

**Revue Internationale de**

**systemique**

Vol. 12, N° 4/5, 1998

**afcet**

DUNOD

**AFSCET**

**Revue Internationale de**  
**systemique**

**Revue**  
**Internationale**  
**de Sytémique**

volume 12, numéro 4 - 5, pages 343 - 362, 1998

La compétence, système abstrait  
et concret en difficultés

Marie-Hélène Raynier

Numérisation Afscet, août 2017.



Creative Commons

**Rédacteur en chef** : B. Paulré  
**Rédacteur en chef adjoint** : E. Andreewsky

## Comité scientifique

J. Araçlı, Université de Séville; H. Atlan, Université Hébraïque de Jérusalem; A. Bensoussan, Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique; M. Bunge, Université McGill; C. Castoriadis, École des Hautes Études en Sciences Sociales; G. Chauvet, Université d'Angers; A. Danzin, Consultant indépendant; P. Davous, EURE-QUIP; J. P. Dupuy, CREA - École Polytechnique; H. Eto, Université de Tsukuba; H. von Foerster, Université d'Illinois; N.C. Hu, Université de Technologie de Shanghai; R. E. Kalman, École Polytechnique Fédérale de Zurich; G. Klir, Université d'État de New York à Binghamton; E. Laszlo, Institution des Nations Unies pour la Formation et la Recherche; J.-L. Le Moigne, Université Aix-Marseille II; J. Lesourne, Conservatoire National des Arts et Métiers; L. Löfgren, Université de Lund; N. Luhmann, Université de Bielefeld; M. Mesarovic, Université Case Western Reserve; E. Morin, École des Hautes Études en Sciences Sociales; E. Nicolau, École Polytechnique de Bucarest; A. Perez, Académie Tchécoslovaque des Sciences; E. W. Ploman, Université des Nations Unies; I. Prigogine, Université Libre de Bruxelles; B. Roy, Université Paris-Dauphine; H. Simon, Université Carnegie-Mellon; L. Sfez, Université Paris-Dauphine; R. Trapp, Université de Vienne; R. Thom, Institut des Hautes Études Scientifiques; F. Varela, CREA - École Polytechnique.

## Comité de rédaction

### Bureau

D. Andler, CREA - École Polytechnique (*Rubrique Cognition*); E. Andreewsky, Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (Rédacteur en chef adjoint); H. Barreau, Centre National de la Recherche Scientifique (*Rubrique Archives*); E. Bernard-Weil, CNEMATER - Hôpital de la Pitié (*Rubrique Applications*); B. Bouchon-Meunier, Centre National de la Recherche Scientifique (*Rubrique Applications*); P. Livet, CREA - École Polytechnique (*Rubrique Fondements et Épistémologie*); T. Moulin, École Nationale Supérieure des Techniques Avancées (*Rubrique Théorie*); B. Paulré, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne (Rédacteur en chef); J. Richalet, ADERSA (*Rubrique Applications*); R. Vallée, Université Paris-Nord (*Rubrique Théorie*); J.-L. Vullierme, Université de Paris I (*Rubrique Fondements et Épistémologie*).

### Autres membres

J.-P. Atgoud, Université Lyon-II; A. Dussauchoy, Université Lyon-I; E. Heurgon, Régie Autonome des Transports Parisiens; M. Karsky, ELF-Aquitaine - CNRS; M. Loquin, Commissariat Général de la Langue Française; P. Marchand, Aérospatiale - Université Paris-I; J.-F. Quilici-Pacaud, Chercheur en Technologie; A. Renier, Laboratoire d'Architecture n° 1 de l'UPA 6; J.-C. Tabary, Université Paris-V; B. Walliser, École Nationale des Ponts et Chaussées; Z. Wolkowski, Université Pierre-et-Marie-Curie.

### Membres correspondants

ARGENTINE : C. François (Association Argentinienne de Théorie Générale des Systèmes et de Cybérnetique). BELGIQUE : J. Ramaekers (Facultés Universitaires de Notre-Dame de la Paix). BRÉSIL : A. Lopez Pereira (Université Fédérale de Rio de Janeiro). ESPAGNE : R. Rodriguez Delgado (Société Espagnole des Systèmes Généraux). ÉTATS-UNIS : J.-P. Van Gigh (Université d'État de Californie). GRÈCE : M. Decleris (Société Grecque de Systémique). ITALIE : G. Teubner (Institut Universitaire Européen). MAROC : M. Najim (Université de Rabat). MEXIQUE : N. Elohim (Institut Polytechnique National). SUISSE : S. Munari (Université de Lausanne).

Revue Internationale de Systémique is published 5 times a year: March, May, July, September, December. Date of issue: September 1998.  
Published by Dunod, 120, bd Saint-Germain, 75280 Paris Cedex 06, France and Gauthier-Villars North America Inc., 875-81 Massachusetts Avenue, Cambridge, MA 02139, USA.

## LA COMPÉTENCE, SYSTÈME ABSTRAIT ET CONCRET EN DIFFICULTÉS

Marie-Hélène RAYNIER \*

### Résumé

Depuis son introduction en gestion des ressources humaines, auteurs et praticiens tentent de rendre opératoire la compétence dans l'entreprise. Ils ont relevé, au cours du développement des démarches de gestion des compétences, les caractéristiques, mais aussi les difficultés de mise en œuvre de cette notion. L'analyse systémique de ces caractéristiques permet de comprendre le fondement théorique de la compétence, en vue d'établir les contradictions générées par cette logique de gestion des hommes de l'entreprise.

### Abstract

Since its introduction in management of human resources, authors and consultants attempt to put in concrete form the competence in the enterprise. During the development of competence management policies, they have picked out characteristics, but also difficulties of implementation of this notion. The system analysis applied to these characteristics allows to understand the theoretical base of the competence in order to establish contradictions generated by this logic of management.

Avant que ne s'opère définitivement le glissement terminologique du début des années 1990, quelques auteurs en gestion des ressources humaines utilisent encore le terme « qualification » mais préfigurent des caractéristiques actuelles de la « compétence ». Très vite, l'analyse des ressources humaines de l'entreprise en terme de qualification passe à une analyse en terme de compétence. Cette nouvelle voie de gestion des hommes, véhiculée essentiellement par les praticiens, laisse bien souvent les enseignants-chercheurs sceptiques concernant sa réalité. En effet, la logique de la compétence est censée rendre plus cohérente la politique de valorisation du travail et des hommes dans l'entreprise en remplaçant la logique de qualification précédemment en

\* Agrégé de Gestion, économie (droit) à l'Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne, UFR de Gestion.

vigueur. Cette évolution est significative d'un changement du discours de la gestion des ressources humaines, voulant amener une amélioration dans la reconnaissance des hommes au travail.

Nous entendons ces deux logiques de gestion comme processus de reconnaissance de la ressource humaine. Cependant, l'une, la compétence, représente le professionnalisme des salariés dans leur travail ; l'autre, la qualification, est le mode de reconnaissance par la collectivité de ce professionnalisme. Dès lors, la classification, se présentant soit comme une hiérarchisation des emplois, soit comme le résultat d'une évaluation, matérialise ces processus.

Définir ainsi ces deux logiques, laisse entrevoir un questionnement de notre part sur la nécessité de ce glissement. Le but de l'analyse qui va suivre n'est pas de traiter ce point d'actualité beaucoup trop général. Il s'agit d'apporter une réflexion, certes théorique mais plus spécifique, sur les contradictions de la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise générées par l'application de la logique de la compétence.

Dans un premier temps, la notion de compétence relevant aujourd'hui de deux conceptions pragmatiques différentes<sup>1</sup>, nous chercherons à établir le caractère abstrait de cette logique de gestion. Étant donné l'instabilité actuelle<sup>2</sup> de la notion, il faut apporter un éclairage sur son fondement réel en vue de préciser les limites de sa définition. Pour la rigueur de cette analyse, nous nous appuyerons sur les divers points de vue des gestionnaires de la compétence.

Dans un second temps, alors que la compétence apparaît, dans une logique « constructiviste », comme une voie de modélisation clairement établie, nous tenterons de montrer ses difficultés de reconnaissance. En effet, la vision systémique de la gestion, en soi non critiquable, peut exiger certaines conditions de réalisation lorsqu'il s'agit de gérer concrètement les ressources humaines et plus particulièrement la compétence des individus.

## I. FONDEMENTS ET LIMITES DE LA COMPÉTENCE

Pour fonder l'analyse de la compétence, nous avons relevé les caractéristiques communes émergeant de la centaine de définitions disponibles, avancées par les praticiens de tous bords de la gestion des compétences. En rapprochant ces éléments caractéristiques des considérations théoriques de l'analyse de système<sup>3</sup>, nous établissons le fondement systémique de cette notion. L'abstraction, caractéristique de tout système, nous permet de cerner les limites de

la compétence alors que dans la pratique, elle semble en voie de développement.

### I.1. Le « système » compétence

S'agissant de la compétence, les praticiens évoquent tout d'abord un « ensemble d'éléments » qu'ils situent ensuite au sein de l'action, sachant que « le plus important n'est pas tant la réunion des différents éléments mais bel et bien leurs interactions » (Parlier, 1992). Ces caractéristiques, un ensemble borné d'éléments en interrelations, se retrouvent dans la définition de tout « système » donnée par L. von Bertalanffy (1973) : « un ensemble d'unités en interrelations mutuelles ».

La théorie générale des systèmes (von Bertalanffy) se propose de représenter dans sa globalité (« totalité ») l'ensemble auquel on s'intéresse sous la forme d'un système. L'ensemble dont il s'agit est appelé « compétence ». Cependant, elle correspond à une vision systémique uniquement si elle est assimilable à un ensemble d'éléments identifiables et classables, mais aussi borné définissant l'ensemble du système (contenu et frontière). Effectivement, ce « tout » est davantage qu'une forme globale ; il implique l'apparition de qualités émergentes que ne possèdent pas les parties (relation).

La psychologie française a amorcé l'explicitation du contenu de la compétence en précisant qu'il s'agit de caractéristiques personnelles – connaissances, habiletés et attitudes. Cette approche est largement reprise dans le contenu, le plus communément admis et servant de référence dans la pratique, retranscrit en savoir, savoir-faire et savoir-être<sup>4</sup>. La catégorie du savoir-être ayant ses détracteurs, certains auteurs se limitent à l'énoncé de savoir et de savoir-faire<sup>5</sup>. Peu importent les différences de découpage ; ces typologies, ayant valeur d'illustration, démontrent que l'on peut aujourd'hui identifier le contenu de la compétence. Inévitablement, les éléments constitutifs de la compétence étant nombreux et disparates, pour la gérer « il faut construire des catégories par lesquelles on peut la différencier » (Gilbert et Parlier, 1992). Là encore, il existe différentes démarches<sup>6</sup> dont l'objet est de construire la compétence par un classement et une différenciation. Selon la théorie générale des systèmes, « le dénombrement ou le classement des éléments » caractérise la totalité (von Bertalanffy, 1973) et l'« entitation<sup>7</sup> doit précéder la quantification ; c'est seulement quand on délimite les éléments que la mesure prend un sens » (Gross, 1967). Cette distinction d'éléments classés est toujours essentielle mais peut s'avérer délicate en fonction du système considéré. En effet, la difficulté ne résulte pas seulement de cette opération d'« entitation »,

elle provient aussi d'un impératif de délimitation plus générale des frontières de la compétence. Effectivement, la compétence présente un double caractère, finalisé et contingent. L'association des différents éléments composant la compétence se crée en fonction de la réalisation d'un objectif : elle n'a de sens que par rapport à l'action ; la forme que prend la compétence est toujours contingente (Gilbert et Parlier, 1992). La compétence, dont J. Leplat constate qu'elle doit toujours être précisée, c'est-à-dire dans l'action et ses buts<sup>8</sup>, apparaît par ce caractère finalisé comme un système borné. Dans la théorie générale, le système porte sur des objets réels ou symboliques précisément délimités, ces objectifs constituant les frontières de la compétence. Corrélativement, cerner cette frontière conduit à identifier l'environnement de la compétence. Ainsi, elle est contextualisée<sup>9</sup> mais dépend aussi de l'individu porteur de compétences<sup>10</sup>. Comme tout système, la compétence est confrontée à un environnement c'est-à-dire un ensemble d'éléments n'appartenant pas directement au système mais susceptible d'affecter telle de ses propriétés ou telle évolution vers ses objectifs (von Bertalanffy, 1973).

La compétence est composée d'éléments classables, bornant l'ensemble étudié et définissant son environnement. Cependant préciser ce contenu ne suffit pas à assimiler la compétence à un système.

S. Cukierman<sup>11</sup> nous met en garde contre toute vision simpliste de la compétence : le tout est plus que la somme des parties, une affirmation précieuse de von Bertalanffy et caractéristique de tout système. Cet ensemble d'éléments se combine de façon dynamique faisant de la compétence une structure hiérarchisée et complexe (Gilbert et Parlier, 1992). De nombreux auteurs soutiennent cette idée de « combinaison dynamique » ; comme chacun des termes l'indique, la « dynamique » est double. Il s'agit d'une part, de la mise en relation des éléments composant la compétence<sup>12</sup>, ne consistant pas en une simple application mais relevant de la construction<sup>13</sup>. En effet, une action réciproque (des éléments) modifie le comportement ou la nature des ces éléments (De Rosnay, 1989). Cet auteur relève ensuite pour tout système, la « nécessité d'une interaction dynamique ». Cela signifie d'autre part, que la compétence n'est pas une structure figée dans sa relation avec l'environnement ; en permanente reconstruction, son accroissement est soumis à une « dynamique organisationnelle quasi permanente ou en tout cas susceptible de l'être » (Parlier, 1992). D'un point de vue systémique, la compétence, composée d'éléments en interaction, se réalise dans un environnement dynamique. Ceci nous permet d'assimiler la compétence à un système homéostatique<sup>14</sup>. Elle correspond de ce point de vue à la conception intuitive de von Bertalanffy précisant le concept de « système ouvert, échangeant avec son environnement

de la matière » et formant un réseau d'interrelations. Mais il a aussi relevé qu'un tel système ouvert se caractérise par son organisation et sa complexité.

Effectivement, tout système est une entité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus (Morin, 1990). S'agissant de la compétence, M. Parlier évoque la nécessité d'une structure hiérarchisée<sup>15</sup>. En pratique, diverses taxonomies<sup>16</sup> permettent d'organiser de façon pertinente la compétence en niveaux de complexité en vue de gérer la relation frontière-objectif, comme l'explique K.E. Boulding<sup>17</sup>. La pertinence doit résulter de la correspondance entre les niveaux de complexité définis et les composantes de la compétence, telle que la requiert la « loi de variété » de W.R. Ashby<sup>18</sup>. Décider de la compétence consiste à définir ces seuls niveaux de complexité ; l'objet est de gérer la complexité du système<sup>19</sup> puisque la compétence apparaît comme une structure complexe<sup>20</sup>. J. Freiche exprime de façon pragmatique cette complexité<sup>21</sup>, faisant référence au principe de « rétroaction » (ou « feedback ») défini par von Bertalanffy pour tout système. Il permet l'autorégulation du système, stabilisatrice et directrice de l'action. Cet auteur qualifie toute vision systémique de « complexe organisé », l'associant à un « phénomène construit et non naturel ». La compétence-construction semble correspondre à une abstraction de la réalité de la gestion des ressources humaines.

## I.2. Les limites d'un système abstrait

En effet, « la notion de système relativement floue est abstraite... puisqu'elle est une construction de l'observateur non vérifiable dans la réalité. » (Crozier et Friedberg, 1977). La compétence présente en cela une limite majeure.

Démontrons ce caractère abstrait<sup>22</sup> et les limites de ce système, largement explicitées par les praticiens. Dans un premier temps, ils constatent que la compétence, inobservable, ne peut pas faire l'objet d'une analyse directe, se manifestant uniquement par l'activité<sup>23</sup>. En effet, l'activité apparaît comme la condition d'existence de la compétence, que seul le comportement rend observable selon l'analyse des ergonomes<sup>24</sup>. Cependant observer ne permet pas de valoriser ; seule la performance rend compte d'une valorisation de l'action, puisqu'elle fonde l'évaluation de la compétence selon V. Marbach<sup>25</sup>. Cependant, comme cet auteur, nous pensons qu'il ne faut pas confondre pour autant compétence et performance. La distinction opérée par N. Chomsky<sup>26</sup> en linguistique, nous apprend que la performance est une forme d'actualisation de la compétence, énonçant les contours de l'activité. Elle permet donc de retranscrire le contenu de la compétence mais aussi la structure de cette construction, le tout étant supérieur à la somme des parties tel que nous l'avons déjà

envisagé. Le caractère abstrait de la compétence se découvre ici pleinement puisque la réalité de la performance dépend du degré de complexité du contexte et des rapports environnant la compétence. La réalité de cette analyse, constatent les praticiens, dépend des possibilités de définition des objectifs de l'action. Or, d'une part, M. Dadoy relève aujourd'hui une perte d'objectivation initiée par des situations de travail imbriquées et des contraintes normatives collectives<sup>27</sup> ; d'autre part, M. Parlier (1996) note consécutivement, une tendance à résoudre la compétence, traduite en terme de performance, à une simple analyse du résultat produit. Ces auteurs tentent d'expliquer ces limites ; en fait, la complexité des concepts se traduit par une faible capacité de différenciation par le langage ordinaire. Cela conduit à juger la capacité de façon détournée par le résultat, c'est-à-dire la nature de la production des agents concernés, au lieu d'évaluer la capacité elle-même. Il s'agit bien en cela d'une abstraction puisque des éléments fondant la compétence ne seront pas directement vérifiables dans la réalité. Dans un second temps, le caractère abstrait de la compétence se déduit de la seconde composante de l'activité : les processus mentaux.

M. Parlier<sup>28</sup> nous explique que « l'activité mentale a toujours été présente dans le travail ; la seule différence est qu'aujourd'hui on veut la reconnaître ». Le savoir-être<sup>29</sup>, composante de la compétence de plus en plus présente, voudrait traduire, et intégrer comme critère de différenciation des individus, les processus mentaux<sup>30</sup>. Sur ce point, l'analyse de l'activité se caractérise par des conduites pouvant être mentales (raisonnements, verbalisation, représentation, mémorisation...), donc inobservables (Hubault, 1989). Ces processus mentaux, que C. Dubar assimile à des « savoir-faire intériorisés » et que M. Dadoy<sup>31</sup> précise, mettent en avant le caractère implicite de la notion de compétence. Le caractère abstrait est inévitable s'agissant d'un système puisque selon le principe de construction, aucun phénomène n'est indépendant de l'observateur qui le conçoit en fonction des finalités qui sont les siennes (Le Moigne, 1977). Inévitablement on pressent les limites de la mise en pratique de la logique-compétence ; elles sont de deux ordres. La première se pose globalement en termes de retranscription du savoir-être. S'opérant par « reconstruction » bien souvent, cette façon de l'appréhender amène à la fois une difficulté de hiérarchisation de l'information (de Witte, 1994) et une difficulté d'objectivation puisque les processus de pensée échappent à toute objectivation (Dadoy, 1991). Dès lors, Y.-F. Livian et al. (1991) posent très justement la question de savoir quel est, dans la pratique, « l'intérêt d'une extension à l'infini de la notion », alors qu'une partie de la compétence reste intraitable. La seconde limite est bien celle-là. L'intérêt semble d'autant plus limité que la

notion se conçoit dans une vision systémique. Selon la théorie générale des systèmes (Le Moigne, 1977), l'analyse de système permet d'appréhender l'infiniment grand et l'infiniment complexe par une vision synthétique des problèmes. Cette démarche de synthèse permet, aussi complexe que soit le système, de le réduire à une « boîte noire » recevant un nombre limité de relations entrantes (un événement dans l'environnement) lesquelles génèrent un nombre limité de relations sortantes (un changement dans l'environnement). Le concept de boîte noire se définit comme les interrelations entre les éléments ou groupes d'éléments et est un outil d'analyse réducteur de complexité : les rapports d'un système avec son environnement (transactions) peuvent alors être fréquemment modélisés sous la forme de quelques flux. Il s'agit de flux ou variables entrant ou sortants, dont on peut ainsi fréquemment, par description ou par simulation, analyser les éventuelles dépendances, à défaut de savoir les expliquer. De même, l'effet arborescent d'un système épargne la représentation détaillée de chaque élément pour réduire le modèle à une représentation des seuls niveaux. Dès lors si la représentation de la compétence apparaît sous une forme générale et non pas détaillée, l'intérêt de développer le détail des composantes de la compétence, et surtout d'étendre la notion de savoir-être, se trouve définitivement anéanti. Ainsi, comme le précisent J. Rojot et A. Bergmann (1989), « l'intérêt du caractère « systémique » ou « holistique » (ici, de la notion de compétence) est que l'unité dont il s'agit justement ne se réduit pas à la somme de ces composantes ». « Ce n'est donc pas en divisant à l'infini » (cette entité), nous disent les auteurs, « (en tâches élémentaires par exemple ou en sentiments pour un autre exemple) que cela sera suffisant pour comprendre son fonctionnement ». Ils ajoutent que des prescriptions normatives axées sur cette simple décomposition sont erronées ou insuffisantes. Il ressort nettement que la compétence contient des aspects comportementaux, construits par l'acteur, et non vérifiables dans la réalité. Dès lors, l'utilisation pragmatique que veulent en faire les entreprises semble compromise. Pourtant, s'agissant d'une construction plutôt théorique, il est intéressant d'expliquer son utilisation et son utilité en gestion des ressources humaines.

## II. UNE OPTION MÉTHODOLOGIQUE SOUS CONDITION DE RÉALISATION

« Des concepts tels que l'organisation, la totalité, la directivité, la téléologie et la différenciation », auxquels on peut associer la compétence, « sont étrangers à la physique conventionnelle. Cependant, ils surgissent partout... en sciences du comportement et en sciences sociales ; ils sont en fait indispensa-

bles alors qu'on touche... aux groupes sociaux » (von Bertalanffy, 1973). La compétence, apparaissant comme un construit théorique, tente de rendre compte de l'évolution « d'un ensemble social, concret et délimité » (Crozier et Friedberg, 1977). Ce caractère concret d'un système ainsi reconnu affirme un certain degré d'utilité attachée à la logique de la compétence. Ainsi, « le concept de système défini comme des éléments en interaction, correspond beaucoup mieux à une perception intuitive de la réalité, mais que cela permet de formaliser » (Rojot et Bergmann, 1989). Sa finalité est avant tout méthodologique. Cependant s'agissant d'un système de représentations, M. Crozier et E. Friedberg<sup>32</sup> mettent en doute la réelle concrétisation dans le temps et dans l'espace de ces interactions. D'ailleurs C. Sauret<sup>33</sup> précise que la compétence « exprime la reconnaissance des interactions... », cette dernière semblant la seule condition de réalisation de la compétence dans les politiques de gestion des ressources humaines de l'entreprise. Nous envisagerons successivement ces considérations, pour constater au fur et à mesure des développements les difficultés de mise en œuvre de ce modèle de gestion.

### II.1. Un modèle d'action collective

Effectivement, dans son caractère concret, la compétence tente de rendre compte du collectif de travail ; elle apparaît comme « une culture orale et implicite souvent semi-clandestine soutenant l'organisation » (Reynaud, 1987). Selon cet auteur, cela signifie d'une part, qu'« en dehors des savoirs et savoir-faire, ce sont des convictions, des obligations, des représentations communes, des règles qui caractérisent l'acteur collectif » et tentent de formaliser l'action collective ; d'autre part, soutenir l'organisation ne peut se faire qu'en tentant de concilier les intérêts divergents au sein de l'entreprise, définie comme une organisation. Telle est la finalité de cette option méthodologique.

Ainsi, le « choix d'aborder les comportements collectifs et individuels à travers une représentation » (ici la compétence) « correspond à une option méthodologique », confirmant une forte poussée de la formalisation dans les entreprises (AGRH, 1993). Se fondant sur les propos de J. Lebraty, cette affirmation nous permet de comprendre que les représentations permettent de combiner les éléments qui composent la réalité dans différentes configurations, et de recadrer des situations d'une toute autre manière pour créer une nouvelle situation. On retrouve ici les caractéristiques de la compétence comme représentation dont Watzlawick précise qu'« il ne s'agit pas d'une simple copie du réel, mais d'une invention de réalité : elle invente et construit de nouveaux rapports au réel, innove en permanence permettant de s'adapter à des situations

non répertoriées, ou formalisées a priori » (AGRH, 1993). V. Marbach<sup>34</sup>, répertoriant les sources de l'intérêt actuel pour la compétence, confirme la recherche de cette adaptabilité. Elle relève, au plan technico-économique, des contraintes de flexibilité, de réactivité et d'adaptation de la production et des organisations. Citant M. Parlier, elle explique que si le terme de compétence a été exhumé de notre vocabulaire, c'est qu'il était nécessaire de trouver une forme de désignation du rapport entre l'individu et le travail qui mette au premier rang le souci de compétitivité. Ce souci se traduit en gestion des ressources humaines par une souplesse s'inscrivant dans une dynamique évolutive centrée sur les acquis des salariés et sur le développement du « savoir-être ». Ainsi, V. Marbach relève, au plan socioculturel, l'intention de placer les individus dans une perspective de progression professionnelle individuelle, recentrée sur les savoirs effectivement mobilisés en situation par l'individu et accumulés tout au long du parcours professionnel et extra-professionnel, favorisant l'autonomie individuelle. En cela, il s'agit d'une représentation sociale constituée d'un « ensemble organisé d'informations, d'attitudes, de croyances, qu'un individu ou un groupe élabore à propos d'un objet, d'une situation, d'un concept, d'autres individus ou d'autres groupes » (AGRH, 1993). Elle permet à l'individu de construire son autonomie vis-à-vis du travail en élaborant des lois propres à sa situation de travail étant donné que « toute réalité est représentée, intégrée dans un système subjectif, interne, organisé et socialement déterminé » (AGRH, 1993). Mais en même temps, la compétence traduit un lien social que les sociologues assimilent à une vie sociale en train sans cesse de se constituer. Reconnue comme un construit social, elle tente de formaliser les représentations individuelles dans le but de « comprendre comment les comportements se structurent, comment ils évoluent et comment ils interfèrent avec les autres » (Mouret, 1993), pour construire l'action collective. Au final, la compétence, à la fois produit et processus, veut permettre l'accès à l'implicite ou comme le précise E. Morin<sup>35</sup>, « l'accès à la réalité humaine, parce qu'elle est à l'interface de systèmes complexes ». Dès lors la compétence, tentant de modéliser cette réalité humaine, se trouve inévitablement confrontée à cette complexité, étant elle-même à l'interface de systèmes complexes. Ainsi, de nombreux auteurs l'envisagent comme une articulation<sup>36</sup>, significative à la fois d'un contenu et d'un rapport social. Notamment, M. Parlier<sup>37</sup> définit trois articulations « métier/individu, collectif/individu, présent/futur » établissant une relation entre l'action individuelle et l'action collective dans l'espace et dans le temps. Ce rôle d'interface de la compétence est plus clairement évoqué par Y. Minvielle<sup>38</sup>. Dans son approche systémique de la compétence, il précise d'une part une articulation entre « ensembles sociotechniques » et « per-

formance », relative aux domaines social et économique, d'autre part, une articulation entre « dispositions à agir » et « gestes professionnels », relative au sujet individuel. Des articulations que l'on retrouve autant dans l'expression de B. Hillau<sup>39</sup> que de P. Gilbert et R. Thionville<sup>40</sup>, évoquant sur ce point des préoccupations de gestion collective autant que de développement individuel. Il ressort nettement de ces constats l'utilité de la compétence en gestion des ressources humaines. « À la conjonction de deux sous-systèmes : l'individu, ses acquis et ses motivations ; l'organisation, ses exigences et ses valeurs » (Sauret, 1992), la logique de la compétence a pour objet de relier les hommes à la globalité de l'action organisationnelle et en même temps de gérer les hommes dans leurs individualités. Une affirmation que J. Freiche<sup>41</sup> illustre parfaitement précisant que la compétence « offre pour l'employeur une plus grande souplesse de fonctionnement dans l'affectation du personnel ; pour le salarié, elle est l'occasion d'un enrichissement et d'une manière saine de prévenir le danger de son exclusion ». Plus globalement, la finalité de ce système concret est d'obtenir « une meilleure flexibilité de l'organisation et la satisfaction des besoins individuels » (Colardyn, 1996), c'est-à-dire de concilier les intérêts de l'entreprise et les attentes des salariés. La compétence, comme tout modèle d'action collective, veut permettre la convergence des intérêts réciproques dans l'entreprise. Cependant, même si la compétence traduit « les interactions entre les ressources humaines et l'organisation » (Sauret, 1993), cet auteur nous met en garde contre l'ambiguïté du caractère concret de tout système. Il nous signifie que la compétence avant tout, « exprime la reconnaissance » de ces interactions. Dès lors, cette formalisation concrète visant à faire converger les intérêts dans l'entreprise existe réellement, uniquement si elle fait l'objet d'une reconnaissance.

## II.2. La reconnaissance de la compétence

Pour exister, la compétence, option méthodologique, nécessite une reconnaissance<sup>42</sup>. Celle-ci implique la coexistence de deux approches<sup>43</sup>, développées dans les théories de la validation des acquis, la reconnaissance de la compétence « par soi » et « par autrui ». Tout en envisageant, successivement ces facettes personnelle et institutionnelle, nous montrerons les difficultés de cette reconnaissance dans l'entreprise, mettant en péril la finalité de la logique-compétence précédemment définie.

Dans sa facette individuelle, la reconnaissance de la compétence implique une prise de conscience de ses capacités par l'acteur afin qu'il assume son développement personnel et professionnel. La compétence, exprimant la

reconnaissance « par soi », consiste à édifier un « processus de réalisation » dans une catégorie de contenus d'activités selon G. Malglaive<sup>44</sup>. Elle se construit par l'acquisition et « doit permettre de rendre compte de la façon dont le sujet lui-même s'approprie les exigences de son métier » (Parlier et Gilbert, 1992). Pour la cerner, il faut donc étudier le processus permettant à l'individu de faire cette acquisition (Leplat, 1988). Or cette étude se trouve compromise par deux obstacles naturels. D'une part, l'inconscience de l'individu ne lui permet pas toujours de retranscrire pour lui-même ce processus<sup>45</sup>. Cette difficulté est certainement due à un environnement de travail plus difficile à réaliser pour l'individu. Ainsi même si on lui fait décrire l'activité pour en prendre conscience (de Witte, 1994), il lui devient difficile de prescrire des opérations de plus en plus abstraites étant donné d'un côté l'accroissement d'interventions beaucoup plus abstraites de l'homme dans le travail (par exemple, le pilotage de processus) et par ailleurs, l'assimilation de variables de travail (par exemple, la responsabilité) plutôt de l'ordre de l'abstraction au sein du collectif de travail (Dadoy, 1991). Mais cette difficulté s'explique aussi par l'inconscience propre à chaque individu. Les compétences sont des propriétés globales résultant de la réorganisation et de l'accroissement en complexité du cerveau. Elles sont inventives, c'est-à-dire permettent d'effectuer des combinaisons nouvelles, mais non connues du sujet qui les met en œuvre » (Morin, 1990). Il s'agit tout naturellement d'un « savoir qui ne se sait pas »<sup>46</sup>. D'autre part, l'innéité constitue un second obstacle. Il n'y a pas que de l'« acquis » chez l'individu, la dimension du « savoir-être »<sup>47</sup> établissant une relation entre capacité et aptitude. L'aptitude dénote un caractère inné, issu d'un « savoir faire relationnel »<sup>48</sup>, assimilable à des caractéristiques personnelles acquises dans la vie toute entière, relatives à toute la personnalité (Aubrun et Orfianna, 1990). La difficulté de cette dimension biographique de la compétence, issue d'une combinaison propre aux individus et souvent méconnue d'eux-mêmes, réside dans le constat qu'« une même performance peut se fonder sur des compétences distinctes » (Marbach, 1995). Ainsi le principe « d'équifinalité » des systèmes (von Bertalanffy, 1973) nous précise que le même état final (c'est-à-dire la performance constatée) dans un système ouvert peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des itinéraires différents. Cette incertitude risque de compromettre l'exactitude de l'étude du processus d'acquisition des compétences par l'individu. Elle doit alors se doubler d'une étude de la personnalité, faisant courir le risque d'une subjectivité, accompagnée de pratiques dépassant le champ de la gestion des ressources humaines. En effet, s'appuyer sur des modes de construction du sens par le sujet, implique d'utiliser des éléments de psychanalyse afin de se rapprocher de la

dimension mentale et psychique de l'individu (Mouret, 1993), posant ainsi une véritable limite d'investigation de la compétence dans la pratique, par le sujet lui-même. Pourtant, s'agissant de « savoirs informels », ils se constituent aussi dans les marges d'autonomie que le salarié s'accorde par rapport aux consignes (Stroobants, 1991). Cela signifie que même si l'individu ne reconnaît pas directement ses pratiques cognitives, il les intègre au travers de la marge de manoeuvre disponible dans son travail. En application du principe de la rationalité procédurale, cette autonomie dépend entièrement du processus qui l'engendre (Simon, 1974). S'agissant de la compétence, cette autonomie est contingente à la détermination des buts de l'individu par lui-même et par les autres. La reconnaissance personnelle dépend donc du degré d'autonomie octroyé aux individus par les directions des ressources humaines ; cette condition se rapproche du principe de la « régulation conjointe » selon lequel la conjonction des « règles de contrôle » et des « règles autonomes » laisse « une marge d'action individuelle entre la directive officielle (générale et abstraite) et la pratique » (Reynaud, 1989). Ce difficile équilibre à réaliser fait courir au développement professionnel individuel le risque de devenir une « norme comportementale visant à instaurer un ordre établi »<sup>49</sup>. À l'heure où l'autonomie est une composante majeure de la logique-compétence<sup>50</sup>, les auteurs, notamment L. Chambrier (AGRH, 1993) dénoncent la contradiction entre le discours, reconnaissant l'individu-acteur (c'est-à-dire autonome et initiateur par rapport à son travail), et une pratique managériale soumettant l'individu à des outils élaborés par d'autres ou à des règles prescrites, non négociées. Une logique dominante « interactionniste » (Crozier et Friedberg, 1977) qui, pour ces acteurs, « se transforme facilement de logique de liberté anémique en logique du conditionnement total dans la mesure où elle peut partir d'une conception selon laquelle l'acteur serait conditionné par le système auquel il appartient et dont il ne serait alors qu'un support de structure ». La personne devient un « input » (von Bertalanffy, 1973), une structure sur laquelle s'appuie l'organisation pour son développement, réduisant le comportement de l'individu à une attitude adaptative et passive et mettant en difficulté toute reconnaissance personnelle. Les aspirations individuelles (autonomie et progrès) faisant des individus les acteurs de leur parcours professionnel risquent d'être anéanties, éloignant la logique de la compétence de sa finalité première : la convergence des buts de l'organisation et de ceux de ses membres.

Dans sa version institutionnelle, la reconnaissance de la compétence consiste à « donner un caractère officiel aux résultats d'un enseignement ou d'une expérience »<sup>51</sup> en recourant à un cadre conceptuel défini : la classification (outil) et la qualification (Sire, 1996). La qualification, définie comme la voie

de reconnaissance par la collectivité du professionnalisme des salariés, s'établit dans un rapport de négociation<sup>52</sup> attaché à l'activité de l'individu. D'une part, des dictionnaires d'activités, sous la forme de référentiels locaux le plus souvent, retranscrivent les résultats de l'évaluation de l'activité individuelle et hiérarchisent ainsi la compétence en niveaux de complexité. Cette évaluation s'opère par une négociation de gré à gré, fondée localement sur la démonstration et la discussion d'un savoir-faire et d'un savoir-être, qui aboutit à une décision locale de reconnaissance de la compétence (Amadiou et Cadin, 1996). Ces auteurs nous signifient que le rapport de négociation est individuel, dans la mesure où il concerne l'évalué et sa hiérarchie de proximité, mais constatent que l'existence d'accords collectifs sur le thème de la compétence montre « la possibilité d'une régulation négociée ». D'autre part, en effet, la négociation collective réservée à la qualification des individus, intègre la compétence, retranscrite au sein des classifications, dans des accords à la fois de branches et d'entreprises<sup>53</sup>. Pour en faire une logique de gestion dépassant la seule gestion des qualifications, les directions des ressources humaines tentent d'inclure dans la négociation collective « les dimensions informelles, implicites et tacites dans la construction par les individus de leurs savoirs et savoir-faire » (Newell et Simon, 1972). Elles cherchent ainsi à actualiser la « règles de contrôle » en y intégrant les éléments de la « base » (Reynaud, 1989), c'est-à-dire la masse de connaissances implicites et d'expériences individuelles. Cette reconnaissance consiste à articuler plus globalement logique individuelle et logique collective de gestion. Quelques auteurs soulèvent la question de l'antagonisme de ces voies de gestion. Notamment, certains mettent en doute « la possibilité de fournir des référentiels suffisamment rigoureux et clairs pour être intégrés dans le dialogue social » (Gilbert et Parlier, 1991) ; d'autres pensent que la compétence est « trop individuelle pour être objective et ne peut constituer en soi une base pour un référentiel, immédiatement utilisable au titre d'une qualification » (Colardyn, 1996). En fait, le problème se pose à deux niveaux. Concernant la reconnaissance dans l'entreprise, une fois que le référentiel, objet de la négociation, a désigné le coeur de l'activité pour chaque compétence, les négociateurs agissent par inférence<sup>54</sup> car ils ne sont pas toujours à même de décomposer la compétence dont il s'agit en savoirs mobilisés et organisés pour l'action (de Witte, 1994). Ainsi, dans la pratique, le référentiel se fonde avant tout sur la définition de « rôles » (par exemple : sécurité, qualité, productivité), plus faciles à négocier, auxquels seront attachées des compétences génériques. Or, selon la théorie des « rôles » de Katz et Khan (Rojot et Bergmann, 1989), chaque « place » de l'individu est associée à un ensemble d'activités ou de comportements attendus. En cela, il s'agit de rôles



en interrelations, négociés en tant que structure incitant les personnes à travailler en même temps mais ne s'inscrivant plus dès lors dans une reconnaissance institutionnelle veillant à faire converger les intérêts réciproques. En effet, il est difficile dans ces conditions de reconnaître la trajectoire professionnelle personnelle en interne puisqu'on qualifie les emplois des individus plutôt que de qualifier les individus eux-mêmes<sup>55</sup>. La qualification consiste non pas en un positionnement individuel mais à « identifier les activités pour lesquelles l'individu dispose de toutes les compétences nécessaires de celles qui font défaut » (Sire, 1996). Concernant la négociation de branche, la reconnaissance de la compétence passe par l'élaboration d'un référentiel des qualifications, sorte de répertoire national des qualifications<sup>56</sup>, non encore réalisé à ce jour, suscitant inquiétude et scepticisme. En effet, il demande un important travail de « globalisation », de mise en commun pour passer des unités liées aux individus (les savoir-être surtout) à des bases communes pour des ensembles (la qualification) dans une approche collective (Colardyn, 1996). Dès lors, « hors du champ de la négociation sociale » (Reynaud, 1987), la difficulté de reconnaissance de la compétence se pose en terme de langage<sup>57</sup> avant tout et fait courir le risque de la disparition de la transférabilité des qualifications au sein de la branche<sup>58</sup>, « la compétence ne tenant pas compte de sa relation avec le marché du travail » (Courpasson et Livian, 1991). Étant donné que la confrontation n'est pas fondée sur des règles issues de la convention collective mais sur des règles résultant de la combinaison des stratégies des uns et des autres (les entreprises et leurs salariés), cela annule cette part de reconnaissance institutionnelle, entravant « la clarification des rapports de pouvoir et isolant le salariés dans une négociation individuelle et plus implicite avec l'entreprise » (Dugué, 1993). Dès lors, même si la compétence individuelle est reconnue dans l'entreprise, l'individu court le risque d'une absence de reconnaissance sur le marché du travail. Face à cette incertitude, en application du principe de régulation conjointe (Reynaud, 1989), l'entreprise prend le risque de la création de nouvelles règles autonomes, comme autant d'infractions à la règle de contrôle précédemment définie, engendrant une « véritable réification de l'organisation »<sup>59</sup> au détriment de la conciliation des intérêts individuels et collectifs.

Les conditions de réalisation de la compétence, option méthodologique de gestion des ressources humaines dans les entreprises, semblent loin d'être réunies pour l'instant.

Cette analyse théorique nous permet de constater que la compétence ne semble pas apporter les progrès attendus en matière de qualification des hommes dans l'entreprise. Ce modèle de gestion ne correspond pas totalement

dans sa mise en œuvre, et en considération du cadre théorique envisagé, à ce que les entreprises voudraient en faire : une gestion au plus près de l'individu et avec l'individu. Il s'agirait plutôt de la recherche d'une nouvelle articulation entre logique individuelle et logique collective de gestion. « La logique compétence permet de dépasser l'antagonisme stérile entre gestion individuelle et collective » (Thierry et Sauret, 1990). De ce point de vue, le remplacement de la logique de la qualification par la logique de la compétence ne se justifierait pas. Seules, les possibilités d'imbrication de ces deux logiques pourraient intéresser les analyses ou études à venir sur la compétence.

### Notes

1. On note une opposition entre les tenants d'une **compétence-réalité** tels – D. Thierry au sein de l'Association Développement et Emploi ; S. Michel et M. Ledru du Cabinet Corom S.A. ou encore les praticiens et chercheurs du CEREQ – et les tenants d'une **compétence-construction**, tels – P. Gilbert de l'Institut Entreprise et personnel associé à M. Parlier de Développement et Emploi, D. Colardyn ou encore J.-L. Le Moigne.
2. Sur les raisons des divers découpages de la compétence, lire : J. Aubret, P. Gilbert, F. Pigeyre, *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, 1993, P.U.F.
3. Ces considérations théoriques sont issues de l'ouvrage de L. von Bertalanffy, *General system theory*, New York, G. Braziller, Pub., Ct., 1968 ; *Théorie générale des systèmes*, Paris, 1973, Éd. Bordas et Paris, 1980 et 1993, Dunod.
4. Selon l'AGRH, « les savoirs constituent l'ensemble des connaissances générales ou spécialisées à posséder ; le savoir-faire constitue la maîtrise d'outils et de méthodes dans des contextes bien spécifiques. Sous l'appellation de savoir-être, on trouve un ensemble hétérogène de comportements, de conduites, d'aptitudes à commander ou à communiquer ou à prendre des responsabilités », (*Actes du 5<sup>e</sup> Congrès*, 1994).
5. Par exemple, G. Malglaive énonce quatre facettes : le savoir – théorique, procédural, pratique – et le savoir-faire désignant la possibilité de produire les actes de cette pratique avec adresse et dextérité ; (« rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes », *Éducation permanente*, n° 92, 1988).
6. Ainsi D. Thierry et C. Sauret (*La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris, 1990, Édition l'Harmattan), autant que S. Michel et M. Ledru (*Capital-compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*, Paris, 1991, ESF), distinguent quatre facettes de classification : savoir-faire opérationnel validé et exercé, compétences transversales, transférables et fondamentales pour les premiers ; démarches intellectuelles, savoir référence, relation au temps et à l'espace et interaction relationnelle pour les seconds.
7. C'est ainsi que les biologistes nomment la phase de différenciation des éléments du système.
8. On est « toujours compétent pour une tâche ou un ensemble de tâches » précise J. Leplat (*Les habiletés cognitives dans le travail*, in : P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*, Paris, 1988, Mardaga Éditeur).

9. « Elle n'a d'existence que dans le champ du travail et dépend étroitement des systèmes de travail mis en œuvre » (C. Dubar, « La qualification à travers les journées de Nantes », in : De la qualification à la professionnalité, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987).

10. La compétence « exprime aussi des dimensions individuelles » (D. Colardyn, *La gestion des compétences*, Paris, 1996, P.U.F.).

11. S'agissant de la compétence, « il ne faut pas sous estimer la dimension intrinsèquement synthétique de la notion. On peut faire une liste des compétences (de savoir-faire techniques, organisationnels) et découvrir que celui qui les a toutes acquises n'est pas forcément compétent. Le tout est plus que la somme des parties. » (S. Cukierman, « Valoriser les compétences « invisibles » », *Mensuel de l'Anact*, sept-oct 1995).

12. Par exemple, M.-F. Reinbold précise que l'individu met en œuvre son savoir pratique dans le temps grâce à l'interrelation des connaissances et de l'expérience (*Gérer les compétences dans l'entreprise*, 1993, l'Harmattan). M.-F. Reinbold, « La notion de compétence, le concept de base », *Actualité de la formation permanente*, n° 135, 1995).

13. Pour G. Le Boterf, la compétence est « une réalité dynamique... ; un processus d'avantage qu'un état... impliquant la notion de processus en cours » (*De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, 1994, Éditions d'Organisation).

14. N. Wiener, à la suite des travaux de von Bertalanffy, a démontré qu'un système peut être statique, hétérostatique ou homéostatique (*Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*, Cambridge, 1948, Librairie Hermann et Cie ; éd. suivantes : the MIT Press).

15. Il précise que « pour gérer la compétence, on doit proposer une hiérarchisation des contenus de la compétence qui respecte en même temps la dynamique de ces contenus entre eux » (M. Parlier, « La compétence au service d'objectifs de gestion », in : F. Minet, M. Parlier, S. de Witte, *Compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris, 1994, l'Harmattan).

16. Notamment celles de Schwartz, Fleishman, d'Iribarne, mais surtout celle de Bloom, la plus répandue, qui permet de hiérarchiser la compétence en six niveaux d'intensité depuis l'acquisition des connaissances jusqu'à l'évaluation. Elle est basée sur des comportements cognitifs repérables en situation d'apprentissage (*Éducation permanente*, Reconnaître et valider les acquis, n° 83-84, 1986).

17. « À une différenciation des objectifs, correspond une différenciation interne du système ; différenciation qui affecte en général surtout les frontières du système » (K.E. Boulding, « General systems theory, the Skeleton of science », *Management Science*, avril 1956).

18. Cette loi veut que le système d'information sur lequel s'appuient les systèmes de décisions (niveaux de complexité) orientant cette organisation, soit d'un niveau de différenciation (d'une variété) au moins aussi élevé que le système à orienter (ici la compétence), (J.-L. Le Moigne, *La théorie du système général*, Paris, 1977, P.U.F.).

19. H.A. Simon dans cette optique a développé le principe de « l'effet arborescent », permettant l'organisation du système par une traduction en niveaux (*La science des systèmes, science de l'artificiel*, 1990, Dunod).

20. Selon M. Parlier (1992), la hiérarchisation permet de rendre compte de la compétence plus finement, mais rend compte en même temps de sa complexité.

21. « la compétence... résulte d'un mouvement dynamique entre la qualification globale de l'individu précédemment acquise et l'emploi qu'il occupe, cet emploi en retour modi-

fiant à terme la compétence » (J. Freiche, « L'usage du concept de compétence », *Personnel* n° 362 – juillet 1995).

22. S'agissant du caractère « abstrait » de la compétence, le mot « système » prend un sens structurel. En effet, la compétence, apparaissant comme un tout complexe, non réductible à ces éléments de base, est entendue comme « système conceptuel » ; en cela, nous nous éloignons de la conception selon laquelle, habituellement, le système s'applique à une unité active, génératrice d'un fonctionnement.

23. M. Parlier, pour qui il existe trois natures de manifestation de la compétence (performance, comportement, activité), ainsi que M. Dadoy, nous expliquent que seule l'activité (travail en acte) peut être étudiée (par observations directes ou échanges avec les titulaires de l'activité) pour inférer l'existence des capacités chez l'acteur). (M. Parlier, « La compétence », *Personnel* n° 366, janvier 1996. M. Dadoy, « Rôle et place du travail dans les systèmes d'évaluation de la qualification du travail », *Le travail humain*, vol. 54, n° 2, 1991.).

24. Selon F. Hubault, « L'analyse de l'activité est caractérisée par les procédures utilisées, les conduites intelligentes... c'est-à-dire des comportements aisément observables... », (« L'entreprise apprend... transfert d'expérience, production de compétences. Le travail forme : mais qui et à quoi ? », *Performances humaines et techniques*, n° 42-43, 1989).

25. Pour V. Marbach, « la performance est une manifestation concrète de la compétence à laquelle elle offre un support possible d'évaluation » (Impacts des démarches de gestion des compétences sur les politiques de rémunération, Thèse IAE Paris, 1995).

26. N. Chomsky a été le premier à mettre en relation compétence et performance : « la première est la connaissance que possède le locuteur-auditeur de la grammaire qui détermine pour chaque phrase une connexion intrinsèque du son et du sens – évidemment en majeure partie inconsciente. La seconde est une actualisation de la compétence dans l'acte d'énonciation, laissant supposer que la compétence est créatrice de comportements nouveaux » (N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, 1969, Éditions du Seuil).

27. Cette perte découle « des situations de travail actuelles, notamment la taille du collectif de travail, et des rapports de force entre les individus appartenant à ce collectif » (M. Dadoy, « Rôle et place du travail dans les systèmes d'évaluation de la qualification du travail », *Le travail humain*, vol. 54, n° 2, 1991).

28. M. Parlier, « La compétence au service d'objectifs de gestion » (in : F. Minet, M. Parlier, S. de Witte, *Compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris, 1994, l'Harmattan).

29. Le savoir-être se caractérise par la diversité des dénominations associées à la notion (allant du « feeling » (G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, 1994, Éditions d'Organisation) aux « compétences de 3<sup>e</sup> dimension » (S. Aubrun, « Les compétences de 3<sup>e</sup> dimension. Comportement, personnalité ou socialisation », *Actualité de la formation permanente* n° 117, 1992) et par son aspect « réducteur » par rapport à la notion de comportement (B. Sire, « Clarifier l'évaluation des compétences », *Personnel* n° 371, juillet 1996), consistant à référencer les aptitudes sollicitées de l'individu. Ces hésitations constituent les prémices d'un rejet de la notion de savoir-être en GRH ou au contraire les raisons de l'extension de la notion par un accroissement de ses composantes ou articulations.

30. M. de Montmollin définit la compétence comme « un ensemble de structures mentales où s'articule tout ce avec quoi l'opérateur réalise une tâche : les connaissances sur le fonctionnement et sur l'utilisation des machines..., les représentations, mais aussi les savoir-faire, c'est-à-dire les types de raisonnement ainsi que les schémas stratégiques de

planification des activités » (M. de Montmollin, *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, CH V La compétence, Berne, 1984, Éditions Peter Lang).

31. D'une part, C. Dubar (« La qualification à travers les journées de Nantes », in : De la qualification à la professionnalité, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987) précise que la compétence comprend des savoir-faire objectivés et des savoir-faire intériorisés, que, d'autre part, M. Dadoy (« La notion de qualification chez Georges Friedman », *Sociologie du Travail*, n° 1, 1987) explique puisque l'activité de chacun est bien différente de celle du travailleur voisin ; chaque individu est spécifique puisque disposant de qualités personnelles et accomplissant une tâche objectivement différente de celle que fait son camarade.

32. « La notion de système relativement floue est à la fois abstraite et concrète ;... concrète... dans la mesure où elle **prétend** rendre compte de la persistance et du développement d'un ensemble social » (M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système*, 1977, Le Seuil).

33. C. Sauret, De la qualification aux compétences : changement de mot ou changement d'approche ?, *Les informations de Développement et emploi*, n° 37, juin 1993.

34. V. Marbach, Impacts des démarches de gestion des compétences sur les politiques de rémunération, Thèse IAE Paris, 1995.

35. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, 1990, ESF.

36. « Rapport entre deux ensembles » selon la définition de C. Dubar (« La qualification à travers les journées de Nantes », in : De la qualification à la professionnalité, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987).

37. M. Parlier, « La compétence au service d'objectifs de gestion », (in : Minet F., Parlier M., Witte S. de, *Compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris, 1994, l'Harmattan).

38. Y. Minvielle, « Quatre thèses sur la compétence (I) », *LF hebdo*, n° 102, 29 mars 1993. « Quatre thèses sur la compétence (II) : dispositifs et équipements socio-techniques », *LF hebdo*, n° 103, 5 avril 1993. « Quatre thèses sur la compétence (III) : la performance », *LF hebdo*, n° 104, 12 avril 1993. « Quatre thèses sur la compétence (IV) : sur la notion de geste professionnel », *LF hebdo*, n° 105, 19 avril 1993.

39. B. Hillau, « De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet » (in : Minet F., Parlier M., de Witte S., *La compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris, 1994, Éditions l'Harmattan).

40. P. Gilbert, R. Thionville, P. Goguelin, *Gestion de l'emploi et évaluation des compétences : des emplois aux hommes et des hommes aux emplois*, Paris, 1990, ESF Éditeurs.

41. J. Freiche, « L'usage du concept de compétence », *Personnel* n° 362-juillet 1995.

42. Selon L. Demailly, les compétences existent « uniquement à partir du moment où elles sont reconnues comme telles », (La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du Travail* n° 1, 1987).

43. Concernant la gestion de la compétence, D. Colardyn relève « une approche institutionnelle et une approche centrée sur l'individu... » (*La gestion des compétences*, Paris, 1996, P.U.F).

44. G. Malglaive, « Rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes », *Éducation permanente*, n° 92, 1988.

45. Y.-F. Livian et J. Terrenoire résumant parfaitement cette difficulté ; considérant que la compétence comporte « un aspect technique mais aussi la reconnaissance de cette capacité technique, ils précisent que lorsque la notion évoque l'aspect technique, on reste

alors en terrain connu ; mais pour ce qui est de la reconnaissance, cela semble plus délicat pour l'individu lui-même » (« Les entreprises face aux exigences de la gestion des compétences », *Personnel*, n° 361, juin, 1995).

46. G. Le Boterf reprend les propos de Freud (*De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, 1994, Éditions d'Organisation).

47. S'agissant de cette dimension, G. Le Boterf évoque « un capital incorporé à la personnalité... » c'est-à-dire des savoirs en acte de dispositions acquises, de manière d'être ou de faire incorporés à la personnalité » (Op. Cit.).

48. « Des caractéristiques personnelles qui évoluent et se modifient surtout à la faveur des situations de relation et de confrontation avec d'autres » (S. Aubrun, « Les compétences de 3ème dimension. Comportement, personnalité ou socialisation », *Actualité de la formation permanente*, n° 117, 1992).

49. Il s'agit d'une conception selon laquelle « les travailleurs possèdent non pas des connaissances utiles à leur travail mais des comportements utiles à l'entreprise » (V. Marbach, « Rémunération par la compétence », *Personnel*, n° 371, 1995).

50. On retrouve cette notion d'autonomie dans la plupart des accords d'entreprises sur la compétence.

51. Selon D. Colardyn, il s'agit « d'impliquer les individus dans les évolutions du marché du travail » (D. Colardyn, *La gestion des compétences*, Paris, 1996, P.U.F).

52. Les sociologues tels J.-D. Reynaud, M. Dadoy ou C. Dubar considèrent avant tout la qualification (avant qu'elle ne devienne compétence) comme un rapport de négociation.

53. Accord national du 12 juillet 1975, Branche de la métallurgie ; Accord A. CAP 2000, décembre 1990, Usinor-Sacilor.

54. « Si nous ne sommes pas de cette spécialité, il va falloir faire confiance à ceux qui le sont » (S. de Witte, « la notion de compétence, problème d'approche » in : Minet F., Parlier M., de Witte S., *La compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris, 1994, Éditions l'Harmattan).

55. À ce sujet, C. Dubar note un déplacement de la qualification du pôle « formation/ valeur d'échange/qualification individuelle » vers le pôle « travail/ valeur d'usage/ qualification de l'emploi » (« La qualification à travers les journées de Nantes », in : De la qualification à la professionnalité, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987).

56. Voir *Le Monde-Initiatives*, « Reconnaître les compétences professionnelles », rapport de Virville, du mercredi 20 novembre 1996.

57. La difficulté vient principalement de la traduction de « l'employabilité » dans un langage qui soit reconnu au-delà du périmètre de l'entreprise (C. Sauret, D. Thierry, « Vous avez dit employabilité ? », *Le Monde-Initiatives* du 05/10/1994).

58. Selon D. Courpasson et Y.-F. Livian, lorsque l'accent est mis sur des savoir-être banalisés et fragiles... se constituent des ensembles professionnels artificiels dont les contours ne correspondent pas toujours aux réalités et aux identités professionnelles construites ou revendiquées par les personnels des entreprises. (« Le développement récent de la notion de « compétence » », *Revue de Gestion des ressources humaines*, n° 1, octobre 1991).

59. « L'individu contraint et soumis à une logique marchande a tendance à exacerber son individualisme, ce qui renforce les structures formelles de l'entreprise et crée une véritable réification de l'organisation » (A. Renault, *L'ère de l'individualisme*, Paris, 1987, Galimard).

## Références

- J.-F. AMADIEU, L. Cadin, *Compétence et organisation qualifiante*, Paris, 1996, Economica.
- S. AUBRUN, R. OROFIAMMA, *Les compétences de 3ème dimension : ouverture professionnelle ?*, Paris, 1990, CNAM-C2F.
- L. VON BERTALANFFY, *General system theory*, New York, G. Braziller, Pub., Ct., 1968 ; *Théorie générale des systèmes*, Paris, 1973, Éd. Bordas et Paris, 1980 et 1993, Dunod.
- L. CHAMBRIER, « Apprentissage organisationnel, contingence et systèmes de représentation », in : AGRH, *Actes du 4<sup>e</sup> congrès*, 1993.
- E. DUGUÉ, *Les employés peu qualifiés et la logique de la compétence : mobilisation ou démobilité au travail*, 1993, CNAM.
- P. GILBERT, M. PARLIER, « La compétence, du « mot valise » au concept opératoire », *Actualité de la formation permanente*, n° 116, 1992.
- P. GILBERT, M. PARLIER, La notion de compétence et ses usages en gestion des ressources humaines, *Études Entreprise et personnel - Développement et Emploi*, 1991.
- B.M. GROSS, « L'avenir de l'analyse systématique des modèles sociaux », *Analyse et prévision*, février 1967.
- B. MOURET, « Les représentations sociales : un outil d'aide à la gestion des ressources humaines », in : AGRH, *Actes du 4<sup>e</sup> congrès*, 1993.
- A. NEWELL, H.A. SIMON, *Human problem solving*, 1972, Prentice Hall.
- M. PARLIER, *La compétence, une nouvelle clé dans la gestion des ressources humaines*, Mémoire de DESS développement de la fonction personnel, IAE Paris, 1992.
- J.-D. REYNAUD, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, 1989, A. Colin.
- J.-D. REYNAUD, « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.
- J. ROJOT, A. BERGMANN, *Comportement et organisation*, Paris, 1989, Vuibert Gestion.
- J. DE ROSNAY, *Le microscope*, Paris, 1989, Le Seuil.
- C. SAURET, « La gestion de l'emploi et des compétences », *Personnel*, n° 331, mars-avril 1992.
- M. STROOBANTS, « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation emploi*, n° 33, janvier-mars 1991.

## DU MODÈLE CONTINU D'UN RÉSEAU NEURONAL BIOLOGIQUE AU MODÈLE DISCRET D'UN RÉSEAU CONNEXIONNISTE

Bassam DAYA<sup>1</sup> et Gilbert CHAUVET<sup>1,2</sup>

### Résumé

La modélisation de la dynamique continue d'un réseau biologique impose de considérer des équations aux dérivées partielles plutôt que des équations différentielles ordinaires. Dans ce sens, une théorie du champ pour les systèmes biologiques a été proposée par G. Chauvet qui a introduit un opérateur de champ non local. Dans ce papier, nous proposons une nouvelle représentation des équations du champ appliquées au tissu nerveux pour les deux niveaux d'organisation neuronale et synaptique et nous montrons en toute généralité que le modèle connexionniste classique est un cas particulier du modèle décrit par le nouveau formalisme.

### Abstract

The modeling of the continuous dynamics of biological networks leads to consider partial derivatives equations rather than ordinary differential equations. In this sense, a field theory has been proposed by G. Chauvet who introduced a non local field operator. In this paper, we propose a new representation of the field equations in the case of the nervous system for the two levels of organization, neuronal and synaptic, and we show that the classic connexionnist model is a particular case of the model described by this new formalism.

### 1. INTRODUCTION

Les réseaux de neurones biologiques se caractérisent généralement par le grand nombre de neurones et le grand nombre de synapses par neurone. Une approche continue est donc loisible pour tenir compte de la localisation géométrique des neurones et des synapses. De plus la représentation continue du système biologique, dans laquelle est décrite la variation continue des varia-

<sup>1</sup> Institut de Biologie Théorique, 10 rue André Bocquel, 49100 Angers, France.

<sup>2</sup> Biomedical Engineering, University of Southern California, Los Angeles, USA.