

**Zeitschrift:** Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

**Herausgeber:** Société d'Etudes Economiques et Sociales

**Band:** 58 (2000)

**Heft:** 4: Colloque "Conceptions et dynamique des organisations : sait-on piloter le changement?"

**Artikel:** L'évaluation du personnel : un catalyseur des processus transformationnels de l'organisation

**Autor:** Camilleri, T. / Crevoisier, C. / Emery, Y.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-140956>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# L'ÉVALUATION DU PERSONNEL : UN CATALYSEUR DES PROCESSUS TRANSFORMATIONNELS DE L'ORGANISATION

T. CAMILLERI, C. CREVOISIER, Y. EMERY, D. GIAUQUE,  
*Unité «Management public et Ressources humaines,  
Institut de hautes études en administration publique,  
IDHEAP, Lausanne*

## 1. Introduction

L'évaluation du personnel est au centre des pratiques de gestion des ressources humaines. Elle a donné lieu à une abondante littérature dont le souci principal consiste à décrire le processus et les outils d'évaluation, afin d'améliorer les performances individuelles et d'orienter objectivement les décisions de gestion du personnel, en particulier les rémunérations (Lapra, 1997, Carestia Lanciaux, 1990). En réalité, et c'est l'idée directrice de cette contribution, l'évaluation du personnel est bien davantage qu'un outil de conduite : au carrefour des logiques de management et de gestion des ressources humaines, elle représente un formidable révélateur des processus transformationnels adoptés par une organisation, contribuant ainsi plus ou moins activement à sa capacité à évoluer dans un environnement en mutation profonde. Nous partons de l'hypothèse que les différents modèles d'évaluation du personnel que l'on peut rencontrer actuellement dans les organisations reflètent, dans leur philosophie et leur contenu, des choix fondamentaux de management guidant l'ensemble de leur fonctionnement, mais en particulier leur capacité à mettre en œuvre des processus transformationnels.

D'une manière générale, notons que ce rapprochement entre processus d'évaluation du personnel et théories organisationnelles n'est pas fortuit tant il faut souligner que la pensée scientifique sur le fonctionnement organisationnel lui-même a largement évolué durant ces dernières décennies. Ce fait est dû en grande partie à une transformation radicale du contexte socio-économique, de la manière dont les marchandises et services sont produits et des nouvelles exigences qu'une telle transformation implique par rapport aux travailleurs eux-mêmes. En

effet, les transformations de l'économie, en particulier les changements dans la nature et l'organisation du travail, sont à la base de réflexions novatrices dans le domaine du management et de la théorie des organisations. Les mutations contextuelles à la base des nouvelles théories émergentes peuvent être résumées de manière non-exhaustives de la façon suivante :

- L'ouverture des marchés à des pays émergents et l'augmentation de la concurrence internationale ont inversé le processus de production. Celui-ci n'est plus basé sur une offre abondante de produits standardisés, mais sur une demande différenciée de petite quantité de marchandises et de services (Coriat, 1979 & 1994).
- La venue d'une pensée organisationnelle censée permettre la prise en compte du nouveau contexte concurrentiel international et donner la capacité aux entreprises et administrations de répondre plus rapidement aux demandes qui émanent des clients, dans leur diversité. Cette nouvelle pensée organisationnelle s'est traduite dans les faits tout d'abord au Japon, dans les usines Toyota grâce à l'ingénieur Ohno (Marazzi, 1997). Plus tard, ces nouvelles structures organisationnelles ont connu un succès en Europe, puis aux Etats-Unis, à la fin des années 70 et au début des années 80 (Boyer & Durand, 1993). Ces nouvelles structures organisationnelles visent à permettre aux entreprises et organisations d'acquérir plus de rapidité et de flexibilité dans leur processus productif et, donc, d'être plus réflexives et d'accroître leur capacité transformationnelle.
- La transformation de la nature du travail elle-même, les travaux manuels et répétitifs ayant fait l'objet d'une rationalisation extrême, dans le but de chasser les temps morts notamment, le travail lui-même s'est en grande partie enrichi (Boissonnat, 1995; Eurotechnopolis, 1995).
- Cet enrichissement du travail et la suppression, dans une large mesure même si elle ne sera jamais entièrement possible, de la pénibilité du travail est rendu possible par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont connu un boom que certains auteurs considèrent comme étant la troisième révolution industrielle (Castells, 1997). C'est ainsi que la génération, le traitement et la diffusion de l'information deviennent des activités de plus en plus importantes sur le lieu de travail lui-même (Reich, 1993). De ce fait même, la réflexion et la communication sont réintroduites, voire sollicitées et encouragées, dans le processus de production (Marazzi, 1997).

- Dans ce nouvel environnement économique et organisationnel, les femmes et hommes voient également des changements les affecter, à la fois dans leurs conditions de rémunération caractérisées en grande partie par une précarisation (Gorz, 1997; Lipietz, 1996), mais également dans les qualifications et les aptitudes nouvelles qu’elles/ils doivent développer pour se maintenir dans un univers où il leur est demandé toujours plus de compétences (de Beer, 1995).
- *Last but not least*, la mondialisation de l’économie, les nouvelles technologies de l’information et de communication, l’augmentation de la concurrence sont des facteurs contextuels puissants qui ont poussé les organisations productives à redéfinir leurs structures et processus de production de manière à augmenter non seulement la rapidité dans la réalisation des services et prestations, mais encore leur capacité à répondre dans un délai raisonnable à des demandes de plus en plus nombreuses et surtout de plus en plus diversifiées (Duval, 1998).

Sur la base de ces différents constats, des sociologues, des politologues et des économistes ont développé des théories organisationnelles, autant scientifiques que prescriptives, afin de proposer des modèles qui puissent soutenir et encadrer les contraintes socio-économiques dont il a été question précédemment. Nous ne saurions, dans le cadre de cette contribution passer en revue ni même résumer l’ensemble de ces théories, d’autres auteurs l’ayant récemment fait (Hatch, 2000, Filleau, 1999). Par contre, les constats évoqués soulignent l’importance centrale de la capacité de l’organisation à se transformer, propriété essentielle des systèmes vivants qui leur permettent une adaptation – parfois anticipatrice - à leur environnement. Cette capacité transformationnelle constitue le fil rouge des archétypes organisationnels que l’on retrouve actuellement dans la pratique et que nous avons décidé de retenir ici : l’organisation qualifiée (ou compétente), l’organisation qualifiante, et l’organisation apprenante (ou en apprentissage permanent).

Nous serons ainsi en mesure de montrer que l’évaluation du personnel, loin de servir uniquement l’évolution et la transformation des individus concernés, peut également contribuer de manière décisive à la capacité transformationnelle des organisations.

Dans une première partie de cette contribution, nous décrivons les théories retenues, en mettant à jour leurs axiomes de base, leurs hypothèses, leur contenu prescriptif et surtout en montrant comment elles décrivent le processus de

transformation et la place des individus qui y travaillent. Dans un deuxième temps, nous allons montrer qu'à chacune de ces théories correspond une pratique en terme d'évaluation du personnel, en illustrant cela au moyen de l'étude de trois instruments idéales-typiques, analysant leurs différentes caractéristiques, leur philosophie et leur influence sur le fonctionnement organisationnel ainsi que sur les individus.

Finalement, nous montrerons que l'évaluation de type *apprenant*, qui n'est que rarement utilisée en pratique, peut apporter une plus-value décisive aux organisations productives qui souhaitent à la fois améliorer leur capacité transformationnelle tout en intégrant un axe temporel de long terme dans leur développement organisationnel et dans leur gestion des ressources humaines.

## **2. Organisation qualifiée, qualifiante et apprenante : théories en débat**

La capacité transformationnelle de l'organisation, orientée par ses choix stratégiques et culturels, dépend essentiellement de ces processus internes de fonctionnement. En suivant Probst et al (1992), elle peut se développer à trois niveaux de profondeur, correspondant à trois boucles de rétroactions distinctes qui concernent d'ailleurs autant l'individu que l'organisation :

- un premier niveau, en simple boucle, où les déviations constatées par rapport à une planification ou des standards de production sont relevées, et donnent lieu à des actions correctrices sans remettre en cause ni les stratégies d'action ni même les valeurs sous-jacentes à celles-ci. Ce niveau correspond à une capacité transformationnelle primaire, que certains auteurs ont appelé cybernétique de premier niveau. Elle se retrouve typiquement dans les organisations dites qualifiées, que nous développons ci-dessous;

- un deuxième niveau transformationnel est constitué par l'apprentissage organisationnel en double boucle, qui exprime la capacité des organisations non seulement à repérer et corriger les déviations par rapport à une norme, mais également à remettre en cause ces normes, issues de la stratégie sur laquelle elles s'appuient pour travailler. Ce deuxième niveau dépasse le simple réglage et questionne sur l'opportunité des choix ayant présidé à l'élaboration de la stratégie et des objectifs de production ; il est caractéristique de l'organisation qualifiante;

- Le stade le plus élaboré de capacité transformationnelle émerge lorsque

les organisations sont capables de comprendre quels sont les mécanismes d'apprentissage au fondement de l'agir collectif, de les représenter et les adapter pour *apprendre à apprendre*. Ce troisième niveau, appelé parfois «deutero-learning» implique un savoir sur la manière de créer du savoir ; il est le propre des organismes vivants, autant les organisations que les individus, et constitue le noyau de l'organisation apprenante.

Les paragraphes qui suivent présentent les idées principales de ces trois conceptions archétypiques de l'organisation.

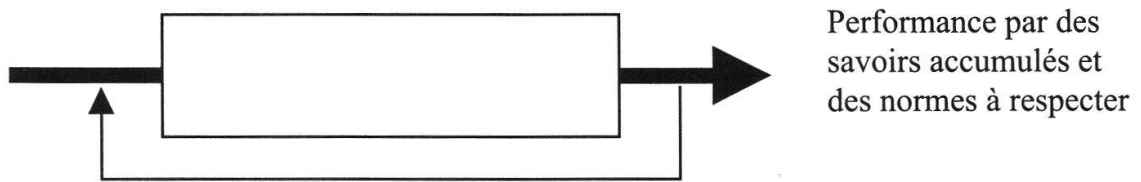
### **2.1 L'approche dite de l'organisation qualifiée**

En suivant Zarifian (1992), l'organisation qualifiée ne serait qu'une version améliorée de l'organisation classique taylorienne, celle-ci se définissant, selon lui, principalement par la gestion statique des compétences de ses ressources humaines. En effet, ce type d'organisation investit beaucoup d'énergie, par le biais de ses processus de recrutement et de sélection du personnel, pour choisir dans l'environnement socioprofessionnel les ressources humaines dites «qualifiées», c'est-à-dire ayant les diplômes et certificats requis pour les fonctions à assumer, conformément aux profils idéals établis. L'objectif d'une telle structure organisationnelle est de se définir comme étant «qualifiée» par la présence d'un *savoir* supérieur, en particulier supérieur aux organisations concurrentes, engendrant par hypothèse une performance supérieure. Ce savoir est ensuite utilisé dans les processus de production, sans pour autant être développé ou reproduit. Dans cette optique, les responsables peuvent estimer «que l'essentiel de la compétence aurait dû être acquis avant d'entrer»; ainsi, les individus qualifiés en entrant dans l'entreprise peuvent perdre ce degré de qualification si leur formation continue n'est pas prise en charge par l'entreprise.

En outre, selon Zarifian (1992), le savoir-faire au sein d'une telle organisation est rodé par la routine, au point où l'individu et l'organisation n'articulent plus «exploitation et innovation». Ainsi, l'organisation qualifiée est davantage prescrite, donc stabilisée, non pas au niveau des tâches (organisation taylorienne) mais au niveau des objectifs qu'elle assigne aux équipes et des procédures qu'elle spécifie pour les atteindre, rejoignant les idées directrices de la certification.

Le savoir-être des ressources humaines, c'est-à-dire l'attitude ou le comportement face au travail, se manifeste dès lors par un faible degré d'implication des individus au sein de l'organisation. Cette attitude semble avoir deux raisons principales: premièrement, face au cloisonnement fonctionnel se limitant à la

transmission d'informations, l'individu ne se sent pas impliqué dans l'analyse des dysfonctionnements et des améliorations à apporter. Deuxièmement, l'organisation qualifiée fonctionne sur un mode hiérarchique : la stratégie élaborée en haut est ensuite déclinée à tous les niveaux de la structure; or, l'individu reçoit l'information le concernant, prend connaissance des objectifs à atteindre, sans pour autant se les réapproprier. Nous pourrions donc dire qu'il y a absence d'une émergence de sens pour l'individu dans une telle organisation, et qu'aucun questionnement n'apparaît quant à l'opportunité de la stratégies et des objectifs fixés.



Il est clair que l'organisation qualifiée présente une faible capacité transformationnelle, en particulier lorsque les conditions environnementales se modifient substantiellement. Une telle organisation procède à une régulation cybernétique à simple boucle. Ainsi, tout en modifiant ses actions face aux évènements auxquels elle doit faire face, l'organisation ne se remet pas fondamentalement en question et poursuit son objectif de départ. Au niveau du personnel, une telle organisation peut avoir tendance à prescrire les objectifs aux équipes et aux individus qui les constituent en vue de respecter «les normes procédurales» (Idem.). La prescription du comportement et des procédures, proche de l'injonction paradoxale, peut avoir pour conséquence non seulement un manque de spontanéité et de créativité, mais peut aussi entraîner un manque flagrant d'acculturation. En effet, l'organisation n'accordant pas à l'individu la possibilité de s'approprier les objectifs organisationnels à sa manière peut donc l'empêcher d'acquérir un véritable sens au sein de celle-ci. Par ailleurs, dans une vision plus psychologique, ce mode de fonctionnement organisationnel peut être associé au concept piagétien d'«assimilation» (Piaget, 1937). En effet, de par son conformisme aux structures sous-jacentes, l'organisation –respectivement l'individu- assimile l'environnement autour d'elle, y compris les savoirs, sans pour autant modifier ses structures intrinsèques.

## 1.2 L'approche dite de l'organisation qualifiante

Contrairement à l'organisation qualifiée, l'organisation qualifiante est-elle un nouveau modèle organisationnel de production ? Les règles du jeu de la concurrence économique mondiale se sont largement modifiées depuis les années '30. La capacité concurrentielle au niveau mondial ne dépend plus entièrement du facteur «coût», mais aussi des capacités d'adaptation et d'innovation organisationnelles face aux changements environnementaux; des capacités caractérisées par l'amélioration de la qualité des prestations fournies, la variété, le rythme de renouvellement et la diminution des délais. Des capacités qui ne peuvent finalement provenir que d'une coopération plus étroite et plus profonde entre l'ensemble des acteurs impliqués. Or l'efficacité du personnel varie largement selon le contexte d'organisation qui leur est donné.

Cette idée est au cœur du concept de l'organisation qualifiante, qui exprime, en raccourci, l'existence d'interactions multiples entre l'organisation et les compétences du personnel qui la fait vivre et qui la sert<sup>1</sup>. D'ailleurs, l'organisation qualifiante semble viser «un double objectif : produire simultanément un résultat économique direct et un développement des compétences» (Parlier et al., 1997).

L'organisation qualifiante est «une organisation de travail capable de répondre à la fois à un triple enjeu» (Madelin P. & Thierry D, 1992 :23):

- une organisation plus riche en contenu d'activité
- une organisation plus compétitive
- une organisation plus éducative en ce qui concerne un ajustement évènementiel.

Il ne suffit donc pas que l'organisation soit qualifiée- c'est-à-dire utilise des personnes d'un bon niveau de qualification professionnelle et qu'elle reconnaisse leur responsabilité et leur autonomie d'action – pour qu'elle soit *ipso facto* qualifiante», mais encore que les quatre principes structurants suivants soient respectés (Zarifian, 1992 :16) :

- L'organisation qualifiante «est une organisation où se fait jour un traitement évènementiel des activités organisationnelles». L'obligation est de positiver tout événement vécu et d'en apprendre quelque chose. L'événement devient alors un «moment privilégié» qui aura fait évoluer tout à la fois des connaissances techniques, les échanges sociaux entre catégories différentes de salariés.



- Dans un deuxième temps, l'organisation qualifiante instaure une *base communicationnelle* à son activité, remettant ainsi en cause l'organisation fonctionnelle en clarifiant des objectifs collectifs, un langage commun et les enjeux.
- Dans un troisième temps, l'organisation qualifiante applique la stratégie *bottom-up* consistant à impliquer stratégiquement ses salariés en leur permettant de *ré-élaborer les objectifs de leur activité professionnelle*.
- Enfin, l'organisation qualifiante cherche à aider les individus à se *projeter dans l'avenir*, c'est à dire à enchaîner des projets qui concilient mobiles personnels des salariés et projet organisationnels. La conciliation, quoique partielle, permet d'engendrer une motivation que Zarifian qualifie d'«authentique».

Les conséquences d'une telle conception organisationnelle sont nombreuses. Notons avec Grimand & Vandangeon-Derumez (1999:108-126) : un développement permanent de savoirs, une organisation flexible, s'adaptant au contexte avec des initiatives, une articulation exploitation-innovation, un découplage fonctionnel, ainsi que des objectifs et un langage commun réapproprié, ré-élaboré par l'individu et l'équipe.

Contrairement aux organisations qualifiées, l'émergence de sens peut avoir lieu au sein d'une organisation qualifiante. Ses salariés acquièrent un sens à la fois personnel et organisationnel (culture d'entreprise); un sens en ce qui concerne leur place hiérarchique dans l'organisation, un sens par rapport à leur formation, concrétisée par la volonté d'acquérir de nouvelles formes de savoirs et de savoir-faire. Un sens, enfin, par l'application de méthodes de travail axées sur le découplage fonctionnel et la communication ainsi que sur le partage d'un langage et d'objectifs communs.

Afin de mettre en oeuvre les principes formulés par Zarifian, et donc assurer une logique de développement de compétences au niveau de l'individu, l'organisation qualifiante doit faire preuve d'une véritable capacité d'apprentissage à double boucle; ceci implique une volonté de la part de l'organisation d'apprendre de ses erreurs, de modifier son comportement en conséquence, et de donner un certain pouvoir aux individus quant à la gestion de leurs compétences<sup>2</sup>. «L'apprentissage» est donc «de l'ordre de la compréhension plutôt que de la reproduction» (Zarifian, 1992 :12).

En ce qui concerne son mode de fonctionnement, l'organisation qualifiante

peut être apparentée au concept *piagétien* d'«accomodation» en ce sens que l'organisation modifie sa structure et son fonctionnement en surface, afin de réagir aux évolutions de l'environnement ; toutefois, ces modifications n'agissent pas en profondeur.

### 1.3 *L'approche dite de l'organisation en apprentissage*

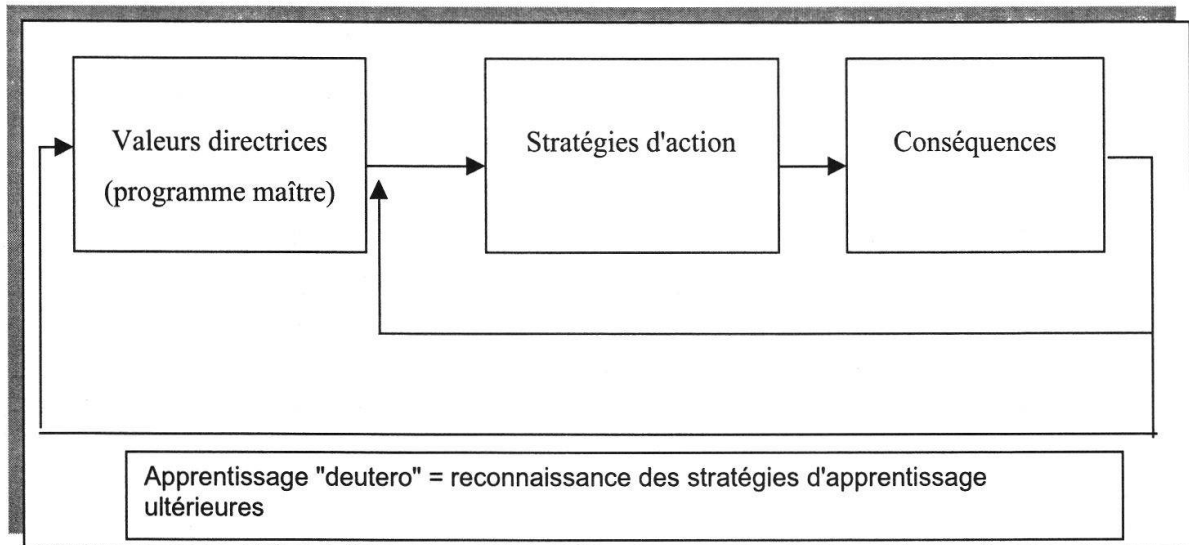
Les axiomatiques qui se trouvent à la base des théories relatives à l'organisation en apprentissage permanent ou organisation apprenante sont les suivantes:

- Chaque organisation est différente et elle possède en propre des caractéristiques de fonctionnement et des routines qui constituent, en quelque sorte, «sa personnalité».
- C'est une vision de type «holiste» qui part du principe que le tout représente nécessairement plus que la somme des parties.
- L'organisation est toute puissante et détermine en grande partie les individus qui y travaillent.
- L'organisation est capable d'apprentissage, donc d'un développement, caractéristique qui explique pourquoi les organisations sont capables de s'adapter en permanence aux impératifs technologiques, sociaux et économiques.
- Comme tout être humain, l'organisation est susceptible de remettre en question ses valeurs et ses idées qui guident ses stratégies d'action, donc de se questionner sur son fonctionnement. Mais plus que cela, est elle capable de conceptualiser et d'infléchir ses propres processus d'apprentissage, ce qui la distingue des organisations qualifiantes.

Il faut souligner d'emblée que la notion d'apprentissage est intimement liée, et ne prend son sens réel, qu'en rapport avec une action. En clair, l'apprentissage, dans notre contexte, ne signifie pas uniquement le développement gratuit et non orienté des connaissances individuelles ou collectives. L'apprentissage s'inscrit bien dans un but, il est orienté par des finalités et des valeurs individuelles et organisationnelles. *«Apprendre n'est pas seulement avoir une nouvelle intuition ou une idée neuve. Nous apprenons dans l'action, nous apprenons quand notre action est efficace, nous apprenons quand nous détectons et corrigeons une erreur. Comment savons-nous que nous savons quelque chose? C'est lorsque nous sommes capables de réaliser ce que nous affirmons savoir»* (Argyris, 1995:17).

De ce fait, l'apprentissage dont il est question ici est axé sur l'action, pour permettre la réalisation d'une activité vers un but intentionnel, ce que, dans le monde industriel et administratif, nous pourrions appeler le processus de production. Ainsi, selon N. Dixon, un apprentissage organisationnel peut être défini de la manière suivante: «(...) *the intentional of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders*» (Dixon, 1994:5). En d'autres termes, il y a ici une piste à suivre. Un apprentissage organisationnel correspond à tout processus cognitif, aux niveaux individuel, collectif et systémique, qui permette une réalisation réussie, performante, des intentions de départ. Ceci implique qu'à la base de tout apprentissage organisationnel se trouvent des stratégies d'action orientées vers un but et soutenues par des valeurs partagées par les acteurs de l'organisation. C. Argyris ne dit pas autre chose dans son ouvrage intitulé «Savoir pour agir»: «*Pour que des propositions puissent être mises en action, pour qu'elles soient actionnables, elles doivent non seulement spécifier les stratégies d'action qui permettront d'obtenir les effets souhaités mais aussi les valeurs sous-jacentes qui doivent gouverner ces actions*» (Argyris, 1995:18).

Ainsi, le but de l'approche dite de l'apprentissage organisationnel est donc d'expliquer plusieurs phénomènes: dans un premier temps, il s'agit de souligner le fait que les organisations sont capables d'apprentissage pour, dans un deuxième temps, expliquer comment les organisations s'adaptent aux mutations rapides du contexte socio-économique dans lequel elles évoluent. Pour ces auteurs, les organisations sont comme les individus, elles savent tirer profit de leurs erreurs pour améliorer la manière dont elles travaillent et fonctionnent. «*On peut considérer qu'une organisation apprend lorsqu'elle parvient à détecter et à corriger une erreur, étant entendu qu'il y a erreur quand un écart apparaît entre une intention et ses conséquences effectives, entre un projet et ses retombées*» (Argyris, 1999:193). Toutefois, Argyris et Schön (1996) soulignent bien le fait qu'une organisation est considérée comme «apprenante» uniquement si celle-ci est capable, pour corriger les erreurs qu'elle commet, de remettre en question les valeurs qui guident ses stratégies d'action. C'est ce que les auteurs ont appelé l'apprentissage à double boucle qui se différencie de l'apprentissage en simple boucle et de l'apprentissage deuterio. Le dessin suivant permet d'illustrer ces différentes notions :



L'apprentissage dit «deutero» est présent lorsque les acteurs et l'organisation apprennent à reconnaître les processus d'apprentissage eux-mêmes et à en développer d'autres, alternatives et innovantes, pour continuer à apprendre afin de réaliser encore mieux les objectifs de leur organisation.

En d'autres termes, pour Argyris et Schön, une organisation est apprenante lorsqu'elle parvient à réaliser de manière durable un apprentissage en double boucle. Une organisation apprenante correspond donc à la capacité de cette dernière à remettre toujours en question les principes qui fondent ses stratégies d'action. Elle doit avoir des qualités de flexibilité puisqu'elle institue, en quelque sorte, l'innovation ou le désordre créateur comme principe d'organisation principal. La capacité transformationnelle, dans ce cas, ressort de la compétence des acteurs à trouver constamment de nouvelles réponses à de nouveaux problèmes et à la capacité de l'organisation de permettre cette dynamique. D'autres indicateurs de l'organisation apprenante peuvent ici être évoqués:

- l'organisation apprenante se construit et se définit par l'apprentissage, qu'elle organise de manière volontaire;
- se faisant, une telle vision du fonctionnement organisationnel s'articule sur un axe temporel de long, voire très long terme;
- elle ménage donc des espaces aux acteurs pour qu'eux-mêmes soient en mesure d'apprendre de façon permanente (Organizational Slack);
- elle apprend de ses erreurs et des erreurs des acteurs qui la composent;
- elle est *auto-adaptative* puisqu'elle est capable de remettre en question les

fondements de ses actions, à savoir ses valeurs et ses idées directrices:

- elle incorpore les connaissances des acteurs dans des routines (dynamiques) qui constituent sa mémoire collective.

Par ailleurs, et ceci en vue de poursuivre la perspective psychologique des concepts piagétiens, l'organisation apprenante correspond à l'«équibration majorante», où l'organisation modifie entièrement sa structure interne, et donc son mode de fonctionnement. Agissant sur un long terme, celle-ci modifie profondément sa structure organisationnelle de la même manière qu'un individu se voit obliger de modifier ses schèmes (ou mode de compréhension) afin de s'adapter de manière efficace à un monde changeant autour de lui.

Après avoir passé en revue ces trois archétypes organisationnels, voyons maintenant leurs implications au niveau des processus d'évaluation du personnel.

### **3. Typologie des pratiques d'évaluation du personnel**

#### **3.1 Trois types d'évaluation**

##### *Evaluation qualifiée*

L'évaluation qualifiée est l'expression d'un système de management traditionnel, où l'accent est mis sur la conformité des prestations fournies par le personnel à des critères de performance, portant sur des aspects comportementaux ou procéduraux, (Lapra, 1997), des objectifs préalablement fixés ou négociés (approche inspirée de la *direction par objectifs*, (DPO) ou encore des standards de qualité (management de la qualité, Seghezzi, 1996). Cette forme d'évaluation permet de boucler le premier cycle de pilotage au sens de S. Beer (1959), celui de la conduite des unités de base de l'organisation, et en l'occurrence des collaborateurs qui en font partie. Longtemps régulée par des règles issues du professionnalisme –pensons à la maîtrise acquise dans les corporations- et d'une forme de conscience professionnelle, en particulier en Suisse (Lalive d'Epinay, 1982), la performance professionnelle des individus dans les organisations est progressivement guidée par l'encadrement qui, dans l'esprit du taylorisme, a pour mission de contrôler le comportement et les prestations fournies par le personnel.

Jusque dans les années 1970 et plus nettement encore 1980, où la responsabilisation du personnel, comme stratégie fondamentale de motivation, revient

en force (Sprenger, 1996), le management est essentiellement occupé à définir le travail à accomplir puis, lorsque la méthode est appliquée avec conséquence, à en évaluer la réalisation au moyen de systèmes apparentés à l'évaluation qualifiée. Sans aborder ici la question des stratégies de récompense associée à l'évaluation qualifiée (Caresta Lanciaux, 1990), notamment la rémunération au mérite, cette évaluation aboutit à une sanction de conformité assimilable à la certification des prestations, et le cas échéant, des compétences actuelles puisque cette dernière notion est précisément contextualisée et finalisée (Le Boterf, 1998, Bellier-Michel, 1998).

### *Evaluation qualifiante*

Le maître-mot de l'évaluation qualifiante est certainement la compétence. Conçue dans une optique essentiellement formative, l'évaluation qualifiante est utilisée par les organisations soucieuses de générer et de transmettre des compétences à leur personnel, contribuant ainsi à cultiver leur employabilité (Camilleri et al, 1999). Sékiou et al (1993) distinguent l'évaluation des performances, correspondant à l'épithète qualifiée dans notre conception, et l'évaluation du potentiel, «destinée à favoriser le développement personnel de chaque employé pour qu'il atteigne une performance élevée dans le futur en fonction de ses compétences manifestées, de sa préparation professionnelle, de son expérience et de ses aspirations de carrière». Les potentialités que porte en lui chaque individu, expression des besoins de réalisation au sens de Maslow (1970) ou de croissance au sens Alderfer (1972), représentent une richesse souvent insuffisamment exploitée par l'organisation, confinant le personnel dans les fonctions qui lui ont été attribuées. Si l'évaluation qualifiée met l'accent surtout sur la performance accomplie pendant la période écoulée, l'évaluation qualifiante cherche à apprécier à la fois les potentiels et les besoins de développement des compétences du personnel (Emery/Gonin, 1999) :

- Les potentiels correspondent à ce que les individus sont en mesure de développer dans d'autres fonctions, moyennant une formation d'appoint;
- Les besoins expriment le type de compétences dont l'organisation aura besoin pour mettre en œuvre ses projets.

En ce sens, l'évaluation qualifiante établit un premier lien explicite entre l'évolution de l'organisation et celle de l'individu. Toutefois, ce lien est vu davantage dans le sens d'adapter, respectivement d'anticiper, les compétences du personnel en fonction des exigences évolutives de l'entreprise. C'est dire que

l'on se situe ici dans une vision classique des ressources humaines, axée sur les individus et subordonnée au management de l'organisation.

### *Evaluation apprenante*

L'évaluation apprenante peut être assimilée à une production de connaissances non seulement sur les individus qui y travaillent, mais également pour et sur l'organisation, au sens de Carter & Jackson (2000). C'est-à-dire une évaluation qui aide véritablement à reconstruire le comportement et la stratégie des collaborateurs dans leur fonction et leur service, et non seulement à valider des performances ou des compétences. Plus que de valider l'atteinte d'objectifs et/ou de standards de production, plus que de révéler les compétences actuelles et futures nécessaires au développement des compétences, l'évaluation apprenante se doit d'interroger les acteurs de l'organisation sur les prémisses et les processus ayant présidé à l'action collective. Ce faisant, elle contribue à mettre en lumière les «théories en usage» au sens de Schein (1997), voire même plus fondamentalement les hypothèses et schèmes de perception constituant la grille référentielle adoptée par les membres d'une organisation. Cette interrogation n'est que le premier pas de l'apprentissage collectif : il importe de lui faire suivre un processus de capitalisation / restitution de l'expérience ainsi acquise, afin d'en faire bénéficier l'ensemble du personnel.

## **3.2 Mise en perspective des trois systèmes**

### *Evaluation qualifiée*

L'évaluation qualifiée est orientée surtout sur le passé et permet au couple «évaluateur-évalué» de passer en revue les prestations de la personne évaluée marquant la période écoulée. Reflet d'une conception hiérarchique, souvent dénommée «bilan» voire «qualification du personnel», cette évaluation laisse peu ou pas de place à la discussion, elle aboutit à une sanction à laquelle le collaborateur évalué n'a guère de choix que de se soumettre.

### *Evaluation qualifiante*

L'évaluation qualifiante (souvent appelée formative) implique un bon équilibre entre la discussion sur la période écoulée et la période future, en particulier dans l'idée de favoriser le développement des compétences et du potentiel de la personne évaluée. Souvent appelée «entretien de progrès», cette

évaluation est davantage bilatérale et laisse une large place aux échanges entre les protagonistes de l'entretien. Les mesures qui en découlent peuvent d'ailleurs en partie impliquer aussi l'évaluateur, dans le sens d'apporter un coaching plus important à la personne évaluée.

### *Evaluation apprenante*

L'évaluation apprenante accorde une place plus importante à la période à venir - tout en analysant les actions de la période écoulée, «matériel» de base - dans le but de révéler les logiques d'action utilisées et de favoriser les processus d'apprentissage individuel et collectif. Très interactive, elle implique tout d'abord une définition plus large des tâches à accomplir, assimilable à l'idée de mission (Lapra, 1997), afin de laisser au titulaire une certaine latitude d'action propre à favoriser l'initiative personnelle et la créativité. Elle implique ensuite, soit dans la phase de préparation, soit lors de l'évaluation proprement dite, d'autres acteurs que le couple évaluateur-évalué. Elle implique enfin une utilisation large des conclusions qui en découlent, nullement limitée à la personne évaluée pour rayonner sur l'équipe, voire l'organisation concernée.

### **3.3 Comparaison critérielle**

Afin de comparer ces trois types d'évaluation, nous avons retenu quelques critères significatifs concernant le processus d'évaluation (préparation, déroulement et suivi de l'entretien) et le contenu axé sur les performances réalisées et les compétences utiles.

Pour les besoins de la démonstration, nous avons quelque peu forcé le trait, afin de bien mettre en exergue les caractéristiques marquantes de ces trois systèmes d'évaluation, en précisant que l'évaluation qualifiée, très répandue dans les entreprises traditionnelles, est encore bien présente dans le terrain ; que l'évaluation qualifiante est sans doute la formule la plus répandue actuellement et que l'évaluation apprenante est en voie d'émergence.



**Tableau comparatif :**

<b>Critères</b>	<b>Evaluation qualifiée</b>	<b>Evaluation qualifiante</b>	<b>Evaluation apprenante</b>
<b>Acteurs impliqués dans la préparation de l'entretien</b>	L'évaluateur seul prépare l'entretien, souvent sans en informer la personne évaluée	L'évaluateur et l'évalué préparent l'entretien chacun de leur côté, généralement sur la base du même document	Tout le réseau (évaluateur, évalué, collègues, clients, etc.) sont impliqués dans la préparation de l'entretien (dans la logique de l'évaluation à 360°)
<b>Type de discussion et niveau d'interactivité lors de l'entretien</b>	Discussion unilatérale : l'évaluateur transmet son « jugement » à l'évalué	Dialogue aboutissant à la négociation de l'évaluation entre l'évaluateur et l'évalué	Dialogue de construction de l'évaluation : celle-ci émerge au fil de la discussion, mais n'existe pas a priori
<b>Utilisation des résultats de l'évaluation (sanctions positives ou négatives, actions à entreprendre)</b>	Résultats concernant uniquement la personne évaluée	Résultats utiles autant pour l'évalué que l'évaluateur, dans le sens d'un partenariat	Résultats utiles l'ensemble du réseau d'acteurs concernés (évalué, l'évaluateur, collègues, clients, subordonnés (évaluation à 360°)
<b>Type de compétences évaluées</b>	Compétences- <i>lacunes</i> : détermination des lacunes de la personne évaluée par rapport à un profil défini	Compétences – <i>développement</i> : détermination du potentiel de développement de la personne évaluée	Compétences <i>collectives</i> : valorisation du réseau de compétences émergeant de l'équipe concernée
<b>Type de performances évaluées</b>	Performances individuelles de la personne évaluée	Performances individuelles, et qualité de la collaboration avec l'évaluateur	Performances collectives, issues de la coopération entre les acteurs de l'équipe (ou du service)

### 3.3 Contribution transformationnelle à l'organisation

#### *Evaluation qualifiée*

Si l'évaluation qualifiée introduit de façon formelle une première boucle de pilotage dans l'organisation, assimilable à la cybernétique de niveau I (Staehele, 1996), et donc une action de finalisation, elle ne garantit toutefois nullement l'émergence ni l'amélioration de la capacité transformationnelle de l'organisation, nécessaire pour survivre et se développer dans un environnement fortement évolutif. Tout au plus permet-elle de révéler un certain nombre de dysfonctionnements dans les prestations fournies et les standards de production déterminés, et encore limités aux performances individuelles. Toutefois, ces dysfonctions aboutiront le plus souvent à une éviction des personnes estimées insuffisantes, lesquelles seront tout simplement remplacées en ayant recours au marché de l'emploi. Ces pratiques sont très fréquentes dans l'environnement compétitif actuel.

### *Evaluation qualifiante*

L'évaluation qualifiante met en exergue, à travers le processus de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qu'elle implique pour porter réellement effet, les aires de développement de l'organisation. A l'image de l'individu, qui bénéficie d'un champ de développement plus ou moins riche selon ses potentialités, ces aires de développement sont mises en lumière par l'évaluation qualifiante, initiant potentiellement des zones de développement stratégiques. Dans une optique valorisant le personnel comme une ressource-clé de l'organisation (Meignant, 1997), l'évaluation qualifiante révèle un puissant levier endogène de transformation.

### *Evaluation apprenante*

Sans nul doute, l'évaluation apprenante livre une contribution décisive à la capacité transformationnelle de toute organisation. Parce qu'elle permet de mettre en perspective les actions entreprises, à un niveau individuel, mais également collectif, parce qu'elle questionne sur les processus d'ajustements des objectifs, des normes et valeurs sous-jacentes, parce qu'elle questionne le questionnement de l'action lui-même, cette forme d'évaluation nous paraît constituer la meilleure garantie contre les routines organisationnelles (Argyris, 1990) et les schémas de pensée solidement implantés auprès des membres du personnel, tout particulièrement de la direction. Dans un environnement marqué par des processus de rupture plus que de continuité (Toffler, 1971), c'est en effet autant le contenu des stratégies, des objectifs poursuivis, la nature des performances et des compétences nécessaires, qui importent, que les processus d'identification, d'évaluation et d'infléchissement de l'action collective eux-mêmes.

## **4. Favoriser la capacité transformationnelle de l'organisation à travers l'évaluation apprenante**

Comme en témoigne la présentation succincte du concept de l'organisation en apprentissage permanent (cf. ci-dessus), nombreux sont les auteurs à mettre en avant cette nouvelle conception de l'organisation, qui combine de manière élégante –au moins sur le plan théorique– une vision éco-systémique de l'organisation avec les acquis des processus cognitifs d'apprentissage. Une conception qui paraît pratiquement incontournable dans l'environnement du XXI<sup>e</sup> siècle.

A notre sens, la difficulté principale de cette approche réside dans son

opérationnalisation et dans les contradictions qu'elle peut révéler avec certaines pratiques de management actuelles, notamment dans le domaine des ressources humaines. En effet, la gestion des ressources humaines est encore largement dominée par un paradigme individualiste – il s'agit de gérer des individus, de les engager, les évaluer, les promouvoir, les rémunérer, etc. Certains auteurs, notamment D. Ulrich (1998) insistent pour montrer que cet aspect, sans disparaître, ne constitue cependant plus la contribution essentielle de la GRH à l'organisation : celle-ci est plutôt à rechercher dans son impact stratégique et transformationnel, c'est-à-dire dans le fait d'améliorer la flexibilité organisationnelle et l'implémentation de sa stratégie sans cesse évolutive.

Alors que certaines organisations tentent d'appliquer les principes de l'organisation apprenante (Finger/Rey, 1994), elles butent souvent sur des pratiques de GRH qui procèdent d'une conception classique ne facilitant nullement les processus d'apprentissage qu'elles cherchent à susciter. Dans cette optique, elles gagneraient à s'orienter vers des processus d'évaluation de type apprenante, qui présentent notamment les avantages suivants :

Éclatement de la logique «évaluateur-évalué», qui se traduit souvent par un rapport plus ou moins stérile de soumission. L'évaluation apprenante la remplace par l'analyse d'un réseau d'acteurs produisant des compétences et des performances collectives (Amherdt et al, 2000)

Élimination de la focalisation exclusive sur les insuffisances constatées et/ou sur les compétences inexploitées. L'évaluation apprenante contribue à faire circuler et capitaliser l'expérience collective produite et, ce faisant, constitue un apport décisif à la capacité transformationnelle de l'organisation

Construction d'un agir collectif – dans le sens d'un projet émergent de l'analyse du réseau d'acteurs – porteur d'une forte motivation entrepreneuriale (Senge, 1990). Porteur de sens pour le personnel de l'organisation, ce projet remplace la stratégie froide issue d'une réflexion technocratique réalisée par des spécialistes ou des managers ; une stratégie souvent difficile à mettre en œuvre (Mintzberg, 1994), parce qu'elle n'est pas portée par le personnel comme le fruit de leur volonté collective.

Ce dernier point, fondement de l'esprit d'entreprise, pourrait bien être le plus difficile à générer. Il a fasciné de tous temps les entrepreneurs et spécialistes du management, et pourrait bien trouver dans les ressorts de l'évaluation apprenante un élan décisif.

## NOTES :

- 1 Synthèse réalisée à partir de l'étude «l'organisation qualifiante» d'Entreprise et Personnel et «L'apport de l'approche par les organisations qualifiantes» du service EDRH de la Direction du personnel et des relations sociales d'EDF et de GDF
- 2 COMBES M., Thèse de Doctorat : «L'organisation qualifiante : Idéaltype et conditions d'émergence. Les enseignements d'une recherche dans l'aéronautique», sous la direction de Michel LIU, disponible à l'Ecole Centrale Paris, N°1995-44.

## BIBLIOGRAPHIE :

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth : Human Needs in Organizational Settings*. London: Collier-McMillan.
- Amherdt, C.-H. / Emery, Y. / Giauque, D. / Rabasse, A.-F. (2000). *Emergence, gestion et développement des compétences collectives dans les organisations*. Ouvrage à paraître aux Editions des Presses de l'Université Laval, Québec.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses : facilitating organizational learning*. Boston. Allyn and Bacon.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Menlo Park California: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterEditions
- Argyris, C. (1999). Les individus sont guidés par leur désir d'apprendre. In Cabin, P. (Ed.), *Les organisations: Etat des savoirs*. Auxerre: Editions Sciences Humaines
- Beer, S. (1959). *Cybernetics and Management*, Londres.
- Bellier-Michel, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris: Vuibert.
- Boissonnat, J. (Ed.). (1995). *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob.
- Boyer, R., & Durand, J.-P. (Eds.). (1993). *L'après-fordisme*. Paris: Syros.
- Camilleri, T., Emery, Y., Lambelet, L., Giauque, D. (1999). Les dynamiques sous-jacentes de l'employabilité. *Le Journal des Psychologues*, no. 171, 63-67
- Caresta Lanciaux, C. (1990). *Stratégie de la récompense*. Paris: EME.
- Carter, P., Jackson, N. (2000). *Rethinking Organizational Behaviour*. Londres: Prentice Hall.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux*. Paris: Fayard.
- Coriat, B. (1979). *L'atelier et le chronomètre*. Paris: Bourgois.
- Coriat, B., & Weinstein, O. (1995). *Les nouvelles théories de l'entreprise*. Paris: Le Livre de Poche.
- de Beer, A. (1995). *L'informatique, prédatrice ou créatrice d'emplois?* In Eurotechnopolis (Ed.), *Le travail au XXIème siècle*. Paris: Dunod.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. London/New York: McGraw-Hill
- Duval, G. (1998). *L'entreprise efficace à l'heure de Swatch et McDonald's. La seconde vie du taylorisme*. Paris: Syros.
- Emery, Y., Gonin, F. (1999). *Dynamiser les ressources humaines: une approche intégrée pour les services publics et entreprises privées, compatible avec les normes qualité*. Lausanne: PPUR.
- Filleau, M.-G., & Marques-Ripoull, C. (1999). *Les théories de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Ellipses.
- Finger, M., Rey, J.-N. (1994). *Les défis de la Poste*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris: Galilée.

- Grimand A., & Vandangeon-Derumez I. (1999). *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement*. In *Revue de gestion des ressources humaines*. No. 32. 108-126. ESKA.
- Hatch, M. J. (2000). *Théorie des organisations. De l'intérêt de perspectives multiples*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Lalive d'Épinay, C. (1982). *Temps libre: culture de masse et culture de classes aujourd'hui*. Lausanne: P.-M. Favre.
- Lapra, J.-P. (1997). *L'évaluation du personnel dans l'entreprise*. Paris: Dunod.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lipietz, A. (1996). *La société en sablier. Le partage du travail contre la déchirure sociale*. Paris: La Découverte.
- Madelin, P., & Thierry, D. (1992). «Organisations qualifiantes : quelle définition et quelles méthodes d'évaluation ?». *Education Permanente*. n° 112. 23-30. octobre
- Marazzi, C. (1997). *La place des chaussettes*. Paris: Editions de l'Eclat.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Meignant, A. (1997). *Manager la formation*. Rueil-Malmaison: Ed. Liaisons.
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris: Dunod.
- Parlier M., & Perrien C., & Thierry D. (1997). *L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après*. In *Revue Française de gestion*. Novembre-Décembre
- Piaget, J. (1937, 2ème éd. 1964). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé
- Probst, G. J. B., & Bruggimann, O., & Mercier, J.-Y., & Rakotobarison, A. (1992, 2ème éd. 1995). *Gérer le changement organisationnel*. Paris. Editions d'Organisation
- Reich, R. (1993). *L'économie mondialisée*. Paris: Dunod.
- Schein, E.H. (1997). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Sékiou, L. et al. (1993). *Gestion des ressources humaines*. Montréal: Les Editions 4L Inc.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Seghezzi, H. D. (1996). *Integriertes Qualitätsmanagement: das St. Galler Konzept*. München: C. Hanser
- Sprenger, R. K. (1996). *Das Prinzip Selbstverantwortung: Wege zur Motivation*. Frankfurt a. M.: Campus Verl.
- Staehle, M. (1996). *Management*. München: Vahlen.
- Toffler, A. (1971). *Le choc du futur*. Lausanne: ExLibris.
- Ulrich, D. (1998). *Delivering Results*. Harvard: Harvard Business Review Book.
- Zarifian, P. (1992). *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*. *Education Permanente*. no 112. 15-22d
- Zarifian, P. (1995). *Le travail et l'événement*. Paris: L'Harmattan