité constructive en ressources, en compétences, en instruments, probablement aussi en identité ». <http://www.collopedagogique.net/colloquiers/Pages/2012-DDE-Rubardel.aspx>
- [12] Le terme apparut pour la première fois dans le rapport au Premier Ministre d'Antoine Riboud « Modernisation, mode d'emploi » en 1987 (Editions Christian Bourgois) qui se présente comme un véritable plaidoyer en faveur des organisations qualifiantes. Ce rapport s'inscrivait dans la suite des conceptions qu'il défendait depuis le début des années 70 et qui avait permis à BSN - DANONE de stabiliser le concept et les démarches de stratégies socio-économiques à travers de la notion très officielle de double projet : projet économique et projet social. Il explique dans ce rapport que l'élevation continue des compétences aura des retombées positives sur la qualité des produits et donc la capacité concurrentielle des entreprises.
- [13] Pour les plus connues, équipe compétence pour BMW, Human Ware pour les transplants des usines japonaises, ACAP 2000 pour Usinar Saclay, Accord à Vire pour Renault, les groupes responsables à EDF-GDF, Ingénierie de la formation en alternance chez Motorola, Organisation qualifiante à la CPAM de Lyon, Equipes à Responsabilités Clarifiées chez Canson, etc
- [14] Sol France (Société pour l'Organisation Apprenante) est une association à but non lucratif créée en janvier 1999, membre du réseau Sol International (Society for Organizational Learning), issu du MIT (Boston). Son but est de favoriser le changement profond et durable des organisations et des personnes grâce à des échanges d'expériences et à la réalisation de projets intra et inter-entreprises associant responsables opérationnels, consultants et chercheurs
- [15] <http://www.solfrance.org/activites/le-programme-recherche-action>
- [16] Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes (Farvaque, 2006). Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).
- [17] Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'empowerment comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991, p.354). Les notions de sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Rapport, 1987, Anderson, 1994) y sont de plus associées. L'empowerment individuel comprend une dimension transactionnelle qui se joue aussi au plan social et collectif car il implique une relation avec les autres. À cet effet, Katz (1984) le représente comme un paradigme synergique où les personnes sont interreliées, où il y a un partage des ressources et où la collaboration est encouragée. Il demande un effort individuel qui est alimenté par les efforts de collaboration et un changement de l'environnement (Walzerstein & Berstein, 1983).

*d'organisation formative, qualifiante, apprenante ou capacitante. Ces organisations ont toutes en commun de chercher à relier formation et travail dans l'acte même du travail en vue d'aider les individus, les collectifs et les organisations à apprendre. Ce texte se propose de pointer les enjeux de telles organisations et des situations qu'elles participent à produire.*

**Mots-clés** organisation apprenante qualifiante formative capacitante compétences

**English** ***Organizations for learning***

*Increased talk of the notion of competence in working and training practices as well as in human resources management has seen the emergence of concepts such as training organization, learning organization, and empowering organization. In these organizations all have in common to try and bring education and work together in the very act of work itself, and to do so in order to help individuals, groups, and organizations learn. This text aims to point out the challenges of such organizations and the situations which they are involved in producing.*

**Keywords** Training organization learning organization and empowering organization competence

**Impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de gestion de projets**

*Revue internationale sur le travail et la société*, février 2005

Lise Chrétien<sup>1</sup>, Guy Arcand<sup>2</sup>, Geneviève Tellier<sup>3</sup> et Michel Arcand<sup>4</sup>

Année : 2005

Volume : 3

Numéro : 1

Pages : 107-128

ISSN : 1705-6616

Sujets : Pratiques de gestion des ressources humaines, performance organisationnelle, gestion de projets

**Résumé**

Une lecture critique de la littérature académique montre que la relation entre la gestion des ressources humaines (GRH) et l'efficacité de la firme constitue un phénomène encore méconnu. On qualifie même cette relation de véritable « boîte noire ». Loin de prétendre clore ce débat, cet article propose une démarche originale qui représente un intrans additionnel permettant une meilleure compréhension de ce phénomène.

Même s'il existe plusieurs théories tentant d'expliquer cette relation, c'est l'approche universaliste des ressources humaines qui sera retenue. Utilisant une démarche méthodologique exclusivement quantitative, cette recherche démontre les effets positifs que peut engendrer l'utilisation de certaines pratiques de GRH sur l'efficacité générale des entreprises du secteur de la gestion de projets.

---

<sup>1</sup> Professeure, Université Laval, [lise.chretien@mng.ulaval.ca](mailto:lise.chretien@mng.ulaval.ca)

<sup>2</sup> Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, [guy\\_arcand@uqtr.ca](mailto:guy_arcand@uqtr.ca)

<sup>3</sup> Professeure, Université d'Ottawa, [tellier@gestion.uottawa.ca](mailto:tellier@gestion.uottawa.ca)

<sup>4</sup> Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, [michel\\_arcand@uqtr.ca](mailto:michel_arcand@uqtr.ca)

## 1. Introduction

L'instabilité économique des dernières décennies et la compétitivité accrue dans la plupart des secteurs d'activité forcent les entreprises à reconsidérer, sinon à considérer, la place du personnel dans leur organisation. Longtemps définie comme une activité de support aux autres fonctions de l'organisation, la gestion des ressources humaines représente maintenant la fonction qui permet à une entreprise de se démarquer de ses concurrents (Becker, Huselid, Pickus et Spratt, 1997). Pour améliorer leur performance et leur position concurrentielle (Delaney et Huselid, 1996; Schuler et Jackson, 1998) les entreprises n'ont d'autres choix que de réviser leurs façons de faire dans les activités traditionnelles de gestion des ressources humaines telles la planification de la main-d'œuvre, la dotation ou encore la gestion des carrières, mais surtout d'innover en développant des pratiques de gestion des ressources humaines efficaces qui auront pour résultats d'attirer et de conserver dans l'entreprise une main-d'œuvre compétente. Ces exigences obligent plusieurs entreprises à réviser l'entièreté de leur mode de gestion, leur structure organisationnelle ainsi que l'organisation du travail (Becker et Gerhart, 1996; Schumann, 1998; Tetenbaum, 1998).

Conséquemment, un nombre grandissant de chercheurs se sont intéressés à la gestion des ressources humaines. Différentes études ont cherché à établir une relation entre les pratiques de gestion des ressources humaines et la performance des entreprises. La grande majorité de ces études ont cependant été menées auprès de grandes entreprises, laissant une large place à l'exploration de ce domaine de connaissances en contexte de PME. Plusieurs auteurs ont montré que, même en contexte de PME, où la fonction ressources humaines est moins développée que dans la grande entreprise, le simple fait d'améliorer certaines pratiques, pouvait suffire à conférer un avantage vis-à-vis les concurrents (Fabi et Garand, 1997; Huselid, Jackson et Schuler, 1997). Un appel à l'intensification de la recherche portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines en PME a d'ailleurs été lancé au cours des dernières années (Katz, Aldrich, Welbourne et Williams, 2000).

Les entreprises de gestion de projets n'échappent pas à cet appel puisqu'elles sont également concernées par les nouvelles conditions qui caractérisent actuellement le monde des affaires. En contexte de gestion de projets, les firmes d'ingénierie ont souvent recours à de nombreuses stratégies qui visent essentiellement à innover dans les gammes de produits, à rationaliser (ou maintenir les profits) et à sauvegarder l'entreprise en se distinguant de la concurrence (Julien et Marchesnay, 1996). Force est de constater que quelque soit la stratégie retenue, les entreprises sont obligées de collaborer avec leur personnel (Guérin, 1995; Julien et Jacob, 1996).

## 2. Cadre conceptuel

Plusieurs théories, issues autant de la stratégie, de la finance, de l'économie que de la psychologie, (Becker et Huselid, 1998), ont contribué à développer un intérêt grandissant

à l'égard de la gestion des ressources humaines en démontrant la contribution de certaines pratiques à l'atteinte de l'efficacité organisationnelle. En effet, chacune de ces disciplines a fourni des arguments au développement d'une perspective universaliste voulant qu'à chaque fois qu'une pratique de gestion des ressources humaines est mise en place, elle exerce un impact positif sur la performance de l'entreprise (Pfeffer, 1994; Delery et Doty, 1996).

### *2.1 Approche stratégique de la gestion des ressources humaines*

La théorie des ressources stratégiques offre un support important à l'approche universaliste de la gestion des ressources humaines. Les bouleversements qui ont caractérisé l'économie des dernières décennies ont accru la difficulté pour les entreprises de mettre en œuvre des stratégies d'affaires reposant sur des variables externes. Les entreprises n'ont eu d'autres choix que de se tourner vers les variables sur lesquelles elles peuvent exercer un contrôle comme les capitaux financiers, le matériel (équipements, matières premières et technologies) et les individus. L'intérêt grandissant pour ces variables internes a contribué au développement de la théorie des ressources (Wernerfelt, 1984). Selon cette approche, les ressources de l'entreprise, pour constituer un avantage concurrentiel durable, doivent être génératrices de valeur, rares, difficilement imitables ou substituables (Barney, 1991; Pfeffer, 1994). Des travaux ultérieurs de Barney et Wright (1998) permettront de préciser que si ces critères sont essentiels pour qu'une ressource représente un avantage concurrentiel, il faut également lui ajouter un facteur de support organisationnel, c'est-à-dire que l'entreprise doit avoir la capacité d'organiser les ressources (y compris les individus) et les compétences de façon à générer un avantage sur ses concurrents. Toutefois, selon Pfeffer (1994) et Ulrich (1991), la technologie et le capital ne pouvant plus assurer un avantage d'affaires durable, le raisonnement basé sur ces ressources constitue une logique de court terme (Becker et Gerhart, 1996; Lawler, 1995). Seule la structure sociale, c'est-à-dire les ressources humaines, peuvent dorénavant procurer l'avantage compétitif recherché (McMahan, Virick et Wright, 1999; Becker et Gerhart, 1996).

### *2.2 Approche financière de la gestion des ressources humaines*

La gestion des ressources humaines étant davantage reconnue comme une dimension stratégique de l'entreprise, le monde de la finance considère de plus en plus le facteur de risque sur la performance financière de l'entreprise, (comme étant) associé à une mauvaise gestion des individus. Dans les PME, ce risque correspond maintenant à une composante du risque d'affaires (St-Pierre, 1999). Dans une perspective financière, les pratiques de gestion des ressources humaines peuvent être analysées comme de multiples stratégies assurant une coordination optimale des individus et permettant à l'entreprise de contrôler son risque d'affaires et d'obtenir le rendement attendu de ses actifs (D'Arcimoles, 1995; Lepak et Snell, 1999).

### *2.3 Approche économique de la gestion des ressources humaines*

D'un point de vue économique, la perspective universaliste de la gestion des ressources humaines peut s'appuyer sur des arguments provenant de la théorie du capital humain, de la théorie des coûts de transaction et de la théorie de l'agence.

Selon la théorie du capital humain, les connaissances, les habiletés et les compétences détenues par les individus représentent, au même titre que les autres actifs corporatifs, une source de valeur économique pour la firme, souvent supérieure aux actifs traditionnels tels les machines, les immeubles, etc., (Jackson et Schuler, 1995; Ducharme, 1998). En se fondant sur ce principe, les tenants de la perspective universaliste soutiennent que la mise en oeuvre de pratiques de gestion des ressources humaines, telle le développement des compétences (Ashenfelter et Lalonde, 1997), constitue un moyen privilégié d'accroître la valeur du capital humain et par conséquent d'augmenter l'efficacité organisationnelle (Youndt, Snell, Dean et Lepak, 1996; McMahan, Virick et Wright, 1999). Plusieurs travaux théoriques justifient la capacité d'activités de gestion des ressources humaines à augmenter la valeur du capital humain dans tout genre d'entreprise (Hashimoto, 1990; Pfeffer, 1998; Baron et Kreps, 1999).

La perspective universaliste s'appuie également sur la théorie des coûts de transaction (Coase 1937; Williamson, 1979, 1981). Selon Williamson (1981), mettre en place un système administratif pour encadrer les transactions à l'interne ne garantit pas l'efficacité de ces transactions. Il est aussi essentiel d'examiner les caractéristiques du capital humain nécessaire à la réalisation des transactions et veiller à façonner la relation d'emploi en conséquence. « Les principes s'appliquant à l'organisation efficace des transactions en général s'appliquent de la même manière à la gestion du capital humain », explique Williamson (1981 : 562), précisant qu'il faut s'assurer de mettre en place une structure de gouvernance (de très simple à très complexe) qui corresponde bien à la nature des transactions effectuées au sein de l'organisation.

La théorie de l'agence développée par Jensen et Meckling (1976) et plus tard (par) Jones et Wright (1992) montre que le comportement de l'entreprise se compare à celui d'un marché, en ce sens qu'il est la résultante d'un processus d'équilibrage complexe. Cette théorie permet d'expliquer la mise en place de certaines pratiques de gestion des ressources humaines, celles-ci constituant une forme de contrat visant à assurer l'arrimage entre les intérêts du principal (le propriétaire de la PME) et ceux de ses agents (le personnel). En d'autres termes, on recourra à différentes pratiques de gestion des ressources humaines en vue de réduire les risques induits par la relation d'agence.

Les changements structuraux qui se sont produits au cours des dernières décennies dans l'économie de la plupart des pays industrialisés ont modifié considérablement la nature des facteurs procurant un avantage concurrentiel aux entreprises et ont accentué l'importance de bien gérer les savoirs détenus par une entreprise (Snell, Youndt et Wright, 1996). Schumann (1998) explique par exemple que le travailleur est de plus en plus « détaché » du processus de production. En effet, il manipule de moins en moins de

matériaux et s'occupe plutôt à assurer le fonctionnement de la technologie mise en place pour soutenir la production. Le rôle du travailleur en devient un de « régulateur de système » car il est appelé à programmer des machines, à contrôler des processus et à solutionner des problèmes. Des modifications aussi fondamentales au rôle du travailleur ont eu pour effet d'accroître considérablement l'importance de ses compétences et plus encore, de sa capacité d'apprentissage. Ces changements supposent aussi une organisation du travail différente permettant d'obtenir un plus grand engagement des individus, une plus forte responsabilisation et une plus grande initiative de leur part (Gittleman, Horrigan et Joyce 1998; Mandal, Howell et Sohal 1998). Drucker (1999) soutient même que le plus grand défi des pays industrialisés ne consistera plus à améliorer la productivité du travail manuel, mais plutôt à augmenter la productivité des travailleurs du savoir (*knowledge workers*), qu'il faudra aussi être en mesure d'attirer et de conserver au sein de l'entreprise.

#### ***2.4 Approche psychologique de la gestion des ressources humaines***

Certains chercheurs, qui ont privilégié une approche psychologique de la gestion des ressources humaines, ont établi que la motivation et la satisfaction des travailleurs sont des facteurs pouvant influencer leur comportement et par conséquent, avoir un impact sur la productivité et la rentabilité des entreprises (Huselid, Jackson et Schuler 1997, Schuster et al. 1997). Outre les pratiques associées à la rémunération, des pratiques favorisant les interactions entre les individus et la création de liens à long terme pourront contribuer à stimuler leurs efforts (Kidwell et Bennet 1993). En ce sens, Fabi, Martin et Valois (1999) rappellent le rôle facilitateur que jouent auprès du personnel les pratiques de communication, de développement des compétences, de participation et de reconnaissance, dans la mise en œuvre de changements organisationnels nécessitant souvent l'adoption de nouvelles attitudes.

Plusieurs arguments militent donc en faveur de la perspective universaliste qui voudrait que les pratiques les plus reconnues de gestion des ressources humaines aient un effet positif dans toutes les entreprises où elles sont appliquées. Pfeffer et Veiga (1999) ont soutenu ce point de vue en affirmant que les pratiques de gestion des ressources humaines, peu importe le contexte d'affaires, pourraient aider les entreprises à accroître leur niveau de performance. Les mêmes arguments servent d'ailleurs en bonne partie de fondement théorique aux perspectives de contingence et de configuration utilisées pour analyser la relation entre la gestion des ressources humaines et la performance. Ces perspectives, plus nuancées et plus complexes, ne font cependant pas l'objet de notre propos dans le présent article.

#### ***2.5 Recension des études empiriques***

L'approche universaliste de la gestion des ressources humaines a été validée à travers bon nombre d'études empiriques, lesquelles ont été menées le plus souvent sur des échantillons ne comportant que des grandes entreprises (Delery et Doty 1996; Barrette et Simeus 1997; Huselid, Jackson et Schuler 1997; Rondcau et Wagar 1997). Quelques études seulement ont porté sur des échantillons mixtes, réunissant à la fois des grandes

entreprises et des PME (Bryson 1999). Un nombre encore plus limité d'études a été réalisé en contexte de PME. Il importe de faire une telle distinction car la gestion des ressources humaines en PME revêt un caractère spécifique. En effet, des travaux ont montré que les pratiques de gestion des ressources humaines sont moins développées et moins formalisées au sein des PME qu'elles ne le sont généralement dans la grande entreprise (Benoit et Rousseau, 1990; Marlow et Patton, 1993; Bayad, Mahé de Boislandelle, Nebenhaus et Sarin, 1995; Fabi et Garand, 1997). Par ailleurs, D'Amboise et Garand (1995) ont observé un manque généralisé d'expertise au plan des méthodes et des techniques de gestion des ressources humaines au sein des PME. D'autres, enfin, ont constaté que la mise en place de pratiques de gestion des ressources humaines dans les PME consiste souvent en une simple réplique des pratiques appliquées dans d'autres entreprises, et surtout les grandes entreprises (Katz, Aldrich, Welbourne et al. 2000).

À notre connaissance, seulement trois autres études cherchant à mesurer l'impact d'ensembles diversifiés de pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance des entreprises ont été réalisées en contexte de PME, soit celles de Liouville et Bayad (1995); Lacoursière (2001) et de Arcand, Bayad et Fabi (2002).

L'étude de Liouville et Bayad (1995), réalisée auprès de 271 PME manufacturières françaises, a quant à elle permis d'examiner les liens de causalité entre les pratiques de gestion des ressources humaines et les performances sociales, organisationnelles et économiques des PME. Les entreprises ont été réparties en cinq classes différentes selon le degré d'importance que les dirigeants accordaient aux préoccupations en gestion des ressources humaines. Dans un premier temps, les auteurs ont analysé et comparé la variance observée dans la performance de chacune des classes. Les résultats obtenus montrent que les entreprises qui ont une forte orientation « qualitative » de la gestion des ressources humaines sont aussi celles qui réalisent une meilleure performance économique. Selon ces auteurs, une orientation qualitative signifie que les individus sont perçus par l'entreprise comme une valeur à optimiser et qu'elle ne craint pas d'investir dans un grand nombre de pratiques, dont celles liées au développement des compétences, à la rémunération, à la motivation, à l'information, à la participation, au recrutement et à l'évaluation du rendement. Dans un deuxième temps, Liouville et Bayad (1995) ont ensuite cherché à vérifier l'existence de relations spécifiques entre différents indicateurs de performance au sein de chacune des classes d'entreprises. Leurs résultats indiquent que la performance économique (rentabilité, croissance des ventes) serait conditionnée par la performance organisationnelle (productivité, qualité, capacité d'innovation), elle-même conditionnée par la performance sociale (rotation du personnel, absentéisme et satisfaction du personnel).

L'étude réalisée par Lacoursière et al. (2001) en PME du secteur manufacturier a permis de constater un impact positif de certaines pratiques de gestion des ressources humaines comparable à celui qui est rapporté par différents chercheurs dans la grande entreprise. Influençant à la fois les conditions de travail, l'organisation du travail, la motivation et le développement des compétences, les pratiques de gestion des ressources humaines constituent une source importante d'avantages concurrentiels pour les entreprises. Les résultats obtenus à partir d'une enquête menée auprès de 233 PME manufacturières

permettent aux auteurs d'affirmer qu'il existe une relation positive entre le développement des pratiques de gestion des ressources humaines et la performance des PME de leur échantillon. Des analyses de régressions multivariées ont également permis d'attribuer spécifiquement les effets de certaines pratiques sur différentes dimensions de la performance des PME. C'est ainsi que la diffusion d'informations apparaît liée au taux de roulement du personnel et au taux de rendement de l'actif; la formation, à la productivité; le recrutement et l'évaluation du rendement, à la croissance des ventes. Lacoursière et al. observent par ailleurs une relation négative entre la participation aux décisions et la productivité des PME.

Dans leur étude menée auprès de 46 Caisses populaires Desjardins, Arcand et al. (2002) établissent une relation positive entre d'une part, la présence de certaines pratiques de gestion des ressources humaines et d'autre part, différents indicateurs de performance organisationnelle et financière, dont la satisfaction des employés, l'efficacité des ressources humaines (productivité), les trop-perçus (profits) et le rendement de l'investissement. Plus précisément, les résultats obtenus par ces auteurs montrent que lorsqu'elles sont introduites simultanément dans une régression, les variables de gestion des ressources humaines sont associées significativement à chacun des quatre indicateurs de performance, la variance expliquée par le modèle total se situant à 41 % pour la satisfaction, 47 % pour les trop-perçus, 50 % pour le rendement sur l'investissement et 37 % pour la performance du personnel. Précisons toutefois que cette étude a été menée dans le secteur des services, où les impacts des pratiques de gestion pourraient s'avérer plus facilement perceptibles que dans le secteur manufacturier (Capelli et Crocker-Hefter, 1996; Bowen, Gilliland et Folger, 1999).

Trois autres études visant à mesurer l'impact d'ensembles diversifiés de pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance méritent qu'on s'y arrête, puisqu'elles ont porté sur des échantillons regroupant à la fois des PME et des grandes entreprises.

Mesurant l'effet de plusieurs pratiques de gestion des ressources humaines, Guzzo, Jette et Katzell (1985) trouvent une relation positive entre, d'une part, la présence des pratiques de formation et d'évaluation du rendement et, d'autre part, une augmentation de la productivité. Aucun effet significatif n'a été relevé pour les pratiques liées au recrutement et à la rémunération incitative.

Patterson, West, Lawthom et Nickell (1998) réalisent une étude longitudinale auprès de 67 entreprises manufacturières. Ils trouvent que les pratiques de gestion des ressources humaines étudiées expliquent dans des proportions respectives de 18 % et 19 % la variance observée de productivité et de rentabilité (profits par employé). Selon ces auteurs, la proportion de variance expliquée par les pratiques de gestion des ressources humaines est grandement supérieure à celle expliquée par d'autres pratiques en lien avec la stratégie, la technologie, la recherche et le développement et la qualité, aucune n'expliquant plus de 8 % de la variance. Des analyses complémentaires permettent à ces chercheurs d'établir qu'un groupe de pratiques comprenant le recrutement/sélection, la socialisation, la formation et l'évaluation du rendement serait celui qui explique la plus

grande part de la variance observée, tant du point de vue de la productivité que de la rentabilité. Le deuxième ensemble de pratiques expliquant une bonne part de la variance observée aurait trait à l'organisation du travail. Il inclut la polyvalence, la rotation des tâches, la délégation des responsabilités et le travail en équipe. Les pratiques appartenant à un troisième ensemble, soit la communication, les cercles de qualité et la rémunération incitative, ne contribueraient pas, quant à elles, à expliquer une part significative de la variance observée.

Dans une étude menée auprès de 178 PME et 386 grandes entreprises britanniques, Bryson (1999) montre que certaines pratiques de gestion des ressources humaines affectent différemment la performance des PME et des grandes entreprises. Les pratiques retenues par l'auteur pour ses travaux sont : la tenue de réunions entre les supérieurs hiérarchiques et le personnel, la diffusion régulière d'informations écrites à tout le personnel, le recours systématique à la chaîne hiérarchique pour des communications s'adressant à tout le personnel, le programme de rémunération incitative, le programme de suggestions et de consultation du personnel pour la résolution de problèmes. Les résultats indiquent que seules les pratiques de recours systématique à la chaîne hiérarchique et de recours à des pratiques de communication directes sont associées significativement à une meilleure performance financière. Ce résultat est confirmé pour les PME mais devient moins évident pour les grandes entreprises. Cependant, certaines combinaisons de pratiques telles que le recours systématique à la chaîne hiérarchique associé à un mode de communication direct avec le personnel, représente la meilleure combinaison de pratiques appliquées en contexte de PME.

### **3. Hypothèse de recherche et méthodologie**

Tant les fondements théoriques de l'approche universaliste que les résultats des études empiriques présentés précédemment permettent de croire à un effet significatif et positif des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance des entreprises. Cependant, outre les trois études citées, celles en contexte de PME sont rares. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, bien qu'elles soient moins développées et formalisées, des pratiques de gestion des ressources humaines existent en PME.

Il nous semble donc très opportun d'effectuer une vérification de l'approche universaliste dans le secteur des entreprises de gestion de projets. Dans la présente étude, nous chercherons à vérifier les impacts de certaines pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance des entreprises non pas en fonction de la seule présence de ces pratiques, mais plutôt en fonction du niveau d'implantation de ces pratiques. Si l'on admet que la simple présence des pratiques peut constituer un avantage concurrentiel pour les PME, on peut supposer, a fortiori, que plus on étendra leur application plus on en retirera d'effets positifs. Par ailleurs, puisque les développements théoriques proposent de prendre en compte plusieurs critères pour améliorer la solidité des résultats, l'hypothèse de recherche s'appuiera sur les pratiques les plus courantes rapportées dans les articles spécialisés (Fabi et Pettersen, 1992)

### *Hypothèse de recherche*

*Le niveau d'implantation des pratiques de gestion des ressources humaines telles que l'analyse des emplois, la planification des ressources humaines, la planification des carrières, la sélection, l'accueil, l'évaluation du rendement, la rémunération incitative et la formation est positivement relié à la performance des entreprises.*

### *Méthodologie*

Cette étude a été réalisée à partir d'un sondage effectué auprès d'entreprises de gestion de projets, oeuvrant dans le domaine du génie conseil, situées au Québec. Un questionnaire a été envoyé par la poste à chacune des 60 entreprises inscrites dans le répertoire de l'Association des Ingénieurs Conseils du Québec (AICQ). De ce nombre, 48 ont accepté de participer à l'enquête, et retourné le questionnaire dûment complété, ce qui représente un taux de réponse de 80 %<sup>5</sup>. Durant la phase préliminaire de l'étude, une série d'entrevues a aussi été menée afin de vérifier la validité et la pertinence des questions abordées dans le questionnaire.

Le questionnaire devait être complété par le responsable du service des ressources humaines ou encore un cadre hiérarchique de l'entreprise si un tel service n'existait pas. Les données recueillies ont été utilisées pour mesurer l'intensité des pratiques de gestion des ressources humaine et la performance organisationnelle des entreprises. Ce questionnaire comprend trois principales parties : les caractéristiques des entreprises, les pratiques de gestion de ressources humaines et les indicateurs de performance.

La première partie regroupe des questions d'ordre général dans le but d'identifier les principales caractéristiques des répondants telles le secteur d'activité, les services offerts, le nombre de projets réalisés par an et l'emplacement du siège social.

La deuxième partie du questionnaire vise à mesurer le degré d'implantation des pratiques RH dans chacune des entreprises. Les huit catégories de pratiques RH identifiées par Fabi et Pettersen (1992) dans leur étude sur les effets de la GRH en contexte de gestion de projets ont été analysées, chacune évaluée à l'aide d'une ou plusieurs questions (jusqu'à un maximum de quatre questions par pratique RH). Les huit catégories sont les suivantes (le nombre de questions posées par pratique est indiqué entre parenthèses).

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| • L'analyse des emplois (3)                    | • L'évaluation du rendement (2)     |
| • la planification des ressources humaines (1) | • La planification de carrières (1) |
| • la sélection (3)                             | • La formation (2)                  |
| • l'accueil (2)                                | • La rémunération incitative (4)    |

<sup>5</sup> Des 12 firmes n'ayant pas accepté de participer à l'enquête, six ont justifié leur refus en invoquant le manque de temps pour remplir le questionnaire, trois l'absence prolongée du responsable de la gestion des ressources humaines (voyage d'affaires) et trois n'ont pas voulu fournir de raison.

Pour chaque question, le répondant devait identifier le degré d'implantation de la pratique RH à l'aide d'une échelle de mesure de type Likert, comportant 7 modalités, s'échelonnant de 1 (pratique pas du tout implantée) à 7 (pratique fortement implantée). Les questions visent à connaître l'appréciation du répondant à l'égard de l'implantation des huit catégories de pratiques.

La troisième partie concerne la mesure de la performance des entreprises. Suivant les travaux menés par Morin, Guindon et Boulianne (1995) sur les indicateurs de performance, cinq variables ont été analysées. Trois de ces variables servent à mesurer la performance sociale de l'entreprise, à savoir la satisfaction du personnel, le taux de roulement et l'absentéisme, alors que les deux autres visent à mesurer la performance économique et financière à l'aide respectivement des délais de livraison et du taux de rendement moyen d'un projet. Encore une fois, une échelle à 7 niveaux variant de faible mesure (1) à très grande mesure (7) a été employée (Delery et Doty, 1996 ; Guérin, Wils et Lemire, 1997 ; Huselid, Jackson et Schuler, 1997 ; Rondeau et Wagar, 1997). Par exemple, les personnes interrogées doivent préciser si «les délais de livraison du projet sont respectés dans une» faible mesure à une très grande mesure sur une échelle de 7.

On s'attend à une relation positive entre le niveau d'implantation de la pratique et la performance de l'entreprise, c'est-à-dire plus une pratique RH est fortement implantée, plus la performance de l'entreprise devrait être élevée.

En ce qui concerne la performance sociale, on observerait une relation positive entre le niveau d'implantation des pratiques de gestion des ressources humaines et la satisfaction du personnel et négative avec le taux de roulement et l'absentéisme. En effet, si les pratiques de gestion des ressources humaines ont un impact positif sur les conditions de travail, le climat de travail et l'attachement envers l'organisation, un niveau élevé d'implantation des pratiques de gestion des ressources humaines devrait améliorer la satisfaction du personnel et par conséquent réduire le roulement et l'absentéisme (Arthur 1994; Huselid 1995; Liouville et Bayad 1995).

La performance économique est définie par les délais de livraison, c'est-à-dire le respect des délais pour éviter les coûts de production en sus. Le respect des délais dépendant de plusieurs services, les entreprises qui investissent plus dans leurs pratiques RH devraient être plus performantes que les autres (Huselid, Jackson et Schuler, 1997). Il devrait donc y avoir une relation positive entre le degré d'implantation des pratiques RH et la performance économique des entreprises.

Le taux de rendement d'un projet défini par « le rapport en pourcentage du résultat net de l'exercice et du montant des capitaux » traduit fidèlement la performance financière d'un projet et par conséquent de l'entreprise. On s'attend donc à une relation positive entre le degré d'implantation des pratiques de gestion des ressources humaines et la performance financière de l'entreprise.

#### 4. Résultats

Les résultats obtenus nous permettent de mieux connaître les principales caractéristiques des entreprises de notre échantillon en fonction des différentes variables explicatives retenues. Dans un premier temps, ces données dressent un portrait descriptif des pratiques RH des entreprises ayant répondu à notre sondage. Dans un second temps, ces données seront utilisées pour effectuer une analyse de régression afin de mesurer l'impact des diverses pratiques RH sur la performance des entreprises.

##### 4.1 Analyse descriptive

Au moment de l'enquête, les 48 entreprises participantes avaient à leur emploi 6 324 personnes, soit près de 50 % de l'effectif global de toutes les entreprises membres de l'ACIQ. Dix de ces entreprises (soit 20,8 %) ont indiqué avoir un effectif inférieur ou égal à 10 employés, 20 (41,7 %) un effectif compris entre 11 et 100 employés, 14 (29,2 %) entre 101 et 600 employés et quatre (8,3 %) un effectif compris entre 601 et 1100 employés. Les firmes de notre échantillon oeuvrent dans toutes les sphères d'activités associées à l'ingénierie (génie civil, mécanique, électrique, industriel, structures, etc.). Soulignons également que la plupart des entreprises sont à capital privé et ont leur siège social au Québec. Pour toutes, le chiffre d'affaires est de 500 000 \$ ou plus. Elles sont aussi bien établies puisque seulement quatre d'entre elles ont moins de 10 ans d'existence, alors que dix en ont plus de 40 ans.

Le tableau 1 ci-dessous présente la répartition des réponses selon les diverses pratiques RH. Ces données nous indiquent que toutes les pratiques sont utilisées dans les entreprises de génie conseil, mais à des degrés d'implantation très divers comme le précisent notamment les mesures d'écart type et de coefficients de variation. Ce sont les pratiques liées à l'analyse des emplois et à la formation qui semblent être le plus fortement implantées. Les taux moyens d'implantation sont parmi les plus élevés (égaux ou supérieurs à 4,1 pour l'analyse des emplois et à 4,4 pour la formation) et plus de 50 % des répondants ont indiqué adopter des pratiques correspondant aux catégories les plus élevées (5, 6 et 7 sur note échelle de mesure). Si on fait abstraction des tests de sélection, on constate que la sélection est elle aussi une pratique RH répandue. Encore une fois, les taux moyens d'implantation sont parmi les plus forts observés (égaux ou supérieurs à 4,2) et la majorité des entreprises (plus de 50 %) ont indiqué qu'elles adoptaient des pratiques fortement implantées (catégories niveau 5, 6 ou 7). Pour leur part, les tests de sélections semblent peu courant : pour l'ensemble des entreprises, le taux moyen d'implantation est égal à 2,8 et 68 % des répondants ont indiqué que leurs pratiques correspondaient aux catégories 1, 2 ou 3. Cette situation pourrait être particulière au secteur de l'ingénierie conseil : les ingénieurs faisant partie d'une corporation professionnelle et ayant eu obligatoirement une formation universitaire préalable, il est probable que l'utilisation de tests de sélection ne soit pas jugée nécessaire pour la plupart des postes. Comment expliquer alors le fort degré d'implantation de la formation ? Au cours des entrevues menées durant la phase préliminaire de l'enquête, plusieurs entreprises ont indiqué

éprouver de la difficulté à trouver et conserver une main-d'œuvre qualifiée. Les activités de formation s'inscrivent donc comme un choix stratégique de la part des firmes de gestion de projets pour retenir leurs employés qualifiés en leur offrant des possibilités de développement dans des secteurs de pointe.

**Tableau 1. Situation des entreprises de gestion de projets relativement au niveau d'implantation des pratiques de gestion des personnes**

	Distribution des entreprises (en pourcentage) selon les degrés d'implantation des pratiques RH							Mesures statistiques		
	1	2	3	4	5	6	7	Moyenne	Écart type	Coefficient de variation
<i>Analyse des emplois</i>										
- Description de postes	2,1	8,3	4,2	10,4	33,4	33,3	8,3	5,0	2,0	42,71
- Description des tâches et responsabilités	2,1	6,3	10,4	20,8	16,7	39,5	4,2	4,8	2,7	64,23
- Description des habiletés, connaissances et comportements	10,4	10,4	8,3	18,8	35,4	12,5	4,2	4,1	2,0	40,57
<i>Planification des ressources humaines</i>										
	10,3	4,2	16,7	27,1	18,8	22,9	0,0	4,1	2,4	57,72
<i>Sélection</i>										
- Recrutement externe	4,2	4,2	16,5	12,5	31,3	29,2	2,1	4,6	2,0	44,47
- Entrevue de sélection	16,7	6,3	12,5	8,3	16,7	35,3	4,2	4,2	3,8	88,91
- Tests de sélection	27,1	16,7	25,0	14,6	12,5	4,1	0,0	2,8	2,2	79,36
<i>Accueil</i>										
	10,4	22,9	14,6	14,5	18,8	14,6	4,2	3,7	3,1	82,71
<i>Évaluation du rendement</i>										
- Objectifs mesurables	8,3	8,3	14,6	22,9	27,1	16,7	2,1	4,1	2,3	57,01
- Comportements observables	8,3	16,7	22,9	14,6	20,8	14,6	2,1	3,8	2,6	68,33
<i>Planification de carrières</i>										
	14,6	31,3	16,7	16,7	12,5	8,3	0,0	3,1	2,3	75,30
<i>Formation</i>										
- Programmes spécifiques	2,1	4,2	6,3	19,6	32,4	33,3	2,1	4,8	1,6	32,09
- Programmes généraux	2,1	6,3	20,8	14,6	35,3	16,7	4,2	4,4	1,9	42,46
<i>Rémunération incitative</i>										
- Partage des gains	68,8	16,7	2,1	4,2	2,1	4,2	2,1	1,8	2,2	125,33
- Partage des profits	64,6	22,9	2,1	2,1	0,0	6,3	2,1	1,8	2,2	125,73
- Primes au rendement	39,6	14,6	14,6	16,7	8,3	6,3	0,0	2,6	2,6	101,40
- Programmes d'actionnariat	79,2	12,5	0,0	4,2	2,1	2,1	0,0	1,4	1,2	81,23

La planification des ressources humaines et l'évaluation du rendement sont deux pratiques RH pour lesquelles la majorité des firmes (50 % ou plus) présente des taux d'implantation se situant au centre de l'échelle de mesure (réponses 3, 4 et 5). L'évaluation du rendement étant très étroitement reliée aux résultats des projets de ces firmes, il se pourrait que la mise en place d'un processus formalisé d'évaluation de rendement ne soit pas jugée nécessaire par les gestionnaires. En matière de planification des ressources humaines, il est à souligner qu'aucune entreprise n'a indiqué avoir un très fort niveau d'implantation (niveau 7), un résultat qui pourrait surprendre en raison de l'importance généralement attribuée à cette pratique mais dont la plupart des travaux de recherche ont montré l'inexistence quasi-totale en PME (Benoît et Rousseau, 1990; D'Amboise et Garand, 1995; Fabi et Garand, 1997). Par ailleurs, les activités en gestion de projets comportant une durée de vie relativement courte par rapport à une entreprise

conventionnelle, il est possible que la planification soit délaissée en raison de sa portée à plus long terme.

Quant à l'accueil, les résultats de l'enquête montrent qu'il s'agit là d'une pratique implantée à des degrés très variables selon les entreprises. Un nombre identique de firmes (23 firmes dans chaque cas) ont indiqué avoir soit un faible taux d'implantation (catégories 1, 2 et 3), soit un taux relativement élevé (catégories 4, 5 et 6, la catégorie 7 faisant exception, avec seulement 2 firmes ayant identifiée ce niveau). Pour sa part, la planification de carrière est une pratique RH qui n'est pas fortement implantée : seulement 20,8 % des firmes ont identifié les catégories 5 ou 6 (et aucune la catégorie 7). Nos entretiens nous ont permis de savoir que la plupart des firmes ne donnent que rarement l'opportunité aux nouveaux employés de faire valoir leurs attentes et discuter de leur plan de carrière. Elles ont aussi rarement recours au parrainage, pratique simple et efficace pour socialiser et intégrer un nouvel employé.

Les activités liées à la rémunération incitative, sont généralement des pratiques très peu utilisées par les firmes sondées. On constate que les taux moyens d'implantation pour les quatre sous composantes de cette pratique RH sont inférieurs à 1,8 à l'exception des primes au rendement qui obtient un taux moyen de 2,8. En fait, plus de 50 % des répondants ont indiqué la catégorie 1 ou 2 pour chacune des sous composantes. Si à première vue les coefficients de variation élevés semblent suggérer qu'il existe une forte diversité de comportements en matière de rémunération incitative, on constate cependant que ce sont seulement quelques firmes qui ont fortement recours à cette pratique. Ainsi, il semble que la rémunération incitative ne soit pas jugée comme étant une pratique RH prioritaire. Cette situation peut s'expliquer en partie par le fait que la majorité des entreprises comptent moins de 50 employés et que le personnel est souvent composé des membres de la famille, voire des amis, ce qui peut favoriser l'absence d'une quelconque forme de rémunération incitative.

#### 4.2 Analyse de régression

Quel est l'impact des huit catégories de pratiques RH sur la performance des entreprises ? Afin de répondre à cette question, des analyses de régression ont été effectuées à partir d'un modèle linéaire représenté par l'équation suivante :

$$\text{PERFORMANCE} = \alpha + \sum_{k=1}^8 \beta_k \text{PRATIQUES RH}_k + \varepsilon \quad (1)$$

Les coefficients  $\beta_k$  sont les paramètres à estimer,  $\alpha$  représente la constante et  $\varepsilon$  le terme résiduel. La procédure d'estimation est la méthode des moindres carrés ordinaires et les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel STATA. La variable dépendante PERFORMANCE est mesurée à tour de rôle par l'un des cinq indicateurs de performance de l'entreprise identifiés précédemment. Les variables indépendantes sont au nombre de huit, une par pratique RH (PRATIQUES RH). Les réponses fournies au questionnaire ont été utilisées pour mesurer chacune des variables indépendantes. Lorsque plusieurs questions portaient sur une même pratique RH, les réponses obtenues ont été additionnées

pour ainsi créer une mesure globale de la pratique RH. Les résultats des analyses de régression pour chacun des cinq indicateurs de performance sont présentés au tableau 2.

Tableau 2. Résultats de l'analyse de régression : effet des pratiques RH sur la performance

	PERFORMANCE SOCIALE						PERFORMANCE ÉCONOMIQUE		PERFORMANCE FINANCIÈRE	
	SATISFACTION DU PERSONNEL		TAUX DE ROULEMENT		ABSENTEISME		DÉLAIS DE LIVRAISON		TAUX DE RENDEMENT MOYENS DES PROJETS	
	estimé	erreur type	estimé	erreur type	estimé	erreur type	estimé	erreur type	estimé	erreur type
ANALYSE DES EMPLOIS	- 0,043	0,072	0,541	0,200*	0,027	0,228	0,007	0,214	0,255	0,099**
PLANIFICATION RH	0,148	0,104	0,103	0,288	0,224	0,328	0,151	0,309	0,354	0,143**
SELECTION	0,021	0,036	0,186	0,099*	0,021	0,112	0,006	0,106	0,015	0,049
ACCUEIL	0,023	0,105	0,205	0,291	0,187	0,331	0,057	0,311	0,335	0,114**
ÉVALUATION DE RENDEMENT	- 0,007	0,049	- 0,065	0,134	- 0,095	0,153	- 0,198	0,144	- 0,093	0,067
PLANIFICATION DE CARRIÈRE	0,269	0,101**	0,319	0,280	0,369	0,319	0,061	0,300	0,111	0,139
FORMATION	0,139	0,072*	0,234	0,198	0,194	0,226	0,113	0,213	0,086	0,098
RÉMUNÉRATION INCITATIVE	- 0,067	0,062**	0,109	0,070	0,006	0,007	0,009	0,007	0,072	0,005*
CONSTANTE	5,608	0,467**	0,876	1,289	3,824	1,468*	5,353	1,382**	5,633	0,640**
R <sup>2</sup>	0,731		0,724		0,499		0,293		0,809	
N	48		48		48		48		48	

Estimé significatif à un seuil de \*\*\* 0,01 ; \*\* 0,05 ; \* 0,10

Nous pouvons remarquer que l'effet des pratiques RH n'est pas similaire pour les cinq indicateurs de performance. En outre, ce ne sont pas toutes les pratiques RH qui semblent exercer une influence sur la performance. C'est le cas, par exemple, de l'évaluation du rendement, variable pour laquelle tous les estimés obtenus sont de signe négatif, mais non significativement différent de zéro (comme l'indiquent la valeur des erreurs types), suggérant ainsi un effet nul sur la performance. Les hypothèses ne sont pas non plus confirmées dans le cas de la sélection et de la rémunération incitative, pour lesquelles les estimés sont soit de signe contraire à la prédiction, soit positif mais non significativement différent de zéro (les erreurs types sont dans la très grande majorité des cas largement supérieurs à la valeur des estimés). Quant aux autres pratiques RH, les hypothèses se trouvent partiellement confirmées, sans pouvoir être généralisées pour l'ensemble des critères de performance. Ainsi, nos résultats statistiques nous indiquent que la planification RH et l'accueil ont une influence positive significative uniquement sur la

performance financière, alors que la planification de carrière et la formation n'ont d'effet positif significatif que pour la satisfaction du personnel. Pour sa part, l'analyse des emplois est positivement corrélée avec le taux de roulement. Aucune des pratiques RH identifiées dans cette étude n'exerce d'influence sur l'absentéisme et sur les délais de livraison.

## 5. Discussion des résultats

Les résultats basés sur le niveau d'implantation des pratiques de gestion des ressources humaines dans les organisations de gestion de projets nous ont permis de constater que plusieurs pratiques sont très fortement implantées dans les entreprises faisant l'objet de l'étude. Comme l'indique l'analyse descriptive, il s'agit principalement des pratiques d'analyse des emplois (description de postes, description des tâches et responsabilités, description des habiletés, connaissances et comportements) et de formation (programmes spécifiques, programmes généraux) et dans une moindre mesure de la planification des ressources humaines, de la sélection (recrutement externe, entrevue de sélection), et de l'évaluation du rendement (objectifs mesurables).

À notre question de recherche visant à vérifier si le fait d'appliquer certaines pratiques de gestion des ressources humaines peut influencer la performance des firmes de gestion de projets, nous pouvons répondre par l'affirmative. L'ensemble des résultats obtenus lors de l'analyse de régression supporte l'hypothèse universaliste voulant que les pratiques les plus reconnues de gestion des ressources humaines exercent un effet positif sur la performance des entreprises. Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens que ceux d'autres chercheurs (Liouville et Bayad, 1995; Becker et Gerhart, 1996; Delery et Doty, 1996; Barrette et Simeus, 1997; Huselid et Becker, 1996; Huselid, Jackson et Schuler, 1997; Arcand, 2000; Lacoursière, 2001).

Suite aux analyses, seule l'évaluation du rendement ne présente pas de résultats significatifs. Chacune des pratiques étudiées montre dans l'une ou l'autre des analyses, au moins une relation significative allant dans le sens d'une amélioration de la performance des entreprises en gestion de projets.

Globalement, nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par d'autres chercheurs quant aux effets positifs que peuvent exercer, sur la performance d'entreprises les pratiques d'analyse des emplois (Lacoursière 2001), d'accueil (Mikkelsen et Folman, 1983), d'évaluation du rendement (Delery et Doty, 1996; Arcand, 2000; Lacoursière, 2001), de rémunération incitative (Wagar, 1998; Barrette et Simeus, 1997; Berg, 1999; Arcand, 2000), de formation et de planification de carrières (Liouville et Bayad, 1995; Patterson et al., 1998).

À certains égards, nos résultats divergent cependant de ceux de Arcand et al. (2002), qui n'ont observé aucun impact pour les pratiques de sélection et de formation, de même que de ceux de Delery et Doty (1996) qui n'ont pas trouvé de relation significative entre l'analyse des emplois et la performance financière, et de Patterson et al. (1998), qui n'ont constaté aucun impact pour les pratiques de rémunération incitative. Nos résultats

témoignant d'un impact positif de la planification de carrières sur la performance organisationnelle n'ont à notre connaissance, été obtenus dans aucune autre étude. Notons par ailleurs que la convergence ou la divergence des résultats doit être nuancée dû au fait que les variables étudiées ne sont pas mesurées de la même façon. Notre étude, par exemple, est la seule à prendre en considération l'étendue des pratiques dans des entreprises de gestion de projets.

Par ailleurs, l'homogénéité de la taille des entreprises, (62,5% des entreprises ont moins de 101 employés), peut expliquer le peu de significativité de nos résultats. En effet, dans un même secteur d'activité, il est fort probable de trouver une implantation de pratiques de GRH à peu près de même niveau dans des entreprises de même taille.

## 6. Limites et conclusion

Cette étude avait pour but de vérifier l'impact de certaines pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance sociale, économique et financière d'entreprises de gestion de projets. Nous avons exposé, dans notre cadre théorique, différentes approches sur lesquelles les travaux s'appuient généralement pour expliquer en quoi ces pratiques pourraient affecter la performance des entreprises. Notre hypothèse voulant que différentes pratiques de gestion des ressources humaines exercent un effet positif sur la performance des entreprises de gestion de projets s'avère supportée par les résultats obtenus, plusieurs des pratiques étudiées apparaissant clairement associées à une amélioration de la performance des entreprises participant à l'étude. Nos résultats permettent, croyons-nous, de mieux comprendre les impacts potentiels des différentes pratiques lorsqu'elles sont appliquées en contexte de gestion de projets tout comme ils permettent de nuancer l'approche universaliste de la gestion des ressources humaines.

Toute recherche comporte ses limites et la nôtre n'échappe pas à cette règle, d'autant plus que la gestion des ressources humaines en contexte de gestion de projets représente un domaine de recherche très jeune et qui n'en est encore qu'au stade exploratoire. Le modèle issu de la perspective universaliste de la gestion des ressources humaines revêt, il faut bien le dire, un caractère un peu simpliste, en ce sens qu'il ignore les différentes variables contrôle qui pourraient interagir avec les variables dépendantes. Les indicateurs de performance, s'ils peuvent être influencés par des facteurs internes, n'en sont pas moins sujets à varier également en fonction des réalités économiques et des bouleversements de l'environnement externe, tout comme ils peuvent fluctuer en fonction de certaines caractéristiques qui confèrent aux entreprises de gestion de projets le caractère d'hétérogénéité qu'on leur connaît. Or, ces différents facteurs n'ont pas été pris en considération dans la présente étude.

Il convient de rappeler, par ailleurs, que les résultats obtenus l'ont été à partir d'une coupe instantanée de la réalité de ces entreprises et qu'ils ne peuvent donner lieu à aucun lien de causalité quant au sens des relations identifiées. La fameuse question consistant à savoir si les entreprises affichent une meilleure performance parce qu'elles appliquent davantage de pratiques de gestion des ressources humaines ou si elles appliquent davantage de pratiques parce qu'elles sont plus performantes, demeure entière.

Rappelons également que notre échantillon est constitué d'entreprises ayant choisi d'adhérer volontairement à une association d'entrepreneurs et partageant, de ce fait, certaines affinités. Une telle situation nous interdit évidemment toute généralisation en dehors de l'univers restreint et non probabiliste que constitue notre échantillon.

En dépit de ces limites, notre étude ouvre tout de même la voie à d'autres recherches. En premier lieu, il nous semblerait important d'améliorer la compréhension du comportement des entreprises de gestion de projets en matière de gestion des ressources humaines en examinant, par exemple, jusqu'à quel point certaines variables contrôles (profil du propriétaire, innovations, technologies, exportations, etc.) agissent comme déterminants de l'adoption des différentes pratiques. Il nous apparaîtrait important, par ailleurs, de vérifier l'interaction possible entre la stratégie d'affaires adoptée par les entreprises, les pratiques de gestion des ressources humaines mises en place et la performance obtenue à différents égards. Il serait en outre intéressant de vérifier si l'on peut observer, en contexte de gestion de projets, différents ensembles (configurations) de pratiques dont la mise en œuvre serait privilégiée suivant que l'on a affaire, par exemple, à une entreprise fortement ou faiblement innovatrice. Enfin, il nous semblerait important de recourir à des méthodes statistiques telle l'équation structurelle afin de vérifier le rôle intermédiaire que pourraient jouer certains indicateurs de performance (par exemple, la productivité) lorsque vient le temps de mesurer l'impact des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance financière (par exemple, taux de rendement de l'actif) des entreprises de gestion de projets.

Souhaitons, en terminant, que notre recherche ait non seulement contribué à une meilleure compréhension des impacts de la gestion des ressources humaines sur la performance des entreprises de gestion de projets, mais qu'elle ait aussi pour effet de stimuler la recherche visant à développer un modèle qui convienne bien à l'analyse de la gestion des ressources humaines dans ce secteur d'activité.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arcand, M. (2001), *L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité des Caisses populaires Desjardins du Québec*, Thèse de Doctorat, Université de Metz, France.
- Arcand, M., M. Bayad et B. Fabi (2002), « Der Einfluss des Personalmanagements auf die unternehmerische Leistung von KMU im kanadischen Finanzsektor », *IGA Zeitschrift für Klein und Mittelunternehmen*, 2002/2, p.105-120, Duncker & Humblot, Berlin/St.Gallen, Allemagne/Suisse.
- Arthur, J.B. (1994), « Effects of Human Resource Systems on manufacturing Performance and Turnover ». *Academy of Management Journal*, vol. 37, p.670-687.
- Barrette, J. et M. Simeus (1997), «Pratiques de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle dans les entreprises de haute technologie». *Actes du congrès annuel de la section Ressources humaines de l'Association des sciences administratives du Canada*, vol. 18, n° 9, p. 23-33.
- Barney, J. (1991), « Firm Resources and Sustained Competitive Advantage », *Journal of Management*, vol. 17, n° 1, p. 99-120.
- Barney, J. et P. M. Wright (1998), « On Becoming a Strategic Partner: The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage », *Human Resource Management*, vol. 37, n° 1, p. 31-46.
- Baron, J.N. et D.M. Kreps (1999), *Strategic Human Resources : Frameworks for General Managers*, Wiley, New York, NY.
- Bayad, M., H. Mahé De Boislandelle, D. Nebenhaus et P. Sarnin, (1995), « Paradoxe et spécificités des problématiques de GRH en PME », *Gestion 2000*, vol. 11, n° 1, p. 95-108.
- Becker, B. et B. Gerhart (1996), « The Impact of Human Resource Management on Organizational Performance: Progress and Prospects », *Academy of Management Journal*, vol. 39, n° 4, p. 779-801.
- Becker, B.E. et M.A. Huselid (1998), « High Performance Work Systems and Firm Performance : A Synthesis of Research and Managerial Implications », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 16, p. 53-101.
- Becker, B.E., M.A. Huselid, P.S. Pickus et M.F. Spratt (1997), « HR as a Source of Shareholder Value- Research and Recommendations », *Human Resource Management*, vol. 36, n° 1, p. 39-47.

- Benoît, C. et M.-D. Rousseau (1990), « La gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec », *Revue internationale PME*, vol. 3, n° 1, p. 39-55.
- Bowen, D.E., S.W. Gilliland et R. Folger (1999), « HRM and Service Fairness : How Being Fair with Employees Spills over to Customers », *Organizational Dynamics*, hiver 1999, p. 7-23.
- Bryson, A. (1999), « The Impact of Employee Involvement on Small Firms Financial Performance », *National Institute Economic Review*, July, p. 78-95.
- Capelli, P. et A. Crocker-Hefter (1996), « Distinctive Human Resources are Firm's Core Competencies », *Organizational Dynamics*, vol. 24, n° 3, p. 7-22.
- Coase, R.H. (1937), « The Nature of the Firm », *Economica N.S.*, vol. 4, p. 386-405.
- D'Arcimoles, C. H. (1995), *Diagnostic financier et gestion des ressources humaines : Nécessité et pertinence du bilan social*, Paris, Economica.
- D'Amboise, G. et D.J. Garand (1995), « Identification des difficultés et besoins des PME en matière de gestion des ressources humaines », *Gestion 2000*, n° 1, p. 109-132.
- Delery, J.E. et D.H. Doty (1996), « Modes of Theorizing in Strategic Human Resource Management : Tests of Universalistic, Contingency and Configurational Performance Predictions », *Academy of Management Journal*, vol. 39, n° 4, p. 802-835.
- Drucker, P.F. (1999), « Knowledge Worker Productivity : The Biggest Challenge », *California Management Review*, vol. 41, n° 2, p. 79-94.
- Ducharne, L.M. (1998), « Introduction : Main Theories and Concepts », dans *Measuring Intangible Investment*, OCDE, Paris.
- Fabi, B. et N. Pettersen (1992), « Human Resource Management Practices in Project Management », *International Journal of Project Management*, vol. X, n° 2, p. 81-88.
- Fabi, B. et D.J. Garand (1997), « La gestion des ressources humaines » dans GREPME, sous la direction de P. A Julien, *Les PME, bilan et perspectives*, 2<sup>e</sup> édition, Cap-Rouge, Les Presses Inter-Universitaires, p. 255-303.
- Fabi, B., Y. Martin et P. Valois (1999), « Favoriser l'engagement organisationnel des personnes oeuvrant dans une organisation en transformation », *Gestion*, vol. 24, n° 3, p. 102-113.
- Gittleman, M., M. Horrigan et M. Joyce (1998), « Flexible Workplace Practices : Evidence from a Nationally Representative Survey », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 52, n° 1, p. 99-115.

- Guérin, G. (1995): *Changements technologiques et gestion des ressources humaines*. Chapitre 7 : «Le changement technologique et la gestion stratégique des ressources humaines». Gaétan Morin, éditeur, Montréal.
- Guérin, G., T. Wils et L. Lemire (1997), « L'efficacité des pratiques de gestion des ressources humaines : Le cas de la gestion des professionnels syndiqués au Québec », *Relations Industrielles*, vol. 52, n° 1, p. 61-90.
- Guzzo, R.A., R.D. Jette et R.A. Katzell, (1985), « The Effects of Psychologically Based Intervention Programs on Worker Productivity : a Meta-Analysis », *Personnel Psychology*, vol. 38, p. 275-291.
- Huselid, M.A. (1995), «The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performances». *Academy of Management Journal*, vol. 38, p. 635-672.
- Huselid, M.A. et B.E. Becker, (1996), «Methodological Issues in Cross-Sectional and Panel Estimates of the Human Resource-Firm Performance Link », *Industrial Relations*, vol. 35, p. 400-422.
- Huselid, M.A., S.E. Jackson et R.S. Schuler (1997), « Technical and Strategic Human Resource Management Effectiveness as Determinants of Firm Performance », *Academy of Management Journal*, vol. 40, n° 1, p. 171-188.
- Jackson, S.E. et R.S. Schuler (1995), « Understanding Human Resource Management Context of Organizations and their Environments », dans M.R. Rosenzweig et L.W. Porter, Ed., *Annual Review of Psychology*, vol. 46, p. 237-264.
- Jensen, M. et W. Meckling (1976), « Theory of the Firm : Managerial Behavior, Agency Costs, and Ownership Structure », *Journal of Financial Economics*, vol. 3, p. 305-360.
- Jones, G.R. et P.M. Wright (1992), « An Economic Approach to Conceptualizing the Utility of Human Resource Management Practices », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 10, p. 271-299.
- Katz, J.A., H.E. Aldrich, T.M. Welbourne et P.M. Williams (2000), « Guest editor's comments: Special issue on Human Resource Management and the SME - Toward a new synthesis », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 25, n° 1, p. 7-10.
- Kidwell, R.E. et N. Bennett (1993), « Employee Propensity to Withhold Effort : A Conceptual Model to Intersect three Avenues of Research », *Academy of Management Review*, vol. 18, n° 3, p. 429-456.

- Lacoursière, R. (2001), Impacts de certaines pratiques stratégiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle et financière de PME. *Mémoire de maîtrise*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lepak, D.P. et S.A. Snell (1999), « The Human Resource Architecture : Toward a Theory of Human Capital Allocation and Development », *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 1, p. 31-48.
- Liouville, J. et M. Bayad (1995), « Stratégies de gestion des ressources humaines et performances dans les PME : résultats d'une recherche exploratoire », *Gestion 2000*, vol. 1, p. 159-179.
- Mandal, P., A. Howell et A.S. Sohal (1998), « A Systemic Approach to Quality Improvements : The Interactions Between the Technical, Human and Quality Systems », *Total Quality Management*, vol. 9, n° 1, p. 79-100.
- Marlow, S. et D. Patton (1993), « Managing the Employment Relationship in the Smaller Firm: Possibilities for Human Resource Management », Research Note, *International Small Business Journal*, vol. 11, n° 4, p. 57-64.
- McMahan, G., M. Virik et P.M. Wright (1999), « Theoretical Perspectives for SHRM », *Research in Personnel and Human Resources Management*, Sup. 4, p. 99-122.
- Mikkelsen, H. et E. Folmann (1983), Selection of Managers for International Projects. *International Journal of Project Management*, vol. 1, n° 4, p. 209-212.
- Morin, E.M., M. Guindon et E. Boulianne (1995), *Les indicateurs de performance*, Guérin, Montréal.
- Pfeffer, J. (1994), « Competitive Advantage through People », *California Management Review*, winter, p. 9-28.
- Pfeffer, J. (1998), «Seven Practices of Successful Organizations», *California Management Review*, vol.40, n° 2, p. 96-124.
- Pfeffer, J. et J. F. Veiga (1999), « Putting People First for Organizational Success », *The Academy of Management Executive*, vol. 13, n° 2, p.37-48.
- Patterson, M.G., M.A. West, R. Lawthorn et S. Nickell (1998), « Impact of People Management Practices on Business Performance », *Issues in People Management*, n° 22, Institute of Personnel and Development (IPD House), London.
- Rondeau, K.W. et T.H. Wright (1997), «Workforce Reduction, Human Performance Management Practices, and Perception of Organizational Performance: Evidence from Canadian Hospitals», in *ASAC 1997*, St. John's, TN, p.95-105.

- Rondeau, K.W. et T.H. Wagar (1997), « Workforce Reduction, Human Resource Management Practices, and Perception of Organizational Performance : Evidence from Canadian Hospitals », in *ASAC 1997*, St. John's, TN, p. 95-105.
- Schuler, R.S., ES. Jackson et J.C. Riviero (1989), « Organizational Characteristics as Predictors of Personnel Practices », *Personnel Psychology*, vol. 42, New York, p.727-785.
- St-Pierre, J. (1999), *La Gestion financière des PME : théories et pratiques*, Collection Entrepreneuriat et PME, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Schumann, M. (1998), « New Concepts of Production and Productivity », *Economic and Industrial Democracy*, vol. 19, p. 17-31.
- Schuster, F.E., D.L. Morden, T. Baker, K. McDunning et C. Hagan (1997), « Management Practice, Organization Climate and Performance : An Exploratory Study », *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 33, n° 2, p.209-226.
- Snell, S.A., M.A. Youndt et P.M. Wright (1996), « Establishing a Framework for Research in Strategic Human Resource Management: Merging Resource Theory and Organizational Learning », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 14, p. 61-90.
- Tetenbaum, T.J. (1998), « Shifting Paradigms : From Newton to Chaos », *Organizational Dynamics*, Printemps, p. 21-32.
- Ulrich, D. (1991), « Using Human Resources for Competitive Advantage », in I. Killmann, Killmann et Associates (éd.), *Making Organizations Competitive*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, p.129-155.
- Youndt, M.A., S.A Snell, J.W. Dean et D.P. Lepak (1996), Human Resource Management, Manufacturing Strategy, and Firm Performance, *Academy of Management Journal*, vol.39, n° 4, p.836-866.
- Wagar, T. (1998), Determinants of Human Resource Management Practices in Small Firms : Some evidence From Atlantic Canada. *Journal of Small Business Management*, vol. 36, n° 2, p. 13-23.
- Wernerfelt, B. (1984), « A Resource-Based View of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 5, p. 171-180.
- Williamson, O.E. (1981), « The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach », *American Journal of Sociology*, vol. 87, n° 3, p. 548-577.
- Williamson, O.E. (1979), « Transaction Cost Economics: The Governance of Contractual Relations », *Journal of Law and Economics*, vol. 22, p. 233-261.

***Le Dossier Documentaire de l'UODC***

**Quels sont les liens entre développement des compétences et performance ?  
L'expérience de Veolia**

**- Partie III -**

- **Quatre vidéos de l'Uodc sur « Travail, développement des compétences, formation »..... pp. 121-124**
  - Le pilotage des processus et des compétences chez Nexter. Les ressources humaines dans une société de hautes technologies  
Didier Doubroff, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°108, juillet 2010
  - Accompagner la grande mutation du travail. Organiser la prise d'initiative dans les organisations  
Philippe Zarifian, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°138, mai 2012
  - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier  
Patrick Mayen, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°88, mai 2009
  - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de travail  
Emmanuelle Wargon, *Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°179, mai 2015

## Le pilotage des processus et des compétences chez Nexter Les ressources humaines dans une société de hautes technologies

**Didier Doubroff**

Directeur Emploi Compétences Formation - DRH Groupe Nexter



Il existe des secteurs professionnels où la question de la compétence est vitale.

**Ce sont, notamment, les secteurs professionnels où la compétence (ou son absence) est tout simplement une question de vie et de mort.** Un plateau chirurgical, un avion ou une usine fabricant des matériels de défense en donnent chacun une illustration. Un geste technique inapproprié, une erreur d'appréciation, une malfaçon dans une soudure ; des vies humaines sont directement en jeu.

**Comment ces compétences « vitales » se managent-elles ? Y a-t-il à apprendre d'expériences venant de secteurs professionnels - à priori - un peu particuliers ?...**

### Les Séquences :

- 1. De Giat Industries à Nexter : une manufacture qui se transforme en société d'ingénierie (08:04)
- 2. Les mots clefs du changement : concurrence, management, recentrage sur les compétences-clefs, sous-traitance, intérim (10:25)
- 3. La production des compétences métier chez Nexter : l'affaire des managers (07:26)
- 4. Le projet Scorpion : inventer les compétences « architecture de systèmes de systèmes » (04:18)
- 5. Développement des compétences : la part des RH, la part de la formation (01:52)
- 6. Un processus intégré de gestion des compétences : GPEC, pilotage des processus, surveillance des expertises-clefs (08:06)
- 7. Salariés acteurs ou... « vendeurs » ? La frayeur des gestionnaires et des RH (02:42)
- 8. Perdre les compétences-clefs... est-ce une catastrophe ? (06:20)
- 9. Gestion par les processus vs Approche transversale (04:53)
- 10. Nexter : une réflexion sur l'organisation, pas sur les compétences ! (07:03)
- 11. La contribution de la DRH aux projets stratégiques : déblayer le terrain de l'action (06:09)
- 12. Les référentiels de compétences, est-ce bien utile ? (04:56)
- 13. Compétences émergentes : comment et où les détecter ? (03:42)
- 14. Reconnaissance, engagement au travail des cadres et des ouvriers (02:27)
- 15. Comment Nexter construit les compétences des « Top managers » ? (03:33)

### Les Mots-clefs :

Stratégie entreprise, direction entreprise, management, compétence, ressources humaines, formation professionnelle continue, Nexter, Giat

## Accompagner la grande mutation du travail Organiser la prise d'initiative dans les organisations

**Philippe Zarifian**

Sociologue du travail, professeur à l'Université de Marne-La-Vallée



**Philippe Zarifian s'intéresse de près aux milieux de travail où cela ne va pas très bien...** Par exemple dans une très grande entreprise française, traversée actuellement par un grand désarroi, à tous les échelons. Désarroi qui permet l'ouverture, paradoxalement, à quelques chercheurs de son envergure. Et c'est de ce front très brûlant du monde du travail qu'il va venir nous entretenir. Avec l'expérience, l'ouverture et la très grande rigueur intellectuelle qui sont les siennes.

Pour Philippe Zarifian, **la compétence, c'est le retour du travail dans le travailleur.** Après presque un siècle où le travail et le travailleur ont été disjoints (Adam Smith en théoricien, F.W. Taylor en génial praticien)...

### Les Séquences :

- **Extrait découverte.** Libérer l'initiative dans les organisations (01:49)
- 1. Comprendre les mutations dans les organisations : pour une sociologie du devenir (04:18)
- 2. Intervenir dans les organisations : pendant le « pendant des mutations » (05:55)
- 3. Des grandes mutations « à l'échelle historique », que l'on ne voit pas (03:57)
- 4. La grande mutation du travail : forte, longue et positive (03:48)
- 5. Adam Smith : l'invention du travail et du travailleur. Du modèle du métier au modèle industriel (09:57)
- 6. Taylor : l'invention du bureau des méthodes, l'invention de la tâche (02:24)
- 7. De la tâche aux compétences : la révolution subjective du travail (13:26)
- 8. De l'autonomie à la prise d'initiative. Du « pouvoir sur » au « pouvoir d'agir » (06:51)
- 9. Une révolution de la vision de l'organisation du travail : chaîne d'initiatives, compétences collectives, dialogue (05:03)
- 10. Management des initiatives et anticipation des risques. Montée en compétences, réflexivité, expression des affects (06:10)
- 11. Mutation du travail, ou taylorisme mondialisé ? (03:30)
- 12. Dans des situations de travail dégradées, comment intervenir positivement ? Exemple : France Télécom (04:24)
- 13. Manager la prise d'initiative : quels rôles pour les managers ? Exemple : France Télécom (07:22)
- 14. Pourquoi l'organisation taylorienne devient-elle inefficace ? Performance complexe, mouvement, coopération (03:15)

### Les Mots-clefs :

Sociologie travail, philosophie travail, théorie organisation, organisation travail, changement organisationnel

## Produire de la compétence en situation de travail Développement professionnel, développement du métier

**Patrick Mayen**

Professeur en sciences de l'éducation, responsable de recherches à AgroSup Dijon



En Musique, il se dit qu'il existe des musiciens pour musiciens.

**Dans le monde de la recherche sur la formation, il existe des chercheurs qui parlent avec un égal bonheur aux praticiens et aux chercheurs.**  
Peut-être parce qu'ils s'intéressent à l'activité réelle des personnes en situation de travail. Et qu'ils savent en tirer des enseignements qui parlent aux praticiens de la production et de la transmission de compétences.

Patrick Mayen en fait partie.

Il s'intéresse à une question centrale : **comment se produit de la compétence en situation de travail ?** Et comment « s'en débrouillent » les personnes...

### Les Séquences :

- . 1. Comment les compétences se construisent (ou pas) dans le travail et par la formation ? (04:31)
- . 2. De la situation de travail à l'inscription dans le métier. Un premier cas : les ouvriers qualifiés « voiries, réseaux, divers » (12:40)
- . 3. Du métier d'ouvrier au management, sans formation ? Un deuxième cas : les contremaîtres des services techniques hospitaliers (12:01)
- . 4. Nouveaux métiers, nouvelles fonctions : du process de travail à l'identité de métier. Un troisième cas : les conseillers des points relais conseil en VAE (10:30)
- . 5. Produire du développement professionnel ? Repères et observations (06:09)
- . 6. Les compétences, la langue et le travail : du « bain de langage » au parler du métier (02:30)
- . 7. Qu'entendre par « situations potentielles de développement » ? (07:28)
- . 8. La Vae, un processus (facteur ?) de développement des compétences au travail ? (04:05)
- . 9. Le processus VAE pour la personne, comparable à une situation de travail ? Exemple des aides-soignantes en milieu hospitalier (01:53)
- . 10. Quelles règles, quelles configurations pour produire du développement professionnel ? Peut-on nommer des invariants du développement ? (02:32)
- . 11. Communication et langage au travail. L'exemple des garagistes (07:00)

### Les Mots-clefs :

Didactique professionnel, métier formation, ingénierie formation, compétences, développement professionnel

Vidéo séquencée n°88  
© Pratiques & Stratégies - mai 2009

## Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

### Redéfinir la situation de formation

**Emmanuelle Wargon**

Déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle



#### **Est-ce que la formation professionnelle pourrait contribuer à développer des situations apprenantes dans les entreprises et les organisations ?**

Permettre à ceux qui travaillent de développer la qualité de leur travail, leur santé et la performance ?

La question est tellement importante dans le pays que l'UODC et l'ITMD ont organisé une soirée exceptionnelle pour l'aborder sur le fond.

**La loi du 5 mars 2014 réformant la formation professionnelle peut représenter une ouverture.** Ce moment où ce qui s'était souvent figé depuis plus de 40 ans peut s'ouvrir sur des pistes réellement neuves. Mais lesquelles, dans quelles directions ?...

### Les Séquences :

- 1. Formation, qualité du travail, santé et performance : un sujet de controverse (Jean Besançon, Uodc) (05:04)
- 2. Le travail bien fait source de compétences : avec la réforme de la formation, un moment à saisir (Alain Coffineau, Itmd) (05:04)
- 3. Est-ce qu'il faut « partir » en formation ? (Emmanuelle Wargon, Dgefp) (05:15)
- 4. La question : est-ce qu'une situation de travail peut être une situation de formation ? (05:12)
- 5. Et si les DRH se réintéressaient au travail et au développement des compétences de tous ? (02:43)
- 6. Formation et... insertion /situations de travail apprenante /évolutions dans l'entreprise : les trois chantiers de la DGEFP (07:34)
- 7. La qualité du travail : une affaire d'État (Yves Clot, CNAM, Itmd) (06:27)
- 8. « Partie » ou non en formation : l'intégration de la personne dans l'entreprise avec ses nouvelles compétences (Emmanuelle Wargon) (02:26)
- 9. Modélisation, formalisation, place du collectif de travail : à quel moment, pour l'individu, ça serait de la formation ? (06:24)
- 10. Sortir de la zone de confort : expérimenter de nouvelles manières de définir la situation de formation (04:04)
- 11. On apprend dans l'entreprise que si l'entreprise apprend (Yves Clot) (04:57)
- 12. Le facteur-clé : s'arrêter dans l'entreprise pour réfléchir sur le travail (Emmanuelle Wargon) (04:17)
- 13. Situations apprenantes, organisations apprenantes : est-ce que le sujet est porté politiquement ? (Alain Coffineau, Emmanuelle Wargon) (04:53)
- 14. La reconnaissance de la formation dans l'entreprise : est-ce que ça va marcher ? (Emmanuelle Wargon) (03:15)
- 15. La reconnaissance collective : une opportunité pour changer le travail ? (Yves Clot, Emmanuelle Wargon) (04:25)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, formation situation travail, situation de formation