

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

APPROCHE INTERPRÉTATIVE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES
CONSEILLERS EN RESSOURCES HUMAINES AGRÉÉS (CRHA) ET DES
CONSEILLERS EN RELATIONS INDUSTRIELLES AGRÉÉS (CRIA) ET DE LEURS
ACTIVITÉS-CONSEILS AU QUÉBEC :
UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

VOLUME I

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU PROGRAMME DE
MAÎTRISE EN GESTION DES PERSONNES EN MILIEU DE TRAVAIL

PAR

JEAN VILLENEUVE

AOÛT 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

« Ce n'est pas la profession qui honore l'homme, mais c'est l'homme qui honore la profession. » [Louis Pasteur]

Mes plus sincères remerciements s'adressent en tout premier chef à mon directeur de recherche, le professeur Farid Ben Hassel pour sa passion de la gestion et de l'enseignement, son énergie et ses précieux conseils tout au long de mon processus de recherche. J'adresse également mes remerciements aux membres de mon jury d'évaluation, messieurs les professeurs Bruno Urli et James Douglas Thwaites pour avoir généreusement accepté d'évaluer mon mémoire de recherche.

J'ai aussi une très grande gratitude pour messieurs Alain Desgagné, président du conseil d'administration de l'Ordre des CRHA et Florent Francoeur, président-directeur général pour avoir accepté d'appuyer ma recherche. Je tiens à souligner la collaboration exceptionnelle de monsieur Bruno Dupuis, chef publications et solution en ligne à l'Ordre des CRHA pour la conception du message et la logistique de diffusion auprès des membres. Évidemment, je remercie mes 587 consoeurs et tous mes confrères CRHA et CRIA qui ont accepté de participer à cette recherche en répondant en très grand nombre à mon questionnaire.

Je veux remercier madame Jacinthe Morissette pour son excellent travail de correction, révision et mise en page du présent mémoire.

Plusieurs personnes ont cru en moi et m'ont soutenu de différentes façons tout au long du processus de recherche : Yves Ouellet; Pierre Boulianne; mon frère Patrick Villeneuve, Marie-Claire Gagnon, Thérèse Laforest, Murielle Tessier-Dufour et Pierre-Yves Boulanger. Je vous remercie du fond du cœur à tous pour votre écoute, votre aide et vos encouragements.

À un moment intensif de cette recherche, le 14 mai 2009, un incendie a détruit une partie du pavillon principal de l'université au campus de Rimouski. Grâce au travail de plusieurs personnes exceptionnelles, l'université a pu retrouver un fonctionnement relativement normal pour permettre la continuité de cette recherche et son dépôt fin d'été 2009 tel qu'il avait été prévu.

Enfin, je tiens à souligner toute ma reconnaissance aux infirmières, aux infirmières auxiliaires et aux inhalothérapeutes du Québec. Des professionnels de cœur qui ont toute mon admiration et pour lesquels j'ai toujours l'honneur et le privilège de pouvoir les conseiller.

REMARQUE

Dans ce mémoire, le genre masculin comprend le genre féminin dans le seul but d'alléger le texte à moins que le contexte ne s'y oppose.

RÉSUMÉ

Cette étude exploratoire traite de la compétence professionnelle et des activités-conseils des CRHA et CRIA au Québec. Nous avons pour objectif de tester sur le terrain une définition conceptuelle de la compétence professionnelle selon une approche interprétative qui a été développée pour les fins spécifiques de cette recherche. Notre deuxième objectif était de pouvoir mieux comprendre la profession de CRHA et CRIA au Québec à partir d'un examen de leurs activités-conseils. Cette recherche visait exclusivement la population des CRHA et CRIA du Québec. Nous avons utilisé un questionnaire semi-structuré composé de 29 questions comme outil de cueillette de données. Ce questionnaire a été distribué en ligne sur Internet. La cueillette de données s'est déroulée du 29 juin au 4 juillet 2009 inclusivement. Nous avons obtenu 547 répondants ce qui représente environ 8,9 % de la population des CRHA et CRIA du Québec. Notre principale question de recherche était la suivante : quel est le profil de la compétence professionnelle caractérisant la pratique professionnelle des activités-conseils des CRHA et des CRIA au Québec? Nous avons identifié un profil général de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA en 16 points. Les CRHA et les CRIA ont majoritairement un niveau universitaire de connaissances. Ils accordent une importance majeure aux savoirs-faire et savoirs-être suivants : bâtir une relation de confiance avec le client; avoir la capacité de penser de manière analytique; agir avec rigueur et minutie; penser et agir en fonction de l'efficacité; posséder une connaissance de l'entreprise; sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux; démontrer la capacité de penser de manière stratégique. De façon très claire, les CRHA et les CRIA adoptent une orientation-conseil typique du conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle contingent de consultation de Margulies et Raia (1978). Nous avons également vérifié s'il y avait des variations dans le profil de la compétence professionnelle selon deux variables contrôles (le titre professionnel et le type de pratique). Nous avons observé de légères variations dans le profil de la compétence professionnelle entre les conseillers internes et les consultants externes. Les consultants externes ont particulièrement insisté sur la capacité d'identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir dans l'organisation. Les consultants externes ont aussi identifié un savoir-faire particulier celui de coordonner des activités lors de l'implantation du plan d'action. Les conseillers internes ont souligné l'importance d'avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes. Les conseillers internes évaluent leur intervention en fonction de la performance des individus, des équipes et de l'organisation. D'autre part, nous avons soulevé de légères différences dans le profil de la compétence professionnelle entre les CRHA et les CRIA. Les CRHA évaluent leur intervention en fonction de la performance des individus, des équipes et de l'organisation. Pour les CRIA nous observons une préoccupation marquée pour la croissance du client notamment en indiquant les savoirs-faire et savoirs-être suivants : avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes; aider au développement des personnes; être au service du client; travailler en équipe. Nous rappelons que l'objet de la GRH est d'optimiser le potentiel du capital humain dans les organisations. Enfin, nous

pensons que notre recherche a contribué à l'avancement des connaissances sur le concept de la compétence professionnelle et sur la profession de CRHA et CRIA.

SUMMARY

This exploratory study treats specifically the professional competence of Certified Human Resources Professional (CHRP) and Certified Industrial Relations Counsellor (CIRC) and their consultation activities.

This research aim to test a conceptual definition of professional competence with an interpretative approach. The second goal is to develop a better understanding of consultation activities of CHRP and CIRC.

We used a semi-structured questionnaire which composed 29 questions as main instrument of collecting data. The questionnaire was designe to investigate knowledge, skills, attitudes and the understanding of work in relation of consultation activities.

The data was collected from June the 29th up to July the 4th included. 547 people were surveyed in total which corresponds to approximately 8,9 % of CHRP and CIRC's population of the province of Quebec

The main purpose of this research project was to identify the profile of professional competence CHRP and CIRC in relation of their consultation activities. We identify a general profile of professional competence for CHRP and CIRC within 16 elements. The majority of CHRP and CIRC have a bachelor's degree or more. The most important KSA for CHRP and CIRC are : build on a trust based relationt with their client; analytic reasoning and thinking; attention to details; efficiency orientation; business knowledge; strategic thinking.

For a great majority CHRP and CIRC work like the consultant as a process facilitator according to a contingency model of consultation Margulies and Raia (1978). However, we identify some differences in the profile of professional competence between internal consultants and external consultants and between CHRP and CIRC too.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
REMARQUE	iv
RÉSUMÉ	v
SUMMARY	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	14
ÉTUDE INTERPRÉTATIVE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES CRHA ET DES CRIA ET DE LEURS ACTIVITÉS-CONSEILS	14
Introduction.....	14
1.1 La pertinence de la recherche	14
1.2 Le contexte de l'étude.....	21
1.3 Les définitions.....	24
1.4 Le cadre théorique	29
1.5 Le modèle	39
1.6 Les lacunes dans ce domaine d'étude.....	42
1.7 Les choix et les solutions stratégiques.....	43
Conclusion	46
CHAPITRE 2	48
RELEVER LES DÉFIS DE LA GESTION DE LA DIMENSION HUMAINE DES ORGANISATIONS	48
Introduction.....	48
2.1 Conjoncture des organisations.....	50
2.2 Replacer l'humain au centre de l'organisation et de sa gestion.....	55
2.3 Renouveler la gestion pour transformer l'organisation	58
2.4 Enjeux pour la GRH pour les années à venir.....	66
2.4.1 La démographie	66
2.4.2 La compétition entre les organisations pour la main-d'œuvre	67
2.4.3 La compétence professionnelle.....	69
2.4.4 La diversité de la main-d'œuvre	70
2.4.5 Le nomadisme des talents	73

2.4.6 Une GRH qui mobilise et optimise la contribution des personnes en milieu de travail	75
Conclusion	80
CHAPITRE 3	82
LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	82
Introduction.....	82
3.1 La compétence et la performance ou le rendement	85
3.2 La compétence selon différentes disciplines	86
3.3 Les différentes caractéristiques de la compétence.....	103
3.4 La compétence collective.....	106
3.5 Les différentes approches de la compétence.....	108
3.5.1 L'approche multidimension de la compétence.....	108
3.5.2 L'approche interprétative des compétences.....	112
3.5.3 L'approche constructivisme des compétences.....	115
3.5.4 L'approche rationalisme des compétences	118
3.6 État des connaissances.....	143
3.6.1 La recherche d'Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake (1995)	143
3.6.2 La recherche itérative en 4 temps d'Ulrich; Brockbank et coll. (1987; 1992; 1997; 2002).....	147
3.6.3 La recherche de Lawson et Limbrick (1996).....	154
3.6.4 La thèse d'Ojeda-Diaz (1999).....	157
3.6.5 L'enquête de Brewster; Farndale et Van Ommeren (2000).....	159
3.6.6 Mémoire d'Ogroske (2007)	160
3.6.7 Mémoire de Khalek (2007).....	161
3.6.8 Étude de Haines et Arcand (1997).....	162
Conclusion	163
CHAPITRE 4	166
L'ACTIVITÉ-CONSEIL ET SES DIMENSIONS	166
Introduction.....	166
4.1 L'aspect historique de l'activité-conseil.....	169
4.2 La définition de l'activité-conseil	171
4.2.1 L'activité-conseil	174
4.2.2 La relation d'échange client-conseiller.....	177
4.2.3 Le problème et la demande d'aide du client	179
4.2.4 Le diagnostic des problèmes.....	184
4.2.5 La mobilisation des compétences requises du conseiller.....	188
4.2.6 Les actions à réaliser.....	190
4.3 Les dimensions de l'activité-conseil.....	192
4.3.1 La notion de rôle au travail	192
4.3.2 Neuf rôles différents pour le conseiller.....	195
4.3.3 La complémentarité des rôles en activité-conseil	197
4.3.4 Les rôles et visions en GRH	198

4.3.5 Le conseiller-facilitateur ou expert en activité-conseil.....	209
4.3.6 Les stratégies d'intervention du conseiller	220
4.3.7 Les trois principaux types de pouvoirs exercés par les conseillers.....	222
4.3.8 Les caractéristiques des conseillers	225
4.3.9 Les critères d'efficacité de la consultation (Roy, 2008)	228
Conclusion	230
CHAPITRE 5	233
PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	233
Introduction.....	233
5.1 Problématique de la recherche.....	234
5.1.1 La question générale.....	236
5.2 Méthodologie de la recherche.....	255
5.2.1 Type d'investigation	255
5.2.2 Élaboration de l'instrument de mesure (questionnaire).....	257
5.2.3 Description de l'instrument de mesure	258
5.2.4 Validation en prétest	260
5.2.5 Portrait de la population à l'étude.....	261
5.2.6 Échantillonnage	264
5.2.7 Déroulement de l'expérience et la passation du questionnaire.....	267
5.2.8 Aspects éthiques de l'étude.....	269
5.3 Analyse des résultats de l'étude.....	270
5.3.1 Le traitement des données.....	271
5.3.2 Les résultats globaux	272
5.3.3 Section A – Profil des participants	272
5.3.4 Section B – La vision des CRHA et des CRIA des activités-conseils.....	288
5.3.5 Section C – Les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle	299
5.3.6 Analyse des données selon la variable contrôle (C) type de pratique professionnelle	314
5.3.7 Analyse des données selon la variable contrôle (C) titre professionnel	334
5.4 Limites de la recherche et les prochaines recherches	340
Conclusion	343
CONCLUSION	347
RECOMMANDATIONS	351
BIBLIOGRAPHIE	354
APPENDICE A - Questionnaire.....	382
APPENDICE B - Courriel de l'Ordre des CRHA aux membres participants à la recherche.....	398
APPENDICE C - Certificat d'éthique étudiant CÉR-56-251	400

APPENDICE D - Profil des membres réguliers CRHA CRIA du Québec au 2 juillet 2009	402
APPENDICE E - Définitions des indicateurs savoirs, savoirs-faire et savoirs-être des CRHA et CRIA du Québec	408

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les dimensions de la compétence orientation à l'efficacité	129
Tableau 2 : Compétences du PRH selon Boyatzis (1996).....	133
Tableau 3 : The Job Competence Assessment Method (JCAM).....	135
Tableau 4 : <i>Human Resource Competencies over Time</i>	146
Tableau 5 : HR effectiveness and influence on business performance.....	153
Tableau 6 : Top-ten KSA's ranking by HR practitioners	158
Tableau 7 : Orientation de l'intervention selon la concentration sur les contenus techniques ou sur les processus sociaux de l'expert et du facilitateur	211
Tableau 8 : Principales stratégies d'intervention et postulats sur lesquels elles se fondent	221
Tableau 9 : Nombre de réponses et de refus de répondre par question	264
Tableau 10 : Répartition en % des réponses sur l'orientation-conseil des CRHA et CRIA du Québec	299
Tableau 11 : Profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA du Québec pour exercer les activités-conseils en 2009.....	308
Tableau 12 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2.....	315
Tableau 13 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions B.3 à B.10 -Vision de vos activités-conseils	316
Tableau 14 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle	317
Tableau 15 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2	319
Tableau 16 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions B.3 à B.10 --Vision de vos activités-conseils.....	320

Tableau 17 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions C.1 à C.8 les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle	322
Tableau 18 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2	324
Tableau 19 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions B.3 à B.10 Vision de vos activités-conseils	325
Tableau 20 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle.....	325
Tableau 21 : Données comparatives entre les conseillers internes (CI) et les consultants externes travailleurs autonomes (CE) pour les questions B.3 à B.10 -Vision de vos activités-conseils.....	328
Tableau 22 : Données comparatives entre les conseillers internes (CI) et les consultants externes travailleurs autonomes (CE) pour les questions C1. à C.8 -les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle.....	329
Tableau 23 : Données comparatives entre les CRHA et les CRIA pour les questions B.3 à B.10- Vision de vos activités-conseils	335
Tableau 24 : Données comparatives entre les CRHA et les CRIA pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle.....	336

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle interprétatif de la compétence professionnelle.....	39
Figure 2 : Les compétences genèse et rôle	97
Figure 3 : Schéma des compétences du CRHA ou CRIA.....	99
Figure 4 : <i>Holistic model of competence</i>	111
Figure 5 : Les paradigmes et les approches en sciences sociales	112
Figure 6 : Les deux triangles « tâche-compétence-activité ».....	122
Figure 7 : Typologie de la compétence selon Delamare-LeDeist et Winterton (2005).....	124
Figure 8 : <i>Dynamic interaction of components of job performance and levels of competencies</i>	130
Figure 9 : <i>A model of effective job performance</i>	131
Figure 10 : <i>Competency Causal Flow Model</i>	141
Figure 11 : <i>Central and Surface Competencies</i>	142
Figure 12 : <i>Overall results relative competencies for HR professionals as business partners (data from 12 689 associates)</i>	144
Figure 13 : <i>Competency model for the HR value proposition</i>	148
Figure 14 : <i>Competency clusters and individual competencies</i>	156
Figure 15 : <i>Global Framework of the HR Body of Knowledge</i>	160
Figure 16 : Les composantes de l'activité-conseil.....	176
Figure 17 : Coûts et valeur ajoutée des différents rôles assumés par les PRH selon Spencer (1995).....	199
Figure 18 : La typologie des rôles PRH selon Ulrich (1997)	201
Figure 19 : <i>Synthesis of roles for HR professionnals</i>	206
Figure 20 : Modèle des compétences Ulrich (2008).....	208

Figure 21 : <i>A contingency model of consultation</i>	215
Figure 22 : <i>A Combined Continuum of Approaches, Styles and Value Systems of Organizational Consultants</i>	216
Figure 23 : La grille managériale de Blake et Mouton (1964)	218
Figure 24 : Principaux rôles tenus par les conseillers, énoncés de leurs interventions, de la stratégie employée (S-), de la source de pouvoir (P-) et les responsabilités prises par le conseiller face aux résultats du projet et à la croissance du client.....	224
Figure 25 : Variables du cadre théorique.....	241
Figure 26 : Diagramme à bandes présentant la répartition des participants par tranche d'âge	274
Figure 27 : Diagramme à bandes présentant le nombre d'années d'expérience de travail des participants.....	276
Figure 28 : Diagramme à bandes présentant la formation académique des participants....	278
Figure 29 : Diagramme à bandes présentant le niveau de scolarité des participants.....	279
Figure 30 : Diagramme à bandes présentant la répartition des participants en fonction de leur type de pratique professionnelle	281
Figure 31 : Diagramme à bandes présentant le domaine de pratique des participants	283
Figure 32 : Diagramme à bandes présentant les catégories de clients.....	286
Figure 33 : Diagramme à bandes présentant les 2 domaines de pratiques préférés des participants.....	291
Figure 34 : Diagramme à bandes présentant les 4 principaux sujets d'intervention des participants.....	293

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

BEI	<i>Behavioral Event Interview</i>
CHRP	<i>Certified Human Resources Professionnal</i>
C.p.Q	Code des professions du Québec
CMC	Conseiller en management certifié
CHRP	<i>Certified Human Resources Professional</i>
CIRC	<i>Certified Industrial Relations Counsellor</i>
CRHA	Conseiller en ressources humaines agréé
CRIA	Conseiller en relations industrielles agréé
CS	<i>Cognitive Skills</i>
DACUM	<i>Developing a Curriculum</i>
DO	Développement organisationnel
GRH	Gestion des ressources humaines
HR	<i>Human Resource</i>
IQ	<i>Intelligence Quotient</i>
JCAM	Job Competence Assessment Method
KSA	<i>Knowledge, Skills, Abilities</i>
L.R.Q.	Lois consolidées et règlements du Québec
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
OADMA	Ordre des administrateurs agréés du Québec
OCRHRI	Ordre des conseillers en ressources humaines agréés du Québec

PDG	Président-directeur général
PRH	Professionnel en ressources humaines
RH	Ressources humaines
RI	Relations industrielles
SHRM	<i>Society for Human Resource Management</i>
UQAR	Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION

« Le management est le plus vieux des métiers et la plus récente des professions. »
[Lawrence Lowell]

Les connaissances sur la pratique réelle de la gestion demeurent encore aujourd'hui très limitées. Peu d'études ont été conduites afin d'établir le pont nécessaire entre la théorie et la pratique professionnelle de la gestion.

Cependant, il existe une étude particulièrement marquante pour les sciences de la gestion, soit celle du professeur Henry Mintzberg (1968) *The Manager at Work – Determining his Activities, Roles, and Programs by Structured Observation*. Cette recherche de Mintzberg sur les directeurs généraux (autorité hiérarchique) a démontré l'existence d'un écart important entre ce qui est enseigné sur le travail du gestionnaire à l'université et ce qu'il fait réellement :

[...] Plus récemment, le canadien Henry Mintzberg, professeur en sciences de la gestion, a déclenché un beau charivari avec ses études sur le comportement réel des gestionnaires supérieurs; études qui révèlent l'absence complète de méthodes que les gestionnaires sont "*censés*" utiliser. (Schön, 1994, p. 288)

Ainsi la gestion, qui se qualifie de science, conserve une part importante de mystère sur la nature du travail du gestionnaire et qui mérite qu'on s'y attarde davantage pour

accroître nos connaissances : « [...] malgré le pouvoir toujours accru des sciences de la gestion et des techniques qui les accompagnent, les gestionnaires ne perdent pas de vue que d'importants domaines de la pratique demeurent en dehors des frontières de la science appliquée. » (Schön, 1994, p. 287)

Depuis, peu de recherches ont porté sur l'analyse du travail des gestionnaires en autorité hiérarchique et encore moins pour les gestionnaires en autorité fonctionnelle (conseil) dans les organisations. Il existe une lacune importante sur les connaissances formelles de la pratique des activités-conseils en gestion. La gestion est généralement enseignée dans une perspective d'autorité hiérarchique et passe rapidement sur une autre dimension importante celle de l'autorité fonctionnelle (la fonction de conseil en gestion). Pourtant, les activités-conseils sont essentielles au développement organisationnel (Margulies, Raia, 1978).

Dans cette recherche, nous allons nous intéresser aux activités-conseils en GRH et en RI dans les organisations.

De surcroît, la gestion souffrirait d'une sclérose généralisée en raison de la dominance du paradigme scientifique *rationalisme*, depuis déjà plusieurs décennies, tant dans le champ disciplinaire de la gestion que dans la pratique de la gestion. Il appert, selon plusieurs auteurs, que le paradigme rationalisme en gestion n'est pas adapté à la gestion des

personnes et encore moins à la conjoncture actuelle des organisations : « [...] *the rationalistic management perspective has been shown to be too rigid and inflexible for managing people's work performance in a way that makes competitive renewal and growth possible* (Alvesson, 1993a; Beckérus et coll. 1988; Clark; Clegg, 2000; Kanter, 1990; Morgan, 1993; Pearce and Conger, 2003; Schein, 1985) » (Sangberg, Targama, 2007, p. 8). Dans un article intitulé *America's monumental failure of Management*, Mintzberg (2009) va beaucoup plus loin en affirmant que : « *We call this a financial crisis or an economic one, but, at the core, it is a crisis of management.* ». Nous sommes actuellement à même de constater l'importance vitale de l'exercice d'une saine gestion des organisations pour assurer le développement et l'avenir de la collectivité. La gestion est une activité professionnelle qui représente un risque de préjudice grave lorsque sa pratique n'est pas encadrée adéquatement par un ordre professionnel qui garantit la compétence professionnelle, la qualité des services et l'intégrité des gestionnaires. De surcroît, la compétence professionnelle est un élément clef de la performance au travail : « *Without competence there is no performance at least not an acceptable performance.* » (Sandberg, Targama, 2006, p. 51). La compétence professionnelle est le cœur d'une profession et sa richesse distinctive. C'est la reconnaissance de cette compétence professionnelle par une autorité compétente (par exemple, un ordre professionnel) qui distingue le professionnel des autres travailleurs présents sur le marché du travail.

Ce mémoire de recherche trouve donc sa pertinence en se penchant sur le thème de la compétence professionnelle dans le champ disciplinaire de la gestion-conseil.

L'idée principale de cette recherche émane d'une profonde remise en question par plusieurs auteurs (McClelland 1973, Spencer & Spencer, 1994; Mintzberg, 2005; Schön, 1994; Sérieyx, 1994; Sterling-Livingston, 1971), de la validité du diplôme de formation comme principal moyen d'attester la compétence professionnelle d'un candidat à exercer notamment la fonction de gestionnaire en organisation :

[...] bien que l'école de gestion décerne des diplômes aux étudiants, elle ne leur enseigne pas en fait à gérer. Ces diplômes peuvent donc à peine être considérés comme indispensables pour assumer un poste de cadre, et le monde est rempli de cadres très compétents qui n'ont jamais passé un jour dans un cours de gestion. (Mintzberg, 1993, p. 201)

Mintzberg expose un paradoxe intéressant à savoir que plusieurs cadres très compétents n'ont jamais suivi un cours de gestion dans une institution d'enseignement. Ce paradoxe peut s'expliquer par un manque important de connaissances empiriques sur le travail réel des cadres ou une formation académique en gestion est insuffisante pour devenir un bon cadre, car elle doit être soutenue par la pratique professionnelle de cette activité. De manière similaire, la formation et le perfectionnement des conseillers et de leurs techniques de consultation ne sont pas enseignés par les universités : « [...] malheureusement, la formation et le perfectionnement des conseillers ont été pendant longtemps un processus laissé au hasard. Ce n'est que tout récemment qu'ont été mis sur pied des ateliers et des cours de perfectionnement sur les techniques de consultation. » (Lippitt; Lippitt, 1980, p. 147)

Les études d'une part et le travail d'autre part sont deux réalités très distinctes. « *Grosso modo*, l'université développe et diffuse le savoir ainsi que les règles auxquelles le savoir-faire doit se conformer, mais laisse à l'individu le soin de se familiariser avec l'art qui lui permettra de *rendre son savoir utile dans l'action* [...] ». (Lescarbeau, Payette, St-Arnaud, 2003, p. 257) Le diplôme n'est pas à lui seul un critère valide pour prédire et attester de la compétence professionnelle, c'est-à-dire la capacité de répondre aux exigences de l'ordre professionnel et les exigences normales du travail de gestion-conseil. « La pire perversion de la *diplomite* c'est de pousser à croire qu'une somme de *savoirs* ingurgités rend *capable de donner droit à*, assure la *prééminence sur*, garantit un *professionnalisme, une compétence* » (Sérieyx, 1994, p.166). Un autre auteur va dans le même sens : « *Belief in the myth of the well-educated manager has caused many employers to have unrealistic performance expectations of university graduates and has led many employees with outstanding scholastic records to overestimate the value of their formal education.* » (Sterling-Livingston, 1971, p. 81)

De son côté, Arrow (1973) a développé une théorie intéressante, le filtre d'Arrow, sur le rôle que jouent les institutions d'enseignement versus les employeurs sur le marché du travail. En effet, Arrow croit que le système d'éducation supérieure agit comme une sorte de *filtre* avec les étudiants qui entrent dans le système d'éducation et ceux qui en sortent avec un diplôme :

[...] la fonction première du système éducatif n'est pas produire le capital humain et d'accroître ce faisant la productivité des individus, mais bien de

mettre en évidence, au terme d'un processus de tri graduel, les individus les mieux dotés en termes d'aptitudes. [...] L'éducation ne sert donc pas à accroître les capacités des individus, mais à les identifier afin de pouvoir les filtrer. Le système productif filtre les individus en fonction des qualités qu'il recherche. (Aubret; Gilbert, 2003, p.22).

Donc, le rôle d'un étudiant et les critères d'évaluation de l'université sont généralement très différents du rôle de gestionnaire et des critères d'évaluation d'un employeur. Le tout s'explique par le rôle distinct que jouent les institutions d'enseignement dans le développement des personnes et le rôle particulier des organisations à développer le capital humain d'une manière utile, performante et profitable à ses fins. Développer le potentiel du capital humain relève donc des responsabilités de l'organisation. Le CRHA et le CRIA doivent y jouer un rôle de premier plan. C'est pourquoi le concept de la compétence professionnelle est un concept majeur et enjeu incontournable pour le champ disciplinaire de la GRH et pour la profession de CRHA et de CRIA. La compétence professionnelle est à la base du développement du capital humain en organisation et constitue son principal facteur de richesse.

Qui plus est, la compétence professionnelle est plus autre chose que les compétences académiques d'une personne. Il est nécessaire de s'intéresser à d'autres critères que le diplôme ou l'institution d'enseignement pour évaluer une personne en milieu de travail pour l'embauche ou la promotion. Le diplôme de formation est une photo (statique) des compétences académiques acquises à une époque donnée dans le passé. *A contrario*, la compétence professionnelle est dynamique et évolutive. Une personne qui

n'utilise pas et ne développe pas sa compétence professionnelle compromet la sécurité du public et la qualité de ses services professionnels. La compétence professionnelle s'acquiert, se développe et se consolide par l'exercice d'une activité professionnelle pertinente et par les expériences de travail qui sollicitent et mobilisent les différentes dimensions de la compétence professionnelle. La meilleure métaphore pour illustrer ce principe est celle de l'exercice physique et de la forme physique. Pour maintenir et développer sa forme physique, la personne doit pratiquer un sport qui mobilise et met à l'épreuve ses capacités physiques. « La pratique et l'apprentissage enseignent à faire et à penser en même temps; ce sont des exercices à la fois conceptuels et pratiques. » (Pitcher, 1994, p. 39). En somme, la pratique professionnelle (*doing*) est essentielle à l'apprentissage (*learning*) et renforce le développement des compétences.

Cependant, il faut reconnaître le diplôme émis par l'institution d'enseignement pour ce qu'il est et qu'il atteste. « Apprendre des connaissances ne suffit pas à les agréger; savoir les agréger ne suffit pas à les appliquer dans une situation donnée; et savoir les appliquer ne veut pas dire qu'on ait les moyens ou la volonté de le faire. » (Sérieyx, 1994, p.166). Si le diplôme seul attestait la compétence professionnelle de son titulaire, le législateur québécois n'aurait pas eu besoin de créer le système d'encadrement professionnel au Québec, l'Office des professions, le tribunal des professions, le conseil interprofessionnel du Québec (*Code des professions (C.p.Q) L.R.Q., chapitre C-26*) et les 45 ordres professionnels au Québec.

La gestion est-elle une science ou un art? Pour Frederick Winslow Taylor (1911), la gestion est une science et il n'existe qu'une seule et bonne manière de gérer *on best way*. Plusieurs universités qualifient le programme de formation en administration de *sciences* de la gestion, mais plusieurs auteurs ne partagent pas cette opinion et pensent qu'il s'agit plutôt d'un art (Bercovitz, 1989; Boettinger, 1975; Mintzberg, 1993; Morgan, 1993; Schön, 1994). Ce débat pour situer la gestion entre l'art ou la science a fait couler beaucoup d'encre à ce jour. Il masque ou il représente à un certain point une incompréhension ou encore une connaissance incomplète des activités de gestion et de leurs principales caractéristiques. Pour certains auteurs, la gestion ou le management est une science :

Le management apparaît [...] avant tout comme une pratique sociale qui met en jeu des personnes dans un cadre organisé et qui vise l'efficacité économique avant tout. (Reed, 1989). Par ailleurs, la gestion représente une sous-discipline des sciences sociales lorsqu'elle se définit comme une science de cette pratique des activités sociales : [...] par définition, la gestion est une activité sociale. (Chanlat, 1998, pp. 41-42).

Alors que pour d'autres auteurs, la gestion relève davantage de l'art. « Aujourd'hui le travail du cadre est un art, pas une science. La plupart des méthodes que les cadres utilisent sont mal comprises; elles ne sont donc ni enseignées ni analysées quel que soit le sens formel qu'on peut donner à ces termes. » (Mintzberg, 1993, p. 188). Pour Sandberg et Targama (2000a) la gestion est une activité complexe. C'est pourquoi les activités de gestion peuvent être comprises par les gestionnaires de différentes manières ce qui peut expliquer cette difficulté des chercheurs à mieux la définir pour mieux la comprendre.

« *With a task as complex as managing a company, obviously there are several ways of understanding what is about, what is more or less important, what resources are useful and how to achieve a favourable result.* » (Sandberg; Targama, 2000a, p. 11). Soulignons que cette vision de Sandberg et Targama (2000) est en rupture complète avec la vision scientifique (c.-à-d. organisation scientifique du travail) de Taylor et de son célèbre leitmotiv *One best way*. Schön, dans son livre *Le praticien réflexif*, ajoute une autre raison expliquant l'incompréhension du travail de gestion : « En effet, s'ils ont bien l'habitude de réfléchir en cours d'action, ils n'ont pas celle de réfléchir sur l'action qu'ils font. C'est pourquoi cette dimension cruciale de leur art tend à demeurer personnelle et inaccessible. » (Schön, 1994, p. 292). La méconnaissance de la réalité du travail de gestion (en autorité hiérarchique ou fonctionnelle) pose, entre autres, le problème de la création d'une formation académique adéquate et pertinente pour préparer l'étudiant à cette profession. Ce problème s'étend également à la préparation de la relève d'un gestionnaire ou d'un conseiller en gestion quittant l'organisation sans transmettre son savoir pratique ce qui provoque une fuite d'expertise précieuse pour l'organisation.

Cette étude traite de la compétence professionnelle et de ses quatre différentes dimensions mobilisées par les CRHA et les CRIA pour exercer leurs activités-conseils. La compétence professionnelle et les activités-conseils du CRHA et du CRIA font face à des enjeux et des défis majeurs en lien avec la gestion de la dimension humaine des organisations. Dans le contexte actuel d'une pénurie de RH et d'une démographie décroissante, nous constatons de plus en plus l'importance des RH pour l'organisation et

cette conjoncture permettra aux CRHA et CRIA d'accroître leur pouvoir au sein des organisations.

Cette recherche vise : dans un premier temps, à valider la liste des compétences de Boyatzis (1996) pour les PRH. Puis, identifier s'il y a d'autres savoirs, savoirs-faire et savoirs-être qui n'ont pas été identifiés par Boyatzis (1996). L'étude vise également à mieux définir en quoi consiste le rôle-conseil en GRH et en relations industrielles (RI).

Les activités-conseils sont les principales composantes de la profession du CRHA et du CRIA. En questionnant les CRHA et les CRIA en fonction des principales composantes de l'activité-conseil nous pensons être en mesure d'identifier avec plus de justesse des profils caractérisant la compétence professionnelle requise pour être CRHA ou CRIA.

Cette recherche se distingue des autres recherches consultées en lien avec notre thématique de la compétence professionnelle. Nous ne retenons pas la théorie contingente de la gestion pour étudier les activités-conseils en gestion contrairement à Boyatzis (1982), Brewster, Farndale et Van Ommeren (2000) et Mintzberg (1968). Nous avons retenu une approche interprétative de la compétence professionnelle et des activités-conseils. Ce choix méthodologique pour l'approche interprétative implique que notre attention est d'abord sur l'être-en-acte, ce sujet acteur sur le plan individuel. En fin de compte, ce qui est important ce n'est pas la réalité de l'environnement, mais bien la compréhension que l'être-en-acte de sa profession, de son organisation et de son environnement.

Un autre point qui démarque cette recherche est, la constitution d'un échantillon purement composé de professionnels, membres d'un ordre professionnel soit les CRHA et les CRIA du Québec. Sur ce point, nous nous distinguons de Brewster, Farndale et Van Ommeren (2000) qui ont questionné uniquement les ordres professionnels en GRH et non les membres. Ce choix est justifié par le fait que notre thème de recherche est la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA. Cette compétence professionnelle est particulière en raison de son encadrement législatif et des normes de pratique dictées par l'ordre professionnel. Nous proposons d'étudier le concept de compétence professionnelle selon un modèle interprétatif que nous avons adapté à la thématique de recherche. Plusieurs recherches ont porté sur le concept de compétence, mais pas sur le concept de compétence professionnelle. De plus, ces recherches sur la compétence notamment en GRH ont tenté d'établir un lien entre la compétence et la performance au travail. (Ulrich, Brockbank, Yeung, Lake, 1987; 1992; 1997; 2002; Boyatzis, 1982; 1996; Lawson, Limbrick; 1996) De surcroît, aucune étude sur la compétence n'a tenté d'étudier la compétence professionnelle des CRIA.

Un autre point majeur qui distingue notre recherche est l'intérêt que nous portons aux activités-conseils en gestionest qu'il existe peu d'études sur ce sujet, comme le rappelle Massé (1994). Il existe bien deux études sur les activités-conseils soit celle de Margulies et Raia (1972) et celle de Ganesh (1978), mais elles ne sont pas spécifiques au domaine disciplinaire de la gestion.

Au niveau méthodologique, cette recherche se base sur une étude-terrain de type non expérimental. Nous avons utilisé un questionnaire auto-administré accessible aux participants par un lien Internet. Ce lien Internet a été diffusé par courriel par l'OCRHRI à l'ensemble de ses membres CRHA et CRIA. Les participants étaient libres de cliquer sur le lien Internet pour accéder et remplir le questionnaire en ligne au moment qui leur convenait.

La première partie de ce questionnaire est de nature quantitative et la seconde de nature qualitative. La population à l'étude est composée exclusivement de CRHA et de CRIA, membres en règle et détenant un permis de pratique de l'OCRHRI. La durée de l'enquête a duré du 29 juin 2009 au 4 juillet 2009 inclusivement.

Ce mémoire de recherche se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude interprétative de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA dans l'exercice de leurs activités-conseils. Le deuxième chapitre exposera les défis de la gestion de la dimension humaine des organisations. Le troisième chapitre dresse le portrait des différentes définitions présentes dans la littérature sur le concept de compétence selon différents paradigmes et différentes disciplines. Le chapitre 3 présente également les résultats des recherches sur les compétences en GRH pour les PRH. Le quatrième chapitre est consacré à la description des composantes de l'activité-conseil et de ses dimensions (rôles, stratégies et types de pouvoir). Le cinquième chapitre de cette étude est divisé en trois sections distinctes soit : la problématique de la recherche, la

méthodologie utilisée et les résultats. Enfin, pour compléter le tout, il y aura présentation de recommandations et d'un plan d'action en lien avec les résultats obtenus de cette recherche sur les activités-conseils et les profils caractérisant la compétence professionnelle du CRHA et du CRIA au Québec.

CHAPITRE PREMIER

ÉTUDE INTERPRÉTATIVE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES CRHA ET DES CRIA ET DE LEURS ACTIVITÉS-CONSEILS

Introduction

Ce chapitre s'appuie sur une large recension de la littérature multidisciplinaire, d'une part sur le sujet de la compétence et d'autre part des composantes de l'activité-conseil. Les chapitres 2, 3 et 4 sont les assises de la réflexion établissant l'intérêt de cette recherche. Les solutions et les choix retenus pour surmonter certaines lacunes dans ce domaine de recherche seront mises en évidence dans les lignes qui suivent.

1.1 La pertinence de la recherche

L'intérêt de cette recherche sur la compétence professionnelle et les activités-conseils a été déclenché par l'existence d'un paradoxe à la suite d'un examen préliminaire de la littérature : « [...] on considère encore la consultation comme l'une des activités professionnelles fréquemment pratiquées, mais rarement apprises. » (Stryker, 1982, p. 130). De plus, l'activité-conseil est : « [...] rarement apprise, non seulement à l'université, mais en milieu de travail » (Massé, 1994, p. 97). Ce paradoxe est également soulevé de manière encore plus manifeste dans le champ disciplinaire de la gestion.

De surcroît, plusieurs auteurs doutent de la validité de la formation universitaire en gestion pour préparer adéquatement l'étudiant à devenir un gestionnaire compétent au travail. (Mintzberg, 1973, 1993, 2005; 2007, Schön, 1994; Sérieyx, 1994; Sterling-Livingston, 1971; Lescarbeau, Payette, St-Arnaud, 2003).

Après avoir consulté la littérature, nous constatons des lacunes importantes des connaissances tant sur le concept de la compétence professionnelle que sur les activités-conseils en gestion. Rappelons que la valeur des connaissances émanant de la recherche en sciences de la gestion dépend principalement de deux grands critères : « [...] l'épistémique, qui concerne leur valeur pour le développement de la connaissance générale en sciences de la gestion et la pragmatique, qui s'intéresse à la valeur pour la pratique gestionnaire. » (Gavard-Perret; Goetteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 7). Nous croyons que cette recherche répond à ces deux critères.

Dans un premier temps, la revue de la littérature faite au chapitre 3 démontre clairement que la communauté scientifique est divisée sur la définition du concept de compétence, et ce, même entre les chercheurs appartenant au même champ disciplinaire. « L'équivocité du terme et des éléments qui en sont constitutifs posent problème pour qui s'intéresse à l'usage de cette notion dans les milieux de travail. » (Brisebois, 2005, p.45) L'absence d'une définition commune de la compétence professionnelle limite la progression des connaissances et la constitution d'une base solide de savoirs validés. Cette

méconnaissance du concept favorise, trop souvent, une utilisation galvaudée de la compétence professionnelle.

Cette recherche a donc pour objectif de développer une meilleure compréhension du concept, de fournir une description de ses différentes dimensions et de représenter la compétence professionnelle sous la forme d'un modèle intégré. Le concept de compétence professionnelle sera étudié par rapport aux composantes de l'activité-conseil en GRH et en RI.

Dans un deuxième temps, la recension de la littérature sur les activités de gestion et plus particulièrement sur les activités-conseils en gestion indique également des lacunes importantes. (Massé, 1994) « Aussi n'avons-nous presque rien appris sur la façon dont les cadres s'y prennent pour assumer leurs rôles, sur la nature et le contenu des programmes qu'ils utilisent. » (Mintzberg, 1993, p. 187). Depuis, le constat fait par Gallessich en 1983, un nombre très limité de recherches a été entrepris *a posteriori* : « Malheureusement, le corpus de savoir sur lequel les conseillers basent leurs pratiques n'est pratiquement pas soutenu par des évidences empiriques. » (Gallessich, 1983, p. 386). Conséquemment, le deuxième objectif de cette recherche est de mieux définir et décrire les principales composantes de l'activité-conseil.

En somme, les deux objectifs principaux de cette recherche visent à fournir une meilleure description tant du concept de la compétence professionnelle que des

composantes de l'activité-conseil caractérisant la profession de CRHA ou de CRIA. Cette recherche est donc de type exploratoire et de *contenu* sur la compétence professionnelle. Nous rappelons que : « Les recherches sur le contenu cherchent à mettre en évidence la composition de l'objet étudié [...] » (Grenier; Josserand, 1999, cités par Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 54)

La professeure Massé (1994) situe bien la problématique réelle de cette méconnaissance à la fois des activités-conseils en gestion et des savoirs requis pour l'exercer :

[...] Cette absence de programme de formation spécifique à la consultation fait que le savoir et le savoir-faire professionnel se fondent uniquement sur des expériences éparses et aléatoires et non pas sur une systématisation des connaissances et des expériences accumulées depuis plus d'un siècle de pratique. » (Massé, 1994, p. 97).

Ceci est d'autant plus étonnant lorsque l'on considère l'ampleur et l'importance des activités-conseils dans notre société : « [...] une dimension économique fort importante par l'ampleur du chiffre d'affaires, le nombre de cabinets-conseils et surtout par le rôle important que ceux-ci jouent dans le développement des organisations et de la société en général. » (Bordeleau, 1986, p. XXI.)

Une recherche documentaire sur les universités qui offrent un cours traitant des activités-conseils au baccalauréat en GRH et en RI au Québec a été faite. Certaines universités offrent un cours optionnel traitant des activités-conseils: 1) Université du

Québec à Montréal pour le baccalauréat en GRH; 2) Université de Montréal pour le baccalauréat en RI ; 3) Université du Québec en Outaouais pour le baccalauréat en RH et RI. Nous avons également découvert un programme de perfectionnement en rôle-conseil dispensé en formation continue à l'Université Laval. Cependant, ce programme ne permet pas d'octroyer un diplôme ou un grade universitaire quelconque attestant des compétences à exercer un rôle-conseil. Bref, cette lacune au niveau de l'offre de formation sur les activités-conseils comme cours obligatoires dans le cursus du programme de baccalauréat en GRH et en RI représente un facteur de risque accru pour les clients. Globalement, l'offre de formation pour la préparation des diplômés à l'exercice des activités-conseils demeure encore bien marginale. Ceci malgré le fait que beaucoup de postes en gestion requièrent que la personne soit capable d'exercer de manière professionnelle une autorité-conseil dans une organisation.

Déjà en 1971, Sterling-Livingston constate une tendance marquée des jeunes diplômés en administration des affaires à vouloir occuper des postes de conseillers en gestion :

« This preference is illustrated by the fact that although the primary objective of the Harvard Business School is to develop managers, less than one third of that institution's graduates actually take first-line management job. [...] Most management graduates prefer staff positions in headquarters to line positions in the field or factory. » (Sterling-Livingston, 1971, p. 86).

La formation continue des conseillers est aussi problématique : « Le perfectionnement ou la formation continue des conseils est une préoccupation plutôt marginale et aléatoire si nous regardons ce qui se passe dans la réalité quotidienne. » (Bordeleau, 1986, pp. 306-307). Il existe au Québec des ordres professionnels pour encadrer la pratique professionnelle en matière d'activités-conseils en gestion afin d'assurer la protection du public. Parmi ces ordres professionnels, il y a d'une part l'OCRHRI pour les CRHA et les CRIA et d'autre part l'OADMA et pour les conseillers en management certifiés (CMC). Soulignons que le concept de compétence professionnelle et la notion des activités qui y sont associées constituent les fondements du C.p.Q tels qu'exposés par le Conseil interprofessionnel du Québec (2009) : « [...] le *Code des professions* comme outil de protection du public évoque la complexité de certaines activités et l'impact qu'elles peuvent avoir sur le public [...] C'est pourquoi la compétence est la valeur de base du système professionnel. Elle constitue la qualité essentielle exigée de la personne qui entend exercer les activités régies. »

Dans un souci de baliser davantage la problématique, cette recherche portera sur la compétence professionnelle des CRHA et CRIA au Québec à partir de leur compréhension de leurs activités-conseils. Le cœur de la profession du CRHA et du CRIA est justement de dispenser des services-conseils en gestion à des clients dans les domaines disciplinaires de la GRH et des RI.

En résumé, cette recherche trouve sa pertinence du fait qu'il n'existe pas d'étude québécoise francophone qui traite spécifiquement de la thématique de la compétence professionnelle des CRHA et CRIA dans l'exercice de leurs activités-conseils. Nous nous préoccupons des résultats de la recherche et de ses retombées potentielles futures. Ainsi, nous visons une meilleure compréhension à la fois du concept de compétence professionnelle et de ses dimensions et des principales composantes des activités-conseils en gestion. Pourquoi est-il important d'avoir une meilleure compréhension de la compétence professionnelle et des activités-conseils en gestion? Mintzberg nous fournit une réponse intéressante dans son livre *Le Manager au quotidien : les dix rôles du cadre* (1993) : « Mieux il comprend son propre travail et mieux il se comprend lui-même, plus il sera sensible aux besoins de son organisation et meilleure sera sa performance ». (Mintzberg, 1993, p. 189) Qui plus est, Mintzberg (2007) présente une nouvelle conception de l'individu dans sa fonction. Certaines caractéristiques de l'individu influenceraient sa manière d'agir dans sa fonction. Selon Mintzberg, le style du cadre c'est-à-dire sa manière d'aborder une fonction serait déterminée par : ses valeurs, ses expériences, ses connaissances, ses compétences et ses modèles. Le lecteur constatera que plusieurs des éléments cités par Mintzberg (2007) sont repris par cette recherche. Les connaissances acquises par cette recherche pourront contribuer, entre autres, à : l'amélioration des programmes de formation en GRH, en RI et en gestion afin de mieux préparer l'étudiant à exercer les activités-conseils; au développement de programme de formation continue sur la consultation; à une meilleure dispensation de services-conseils de qualité pour le public; à la professionnalisation des CRHA et des CRIA.

1.2 Le contexte de l'étude

La profession, au sens du Code des professions du Québec, de CRHA ou de CRIA est relativement jeune au Québec. Il est important de s'arrêter à quelques éléments historiques de ce chemin vers la professionnalisation des CRHA et des CRIA. Cette histoire commença formellement par la création de la Société des conseillers en relations industrielles le 13 mars 1963, à la suite de l'adoption d'un projet de loi privée par le gouvernement du Québec. Le désir des conseillers en relations industrielles de devenir une profession à part entière se réalisera une décennie plus tard. Ainsi, le 6 juillet 1973, l'article 37 du *Code de professions du Québec* consacre l'existence de la Corporation professionnelle — devenue par la suite Ordre professionnel des conseillers en relations industrielles du Québec (OPCRIQ) —. De plus, l'octroi du titre réservé de conseiller en relations industrielles en 1973, constitue un autre élément important de la reconnaissance légale de la profession par le gouvernement du Québec. Puis en 1977, l'Ordre fait approuver par règlement un code de déontologie et se dote en 1986 d'une structure permanente. Le premier juillet 1997, une convention de regroupement intervient entre l'Ordre professionnel des conseillers en relations industrielles du Québec et l'association. Les professionnels en ressources humaines du Québec. Dans la foulée de ce regroupement, l'Ordre présente une demande et elle obtient l'ajout du titre réservé de conseiller en ressources humaines agréé (CRHA) pour ses membres le 14 juin 2000. Ensuite, le nom de l'Ordre a été modifié pour celui d'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréés du Québec (ORHRI). L'ORHRI a poursuivi ses efforts vers

la professionnalisation au niveau canadien, à titre de membre du Conseil canadien des associations en ressources humaines, dans l'instauration de normes nationales d'exercice de la profession et d'évaluation des candidats aux titres de CRHA et de CRIA. En 2003, ces normes nationales pour l'exercice de la profession permettent une reconnaissance nationale des titres professionnels de CRHA et de CRIA, qui ont maintenant la même valeur dans tout le Canada.

Le regroupement des professionnels pour constituer une corporation professionnelle, leur démarche pour leur reconnaissance légale par le gouvernement du Québec et la reconnaissance nationale des titres professionnels représente une partie importante de la démarche de la professionnalisation des CRHA et des CRIA au Québec. La professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre : le premier processus à l'interne est la professionnalité et le second processus à l'externe est le dû professionnisme. Le professionnisme a pour principal objectif d'obtenir un statut social distinct pour les membres d'une profession en faisant reconnaître des qualités requises pour pouvoir exercer des activités pour lequel la profession détient un monopole. La professionnalité signifie l'ensemble des savoirs, des savoirs-faire et d'attitudes propres à une profession qu'un professionnel doit être en mesure de mobiliser pour exercer les activités professionnelles de sa profession. (Martinet; Raymond; Gauthier, 2001). Ces deux types logiques de processus se manifestent non seulement de manière différente, mais aussi complémentaire pour établir une profession. (Lang, 1999). La

professionnalisation, dans un processus interne, traduit l'idée du développement et de la construction de la compétence professionnelle nécessaire à l'exercice d'une profession. Les personnes formées pour accéder à une profession reconnue légalement ne sont pas d'emblée, au sortir de leur formation académique, des praticiens achevés. Ils doivent continuer d'acquérir, au fil des ans, l'expérience professionnelle et la formation continue pour pouvoir accéder à un niveau d'expertise. La professionnalisation exige que le professionnel se soumette à un processus d'apprentissage dynamique et continu. En effet, l'apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations sur lesquelles les professionnels interviennent et de la mouvance des contextes d'intervention et des connaissances. La professionnalisation, dans un processus externe, est aussi une stratégie dynamique et différenciée de positionnement social d'une profession et la construction de son identité sociale. Enfin, tel que présenté dans cette sous-section sur la professionnalisation, la compétence professionnelle et les activités professionnelles sont deux éléments incontournables auquel nous devons nous intéresser si nous voulons contribuer à l'avancement de la profession de CRHA et de CRIA au Québec. Notre étude sur la compétence professionnelle et les activités-conseils des CRHA et des CRIA permet d'approfondir nos connaissances empiriques afin de contribuer au développement de la profession.

1.3 Les définitions

Il existe plusieurs définitions du concept de la compétence. Cependant, à partir de la littérature consultée aucune définition de la compétence ne semble faire l'unanimité dans la communauté scientifique ni même dans le champ disciplinaire de la GRH. « D'ailleurs, il n'y a pas une seule acception du terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue et selon l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois. » (Minet, Parlier, De Witte, 1994, p. 16) En outre, l'absence d'une définition conceptuelle valide et claire de la compétence professionnelle rend hasardeux de tirer des conclusions à partir d'une collecte de données. En effet, nous risquons de mesurer des indicateurs qui n'ont pas de lien avec la compétence professionnelle ou encore pire d'oublier des dimensions et des indicateurs clé de la compétence professionnelle. Le concept est d'abord et avant tout une : « [...] construction de la pensée résultant d'une opération par laquelle on individualise des traits permettant de rapprocher des objets différents ou de distinguer des objets autrement similaires » (Giles, 1994, p. 15) De plus, les concepts ne sont pas des objets concrets : « Ce sont des formes abstraites qui ne reflètent pas complètement ceux-ci. » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 58) Malgré une très longue recherche documentaire sur le concept de la compétence professionnelle, il a été impossible de trouver une définition adéquate aux fins de notre recherche. Néanmoins, nous avons construit une définition adaptée à l'objet de recherche à partir des définitions déjà existantes dans la littérature. La définition de la compétence professionnelle de Dion (1986) était celle qui était la plus adaptée en fonction de cette recherche : « Ensemble de qualités qui permettent à un travailleur de satisfaire aux

exigences d'une fonction donnée. La compétence est faite à la fois d'aptitudes*, d'attitudes et de connaissances acquises par l'expérience* ou la formation* dans un domaine particulier. » (Dion, 1986, p. 101) Nous avons fait plusieurs adaptations de cette définition de Dion pour créer notre propre définition conceptuelle de la compétence professionnelle dans une perspective interprétative de recherche. Donc, dans ce mémoire de recherche, la compétence professionnelle signifie : la compréhension démontrée par la personne de sa profession dans l'exercice de ses activités professionnelles. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaines disciplinaires et qui lui permettent de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession.

Le modèle interprétatif de la compétence professionnelle (figure 1) illustre le fait que trois dimensions créent une quatrième dimension, soit la compréhension. Cette quatrième dimension articule et met en réseau les trois autres dimensions, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir être. La compétence professionnelle est donc composée de quatre dimensions distinctes, mais interreliées soit :

- 1) la compréhension de la profession;
- 2) les savoirs;
- 3) les savoirs-faire;
- 4) les savoirs-être.

Ces quatre dimensions forment un tout qui compose la compétence professionnelle. Si une lacune importante existe au niveau du savoir ou du savoir-faire ou du savoir-être alors la compréhension du travail est par le fait même, viciée et la compétence professionnelle n'est plus garantie. Avant d'aller plus loin, il est également nécessaire de définir les quatre dimensions de la compétence professionnelle.

Dimension 1 : la compréhension de la profession

La compréhension vient du latin *comprehensio* qui est composé de deux termes. Le terme *Cum* qui signifie avec et le terme *prehendere* qui signifie prendre. La compréhension agit comme charnière (-) entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Dans le savoir-être comme dans le savoir-faire il y a mobilisation du savoir compris par la personne. La dimension compréhension est également caractérisée par l'interprétation que la personne se fait du monde par ses expériences vécues à travers ses savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Cette dimension de la compréhension de la profession est propre à chaque personne (personnelle et singulière). Cependant, chaque personne peut avoir une compréhension qui partage certains traits communs avec d'autres personnes (c.-à-d. des profils similaires). Enfin, cette dimension de la compréhension de la profession est à la fois, personnelle, conceptuelle et opérationnelle. La compréhension s'applique également à la conception que la personne a de son rôle dans une organisation et la manière dont elle va l'interpréter et le jouer.

Dimension 2 : les savoirs

Les savoirs se définissent selon le grand dictionnaire terminologique du Québec, comme étant un : « ensemble des connaissances acquises qui ont été approfondies par une activité mentale suivie. » Les savoirs sont donc des connaissances qui ont les caractéristiques suivantes : factuelles, théoriques, standardisées et vérifiables.

Dimension 3 : les savoirs-faire

Les savoirs-faire toujours selon le grand dictionnaire terminologique du Québec signifient la : « mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation d'ordre pratique dans l'exercice d'une activité professionnelle. » Les savoirs-faire sont composés à la fois la dimension 2, les savoirs et de la dimension 1, la compréhension. Les savoirs-faire sont acquis par l'expérience et la pratique. Les savoirs-faire se distinguent des autres types de savoirs parce qu'ils sont des savoirs d'action, d'opération et de transformation des ressources en biens de ce fameux « *être-en-acte* » qui est notre sujet d'étude. Les savoirs-faire sont souvent désignés dans la littérature sous le terme d'habileté. La dimension 3 correspond à des aspects techniques et ne s'applique pas à la dimension humaine (dimension relationnelle qui est couverte par la dimension 4 soit les savoirs-être) d'une réalité. Une mise en garde s'impose ici. Dans l'exercice d'une activité professionnelle et de travail, il est rare cependant que la dimension humaine soit inexistante.

Dimension 4 : les savoirs-être

Les savoirs-être peuvent se définir comme étant la capacité de conduite personnelle d'un individu, c'est-à-dire des actions, des réactions et des comportements adaptés aux relations sociales appropriées à une profession. Les savoirs-être sont également composés à la fois de la dimension 2, les savoirs et de la dimension 1, la compréhension de la profession. Ici, les savoirs-être permettent à « *l'être-en-acte* » d'entretenir des relations sociales avec d'autres personnes de son environnement. Les savoirs-être sont également des compétences d'actions, d'opération et de transformation des ressources en service dans le cadre d'une relation avec une ou plusieurs autres personnes. Cette dimension correspond à l'aspect humain de la réalité et implique des interactions entre des personnes.

En somme, le professionnel compétent démontre sa compréhension de sa profession en mobilisant les bons savoirs (savoir), en comprenant comment il doit être et agir (savoir-être) avec son client et ce qu'il doit faire (savoir-faire) en termes d'activités dans l'exercice de sa profession.

Les activités-conseils

Sur le plan de la variable indépendante (X), nous avons identifié les principales composantes de l'activité-conseil qui seront testées dans le cadre de cette recherche. L'activité-conseil ou la consultation se définit comme :

[...] une série d'étapes menées par le conseiller interne ou externe en interaction continue avec le client en vue d'améliorer une situation particulière, de résoudre un problème donné ou de créer une nouvelle situation plus adéquate. La consultation devient ainsi un processus continu

d'activités, une méthodologie efficace d'intervention avec ses outils et ses techniques particulières à chaque étape » (OADMA, 2002, p. 12)

Voici les principales composantes de l'activité-conseil que nous avons retenues à partir de la revue de littérature faite au chapitre 4 du mémoire :

- 1) La relation client-conseiller;
- 2) La demande d'aide formulée par le client;
- 3) L'enquête sur la problématique et la cueillette de données;
- 4) L'établissement du diagnostic;
- 5) La formulation de solutions, d'avis, de conseils et de recommandations;
- 6) L'élaboration d'un plan d'intervention ou d'action;
- 7) L'intervention et le soutien au client;
- 8) L'évaluation de l'intervention.

Afin d'alléger le texte, nous suggérons au lecteur de se référer au chapitre 4 du mémoire pour savoir comment ces composantes ont été définies ainsi que leurs caractéristiques propres.

1.4 Le cadre théorique

Dans le but de soutenir cette recherche, nous présenterons le cadre théorique établi sur la base de l'approche interprétative. Ce cadre nous conduira à la présentation d'un modèle interprétatif pour étudier le concept de compétence professionnelle. Il s'agit d'un choix risqué et audacieux, puisque aucune définition conceptuelle de la compétence

professionnelle ne pouvait être utilisée sans modification majeure pour faire cette recherche.

En quoi consiste généralement une théorie? Une théorie dans le champ disciplinaire des sciences sociales se définit comme étant : « [...] un ensemble de concepts interreliés dans une structure hiérarchique. » (Giles, 1994, p. 19) Les paragraphes qui suivent serviront à expliciter davantage le cadre théorique propre à cette recherche et les idées des auteurs qui ont servi à son élaboration.

L'étude du travail humain doit être celle de « *l'être-en-acte* » et représente un véritable défi pour les chercheurs (Aktouf, 1992). Depuis plusieurs décennies déjà, la tradition majoritaire en recherche sur l'homme au travail est le positivisme (c.-à-d. rationalisme ou l'analytique). Cette approche de recherche de l'homme au travail se caractérise par une réification : « Cette entreprise a abouti à dichotomiser un élément double, certes, mais qui ne peut être compris et étudié que comme un tout : l'homme au travail. » (Aktouf, 1992, p. 153) Ainsi la dichotomie homme - travail focalise l'attention du chercheur soit sur l'homme et ses caractéristiques personnelles d'une part ou d'autre part se focalise uniquement sur le travail et ses caractéristiques. Est-il souhaitable de diviser en deux entités distinctes le sujet d'étude? Selon les postulats de l'approche interprétative et de la phénoménologie, il n'est pas possible en recherche de séparer la personne de son monde, car la base de la connaissance humaine est acquise par l'expérience de ce monde. (Sandberg; Targama, 2007). Rappelons que le sujet de l'étude est l'homme au travail. Ainsi dans une perspective interprétative nous ne pouvons séparer l'homme de son *monde du*

travail. Pour Schön (1983), il n'est pas possible de séparer la personne de son travail lorsque nous voulons étudier les compétences. Les travaux de Schön (1983) ont démontré que les personnes ne font pas un travail objectif, mais toujours un travail qu'ils comprennent (c.-à-d. subjectif). Au chapitre 3 du mémoire, nous exposons la difficulté d'étudier les caractéristiques propres à un travail. *De facto*, il existe toujours un écart relativement important entre le travail réellement effectué et le travail prescrit. (Le lecteur peut consulter à cet effet la figure 6 : les deux triangles *tâche-compétence-activité*. d'Amalberti, De MontMollin) Dans un même ordre d'idées, l'étude et de Kahn; Wolfe; Quinn; Snoek; Rosenthal (1964) démontre de façon constante des différences très nettes entre la conception que le supérieur a du rôle de ses collaborateurs immédiats (ce qu'il attendait d'eux), et la perception qu'a le collaborateur de son rôle. (McGregor, 1974) De surcroît, le paradigme interprétatif a pour principal objectif de :

[...] comprendre les phénomènes étudiés, tant du point de vue du chercheur que de celui du sens que les différents acteurs concernés leur donnent, particulièrement lorsqu'il n'y pas congruence entre ce qu'ils disent du phénomène considéré et leur manière effective d'agir en référence à ce phénomène. (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 35)

Il faut donc repasser à une conception unifiée de l'objet d'étude, soit l'homme au travail. René Descartes, le premier penseur rationalisme moderne, accordait à l'esprit — et à lui seul — le pouvoir de connaître. (Cuerrier, 2005) Concrètement, le rationalisme est une doctrine selon laquelle toute connaissance certaine provient de la raison. Ce qui implique que seul l'esprit humain possède la faculté de former des concepts et des principes

rationnels lui permettant de rendre compréhensibles ou intelligibles les choses et les êtres. (Cuerrier, 2005) La doctrine du rationalisme a amené Descartes à diviser l'humain en ses différentes constituantes pour l'étudier. Par analogie, de façon consciente ou non, les chercheurs ont étudié l'homme au travail en séparant l'homme de son travail : « l'homme a été séparé de son acte et l'acte de son essence humaine. » (Aktouf, 1992, p. 153) Avec cette approche traditionnelle de recherche s'est installé progressivement un rapport étrange entre l'homme et son travail. (Aktouf, 1992) L'approche du rationalisme poussée à l'excès par l'incarnation par exemple du taylorisme (organisation scientifique du travail) a dépossédé l'homme de son travail et causé son aliénation. L'approche dominante du rationalisme a fait en sorte que la méthodologie en sciences humaines est devenue obsédée de mesures et aveuglée par celles-ci et : « [...] à faire de l'ordre mécanique et de la causalité linéaire le seul ordre connaissable et des fonctions de la machine attribut majeure du vivant. » (Aktouf, 1992, p. 154) À l'opposé, l'approche interprétative appliquée aux recherches en sciences de la gestion est une possibilité prometteuse, car : « [...] repose fondamentalement sur une quête de la compréhension des phénomènes étudiés qui ne se limitent pas à la recherche de relations causales linéaires » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 35) D'autres auteurs croient qu'il est possible d'exploiter les forces de l'approche du rationalisme et de l'approche interprétative en reconnaissance toutefois l'important fossé entre les deux approches pour l'étude de la compétence :

« There is also a need to address the rift between the rationalist approaches that dominate in VET systems and interpretative approaches that are becoming more widespread among HRD academics. While these approaches appear dichotomous and incompatible, developing a

common ground that draws upon the strengths of each would be a major advance for both theory and practice, the ultimate beneficiaries of which will be those participating in learning at work. »(Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 41)

Comment peut-on unir l'homme et son travail dans le but d'étudier cet « *être-en-acte* »? Quel lien ou quel médium unit l'homme et son travail? Cette question est difficile à répondre et fondamentale si nous voulons étudier l'être-en-acte au travail.

Notre tentative de réponse se base sur Sandberg et Targama (2007) et leur approche interprétative de la compétence et du travail : ce médium (lien) est la *conception-compréhension* que l'homme a de son travail. « *That work is never objective but understood means that our knowledge and skills are always related to work through our understanding of it.* » (Sandberg;Targama, 2007, p. 59) D'autres auteurs viennent souligner l'importance pour les personnes de comprendre le sens de choses pour agir :

L'esprit humain, dans ses activités immédiates et quotidiennes, ne s'attache pas à repérer des entités isolées. Il met spontanément les choses en *relation*. Une meilleure compréhension du phénomène étudiée grâce à une recherche de type interprétatif permet de : *comprendre suffisamment* [le monde] pour donner aux acteurs des moyens accrus de le changer de façon plus efficace, efficiente et lucide. (Martinet, 1990 cité par Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 35)

Cette citation met en évidence l'importance de la compréhension pour permettre à une personne de changer et d'évoluer de manière consciente et volontaire. Donc, cette *mise en relation* pour extraire une *forme* est congénitalement liée à la recherche du sens. » (Paillé; Mucchielli, 2003, p. 54)

En somme, c'est cette compréhension qui est à la fois personnelle, opérationnelle, cognitive et conceptuelle qui unit l'homme et son travail. C'est avec sa compétence professionnelle que l'homme transforme des ressources par son travail et produit un bien ou un service. Concrètement, cela signifie que : son savoir est personnel; son savoir-faire est personnel, son savoir-être est personnel et que la compréhension de son travail est également personnelle. D'ailleurs, Paillé et Mucchielli (2003) rappellent que c'est la personne qui construit le sens des choses : « [...] cette construction dépend de ses aptitudes à mettre les phénomènes en relation avec d'autres ainsi que de son aptitude à construire des ensembles dans lesquels les phénomènes prennent du sens. » (Paillé; Mucchielli, 2003, p. 55) Sandberg et Targama (2007) proposent une approche de recherche intéressante pour l'étude de notre thème (la compétence professionnelle et les activités-conseils) et de notre objet de recherche (les CRHA et les CRIA). L'approche interprétative de recherche sur la compétence professionnelle est prometteuse, car elle sort du cadre positivisme-rationalisme des études mentionnées au chapitre 3 de ce mémoire et propose une autre manière d'envisager la compétence professionnelle :

« Thus, in an interpretative approach to competence the vital point is to come as close as possible to people's own understanding of their work. The more precisely we can describe people's understanding of their work, the more likely we are to identify what constitutes competence at work. »(Sandberg; Targama, 2007, p. 59)

De plus, le modèle holistique de la compétence de Delamarre-LeDeist et Winterton (2005) (le lecteur peut consulter ce modèle exposé à la figure 4 du présent mémoire) permet

de recomposer le concept de la compétence comme un tout et non un concept en pièces détachées et désincarnées de sa réalité : « *The holistic competence model is perhaps better represented as a tetrahedron, reflecting the unity of competence and the difficulty of separating cognitive, functional and social dimensions in practice.* » (Delamarre-LeDeist; Winterton, 2005, p. 40)

À plusieurs reprises, dans la littérature consultée sur les compétences en gestion et les activités-conseils, différents auteurs abordent la notion de cadre de référence. Ce cadre de référence intéresse grandement les chercheurs sans qu'un de ceux-ci en expose clairement les caractéristiques. Pour Tremblay (1973), le conseiller a une philosophie de travail ou un cadre plus ou moins clair :

Qu'elle soit explicite ou implicite, le conseiller possède toujours une philosophie de travail qu'il exerce. [...] Son action repose sur un cadre plus ou moins clair plus ou moins articulé qui tente d'organiser logiquement les significations de son action. Chaque concept de la personne, chaque méthode de travail repose sur des postulats et des croyances (Tremblay, 1973, p. 509)

La professeure Massé (1994) ajoute que la conception qu'a le conseiller de son rôle module le mode d'intervention et le style de consultation et elle va encore plus loin :

Le cadre de référence du conseiller conditionnera non seulement le choix des domaines à investiguer (stratégie, structure, culture, technique, etc.) et des points d'appui pour le résoudre [...] le type de données à recueillir : subjectives (telles les impressions des membres de l'organisation sur des politiques internes) ou objectives (tels que des rapports statistiques concernant la situation financière de l'organisation) [...] (Massé, 1994, p. 344)

Ce cadre de référence du conseiller aurait une influence majeure dans la façon d'exercer ses activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle qu'il mobilise. Voici ce que Schachter disait des diplômés du MBA confronté à la réalité de la pratique de gestion : « Ils étaient intelligents et avaient des connaissances, mais n'avaient aucun cadre général à appliquer aux problèmes qui touchaient simultanément plusieurs disciplines académiques qu'ils avaient étudiées » (Schachter, 1999, cité par Mintzberg, 1993, p. 39). McGregor aborde également la question du cadre de référence du gestionnaire, mais sous le vocable de la synthèse. Il traite aussi de l'influence qu'a cette synthèse sur les actions du gestionnaire :

Nous avons vu que la représentation qu'à un individu de la réalité est influencée par des processus sélectifs de toutes sortes. Le comportement du manager – le rôle qu'il joue – n'est donc pas simplement la somme de tous ces facteurs objectifs, mais la synthèse qu'il en fait. Cette synthèse est pour lui la seule façon de maîtriser l'interaction des forces qui lui sont propres avec celles de son environnement. (McGregor, 1974, p. 44)

De surcroît, Mintzberg reprend, en 2007, cette même idée : « [...] Ces connaissances sont, bien sûr, utilisées directement, mais elles sont également converties en un ensemble de modèles mentaux sur la base desquelles les managers interprètent le monde qui les entoure [...]. » (Mintzberg, 2007, 223)

Le cadre de référence du conseiller dont parlent Massé (1994), McGregor (1974), Tremblay (1973) et Schachter (1999) ressemble étrangement à ce que Sandberg et Targama (2007) exposent dans l'approche interprétative : « [...] *people's understanding of their*

particular work and the situation in which it is embedded. » (Sandberg; Targama, 2007, p. 10) Sandberg et Targama (2007) présentent les caractéristiques ou postulats en lien avec cette compréhension du travail et de la relation qui existe avec le concept de l'expérience vécue ou « *Life-world* » :

« - our understanding of a task and its context shapes our attention and determines what is interesting and relevant and what is not; - we may have knowledge and skills but they only become useful through our understanding of a specific situation;- understanding is not a given that automatically follows from a situation. We learn to interpret reality in a particular way, so our understanding is coloured by our previous experiences.» (Sandberg; Targama, 2007, p. 11)

À ce stade-ci, il est nécessaire de revenir sur le concept de l'expérience vécue ou « *Life-world* » afin de l'explicitier davantage, car il est un élément conceptuel fondamental de l'approche interprétative et la distingue de l'approche du positivisme-rationalisme de la recherche. L'expérience vécue de l'approche interprétative met en évidence le caractère subjectif, car le sujet interprète la réalité à sa façon. À l'opposé, l'approche du positivisme-rationalisme postule qu'il n'existe qu'une seule réalité du monde et qu'elle est objective. L'approche positivisme-rationalisme est-elle applicable à l'être-en-acte en milieu de travail? Selon Mintzberg : « Les individus ne sont pas neutres quand ils parviennent à une nouvelle fonction de manager. » (Mintzberg, 2007, p. 222) Enfin, le concept de « *Life-world* » permet de faire un pont entre la connaissance et sa transformation par la personne à travers ses expériences du monde. Pitcher (1994) illustre très bien les liens entre le concept d'*understanding* (la compréhension) et le concept de « *Life-world* » (l'expérience vécue) et

la différence entre la compétence (référence au métier) et la connaissance : « L'artisanat est la différence entre la *connaissance* et la *compréhension* ; le métier du chant, par exemple, est la *science de l'acoustique* [connaissance] jointe à la compréhension du corps acquise par l'expérience [compréhension] » (Howard, 1982; cité par Pitcher, 1994, p. 39) En d'autres mots, l'expérience est essentielle à la compréhension des connaissances.

Nous ne questionnerons pas les participants CRHA et CRIA sur des données objectives caractérisant leur environnement de travail. En effet, dans un paradigme interprétatif la réalité du monde n'est pas objective, mais bien subjective. Ce concept d'expérience vécue ajoute un élément de compréhension additionnelle du fameux cadre de référence du conseiller :

« In particular, it highlights that we, as human beings, always live and act within our lived experience or understanding of the world, not above or outside it. It is within our lived experience of reality that we decide courses of action, make judgements and develop feelings and emotions. » (Deetz, 1992) (Sandberg; Targama, 2007, p. 28)

Le concept d'expérience vécue permet à Sandberg et Targama (2007) d'affirmer que notre connaissance de la réalité est construite socialement : « [...] *it can be argued that our understanding of reality is created by ourselves and others on the basis of our experiences and through communication and interaction with other people.* » (Sandberg; Targama, 2007, p. 29) Selon un niveau d'abstraction encore plus élevé, la réalité est socialement construite de manière *intersubjective* afin de lui donner un sens commun :

« *We share it with other subjects through our experience of it, and we are constantly involved in negotiations with other subjects about reality in terms of our intersubjective sense-making of it.* » (Sandberg;Targama, 2007, p. 29)

1.5 Le modèle

Dans cette sous-section du chapitre, nous allons expliquer les fondements théoriques qui ont servi d'assise pour adapter et construire un modèle théorique de la compétence professionnelle.

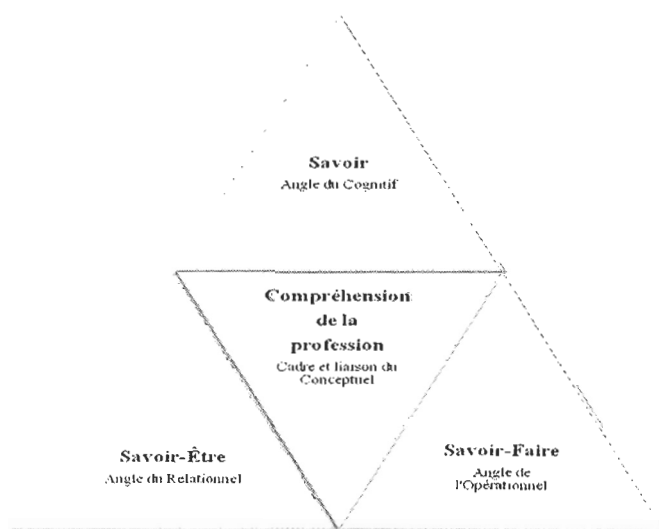


Figure 1 : Modèle interprétatif de la compétence professionnelle

Notre modèle interprétatif de la compétence professionnelle a été élaboré à partir du modèle holistique de la compétence de Delamare-LeDeist et Winterton (2005) reproduit ci-dessous.

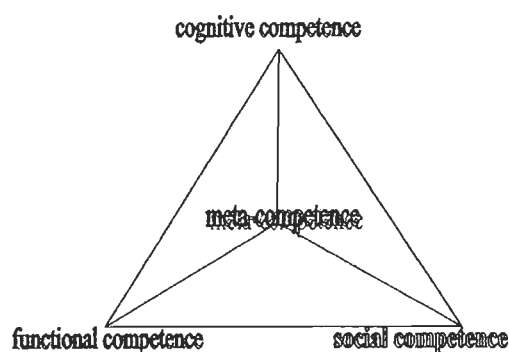


Figure 4: *Holistic model of competence*

Source: Delamare-LeDeist, F.; Winterton, J. 2005. « *What is Competence?* ». **Human Resource Development International**. Volume 8, numéro 1, p. 40.

Nous rappelons que Delamare-LeDeist et Winterton (2005) postulent qu'il faut considérer la compétence dans sa globalité : « *From this analysis, we argue that a holistic typology is useful in understanding the combination of knowledge, skills and social competences that are necessary for particular occupations.* » (Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 39) Delamare-LeDeist et Winterton (2005) expliquent l'origine des trois dimensions de la compétence par l'approche française (savoir, savoir-faire et savoir-être) et l'approche américaine (knowledge, skills and attitudes) en construisant leur modèle holistique : « *Thus, knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence, skills are captured by functional competence and « competencies » (behavioural and*

attitudinal) are captured by social competence. » (Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 39) Il faut préciser que même si lesdits auteurs utilisent le terme *understanding* celui-ci n'a pas la même signification que pour Sandberg et Targama (2007). L'*undertanding* selon les auteurs Delamare-LeDeist et Winterton relèverait des compétences cognitives soit le savoir (c.-à-d. relève de la dimension conceptuelle). Le principal changement que j'apporte au modèle holistique de Delamare-LeDeist et Winterton (2005) est au niveau de la métacompétence qui est désignée comme étant une capacité d'apprendre à apprendre par les auteurs : « *Meta-competence is rather different from the first three dimensions since it is concerned with facilitating the acquisition of other substantive competences.* » (Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 39) De façon distinctive, notre modèle remplace la notion de métacompétence de Delamare-LeDeist et Winterton par la notion de la compréhension de la profession *understanding*. De plus, dans notre modèle la compréhension de la profession ou *understanding* est placée et mobilisée d'une manière pluridimensionnelle, c'est-à-dire, qu'elle est conceptuelle, opérationnelle et personnelle. La personne s'approprie sa profession par sa compréhension de celle-ci. La compréhension du travail est alimentée, interreliée et balisée par les autres dimensions de la compétence professionnelle (savoir, savoir-faire et savoir-être) que la personne mobilise dans son travail. Notre modèle interprétatif de la compétence professionnelle intègre la vision de la compétence professionnelle selon une approche interprétative telle que présentée par Sandberg et Targama dans leur livre *Managing Understanding in Organizations* (2007) :

« The different parts of this total picture are intertwined in a way that the individuals is usually not aware of. Facts, feelings and values are not kept

apart from each other, and we do not consciously differentiate between what is based upon our own experiences and what is a result of influence from others. Hence from an interpretative perspective, individuals act in a way that makes sense to them. »(Sandberg; Targama, 2007, pp. 30-31)

Notre modèle intègre les dimensions de la compétence professionnelle selon quatre triangles qui sont interreliés et interdépendants. Ce qui unit les trois triangles du savoir, du savoir-faire et du savoir-être c'est la compréhension que la personne a de sa profession. Cette compréhension est construite et évolutive en fonction des expériences vécues en terme de savoir, de faire et d'être de la personne. La personne apprend et comprend sa profession par le savoir (connaissances qu'elle acquiert) par le savoir-faire (en l'exerçant) et le savoir-être (en le vivant). Le modèle constitue une rupture avec l'approche du rationalisme, car il recompose le concept de compétence professionnelle en un tout. Enfin, notre modèle interprétatif n'a pas la prétention d'être parfait. Il identifie au plan conceptuel quatre dimensions à étudier. C'est pourquoi nous avons l'intention de le tester sur le terrain à partir d'une méthode d'enquête par questionnaire.

1.6 Les lacunes dans ce domaine d'étude

La première et principale lacune dans l'étude du thème de la compétence professionnelle est l'absence de consensus des chercheurs autour d'une définition conceptuelle de la compétence et de la compétence professionnelle. Cette absence de consensus et la diversité des définitions dans la littérature rendent la recherche difficile, et nuisent donc à l'avancement des connaissances. Nous n'avons pas de définition spécifique et précise du concept de compétence. Bref, ce qu'il inclut et ce qu'il exclut. Alors, le

concept devient un fourre-tout et est utilisé à mauvais escient. Cette recherche propose de répondre à cette première lacune sur la méconnaissance relative du concept de la compétence professionnelle et a pour objectif de tester une définition conceptuelle que nous avons construite à partir d'une large revue de la littérature et de l'approche interprétative.

Une deuxième lacune fondamentale dans la littérature consultée à ce jour réside dans le fait qu'aucune recherche sur la compétence professionnelle ne met en relation les dimensions de la compétence avec des activités professionnelles précises. Cette deuxième lacune s'explique également par la quasi-absence de recherche sur les activités-conseils et elle peut s'expliquer par la raison suivante : « [...] par le fait que très peu de conseillers contribuent au savoir professionnel par de la recherche et par l'élaboration de théories, même s'ils ont très souvent à appliquer la méthode scientifique pour diagnostiquer et résoudre des problèmes et pour évaluer leurs services. » (Gallessich, 1983; cité par Massé, 1994, p. 98) Puisque nous retenons le concept de compétence professionnelle, il faut donc étudier cette *compétence* dans son contexte soit dans le cadre d'une activité professionnelle ou en relation avec celle-ci. Nous avons fait une revue assez large de la littérature sur les activités-conseils. Nous avons donc retenu les principales composantes des activités-conseils pour lesquelles nous tenterons d'identifier des profils dans les indicateurs des différentes dimensions de la compétence professionnelle pour le CRHA et le CRIA.

1.7 Les choix et les solutions stratégiques

Cette recherche tient compte des éléments théoriques soulevés par la recension de la littérature afin d'encadrer ses objectifs et les lacunes identifiées par la problématique. Des

choix stratégiques ont été réalisés, et des solutions sous forme de recommandations et de plan d'action sont présentées à la fin du mémoire de recherche. Un modèle adapté à l'étude de la compétence professionnelle a été développé pour identifier des indicateurs, les quatre dimensions du concept et les interrelations entre ces quatre dimensions. Le modèle interprétatif de la compétence professionnelle donne un cadre nouveau pour envisager ce concept dans sa globalité et afin de l'appliquer au sujet d'étude « *l'être-en-acte* ». Cette recherche descriptive sur la compétence professionnelle mobilisée par les CRHA et les CRIA dans leurs activités-conseils ne tiendra pas compte d'un contexte organisationnel particulier ou de l'application de la théorie de la contingence souvent retenue en sciences de la gestion. Dans le chapitre 3 de ce mémoire, Boyatzis (1982) adopte une vision contingente de la compétence. Le lecteur peut consulter à cet effet, la figure 8 *Dynamic interaction of components of job performance and levels of competencies*. Dans cette figure 8, Boyatzis expose très clairement cette vision d'une compétence inscrite en interaction avec l'environnement organisationnel dans laquelle le poste existe et la dimension culturelle de cet environnement. De surcroît, à la figure 9 *A model of effective job performance* Boyatzis présente le lien étroit qui existe selon sa vision entre trois éléments soit :

- 1) les compétences de la personne;
- 2) les exigences du poste;
- 3) l'environnement organisationnel. La décision de ne pas faire de cueillette de données sur les variables de l'environnement est volontaire et stratégique.

Donc, aux fins de cette recherche descriptive nous ne retenons pas une théorie fondamentale en gestion, soit celle de la théorie contingente du travail. « Pour commencer, il faut insister sur un point : les études empiriques réalisées jusqu'ici sur le travail du cadre ont mis en évidence plus de similarités que de différences entre les postes. » (Mintzberg, 1993, p. 115) En outre, Mintzberg (1993) malgré le constat qu'il vient de dresser applique la théorie contingente à son modèle intitulé la vision contingente du travail du cadre¹. Cependant, Mintzberg ajoute un point essentiel et important « [...] que les postes de cadres se ressemblent beaucoup plus qu'ils ne diffèrent; peut-être y a-t-il dans le travail d'encadrement un élément fondamental qui reste le même, quelle que soit l'organisation. » (Mintzberg, 1993, p. 115) L'approche interprétative s'intéresse à la compréhension de l'individu, son interprétation de la réalité (subjective) et de son expérience vécue de cette réalité. McGregor illustre très bien cette façon d'appréhender l'environnement dans une perspective interprétative et non factuelle des facteurs environnementaux :

Nous avons vu que la représentation qu'a un individu de la réalité est influencée par des processus sélectifs de toutes sortes. [...] Cette synthèse est pour lui la seule façon de maîtriser l'interaction des forces qui lui sont propres avec celles de son environnement. [...] Les forces de l'environnement sont loin d'être toujours explicites ou cohérentes, et celles qui lui sont propres sont loin d'être purement rationnelles ou conscientes. Il se construit néanmoins une conception de son rôle à partir de son expérience et il se comporte en accord avec cette conception. (McGregor, 1974, p. 44)

Pour cette recherche, nous avons choisi d'utiliser l'approche interprétative de la compétence professionnelle. Cette approche interprétative diverge sur plusieurs postulats de

¹ N.B. Le lecteur peut consulter ce modèle à la page 116 figure 11 du livre *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre* de Mintzberg, 1993)

l'approche du rationalisme généralement retenue dans les recherches en sciences de la gestion. Le lecteur peut consulter une présentation complète de l'approche interprétative aux chapitres 1 et 3 de ce mémoire. Dans le chapitre 3 sur le concept de compétence, nous avons présenté les principales recherches qui ont été conduites et qui s'apparentent à notre thème de recherche. Ces recherches utilisent majoritairement une approche rationalisme de recherche : Brewster, Farndale et Van Ommeren (2000); Boyatzis (1982); Khalek (2007); Lawson et Limbrick (1996); Ojeda-Diaz (1999); Spencer et Spencer (1993) et Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake. (1987; 1992; 1995; 1997; 2002).

En somme, l'approche interprétative que nous avons retenue pour cette recherche consiste, notamment, à étudier la compréhension personnelle *understanding* et l'expérience vécue (Sandberg; Targama, 2007) de « *l'être en acte* » (Aktouf, 1992) c'est-à-dire du professionnel au travail.

Conclusion

À partir des balises provenant de la recension de la littérature, de diverses théories et définitions, cette recherche vise à identifier des profils caractéristiques de la compétence professionnelle en lien avec l'exercice des activités-conseils. Par la suite, les résultats obtenus serviront à appuyer les recommandations et le plan d'action qui seront utiles pour des recherches futures sur la compétence professionnelle et la pratique des activités-conseils en gestion. Ultiment, les connaissances résultantes de ce mémoire de recherche

permettront de contribuer l'avancement de la professionnalisation du CRHA et du CRIA au Québec.

CHAPITRE 2

RELEVER LES DÉFIS DE LA GESTION DE LA DIMENSION HUMAINE DES ORGANISATIONS

« La politique et le social réduits à l'économique et celui-ci au financier, c'est ce double réductionnisme qui régent aujourd'hui les affaires de la planète. Entre la logique du vivant et celle de l'argent se joue l'avenir du monde. » (Passet, 1996, p. 231)

Introduction

L'organisation est depuis longtemps considérée d'un point de vue mécanique (approche du rationalisme). Cette vision demeure dominante encore aujourd'hui dans le champ disciplinaire de la gestion et a une influence marquante dans la manière de former les futurs gestionnaires. Dans la décennie 1920, les travaux de recherche d'Elton Mayo à l'usine Hawthorne à la *Western Electric* ont permis la découverte du *facteur humain* dans les organisations et de son influence dans la façon de gérer la productivité des travailleurs. Les éléments d'ordre affectif et émotionnel sont aussi importants que les éléments d'ordre rationnel (*homo oeconomicu*) dans la gestion de la personne en milieu de travail (Aktouf, 2006).

Malgré la découverte de l'importance du facteur humain dans la gestion des organisations, il appert que la dimension humaine des organisations se trouve plus que

jamais dominée et occultée par l'approche du rationalisme de la gestion des organisations. Sous la domination du taylorisme et maintenant du toyotisme, l'organisation se transforme de plus en plus en une machine *anthropophage*. La gestion du type rationalisme place en dualité les avoirs financiers et les Êtres humains.

Cette approche de gestion a pour objectif l'ordre et le contrôle des activités de l'organisation. Le facteur humain (organisation informelle) est généralement associé au désordre dans l'organisation. Les gestionnaires qui entreprennent leur carrière immédiatement après leur formation universitaire ont un choc lorsqu'ils entrent dans les organisations :

[...] They talk like logical men who have stumble into a cell of irrational souls. [...] At an emotional level, ex-students resent the human emotions that make a company untidy [...] Few accept without pain the reality of the organization's human side. Most try to wish it away, rather than work in and around it [...] (Schein, [s.d.]; cité par Sterling-Livingston, 1971, p.88)

Plusieurs vivent un passage difficile de l'université qui présente une organisation théorique et mécanique vers la pratique du métier de gestionnaire. Schein affirme que le côté humain de l'organisation est une réalité incontournable pour le gestionnaire. Cependant, les dimensions formelles (machine-mécanique) et informelles (dimension humaine) de l'organisation forment un tout indissociable. Ces deux dimensions sont essentielles à la vie de l'organisation :

[...] dans toute entreprise industrielle, en vertu d'un paradoxe que le caractère absolu de l'ordre programmé aboutit à la paralysie absolue et que le pouvoir absolu a besoin de son antidote qui, à la fois le limite et le maintient. La contre-organisation spontanée (dite informelle) entre les exécutants, tout en lui étant antagoniste, est nécessaire à toute organisation obéissant à la logique mécanique de la machine artificielle. (Morin, 2001, p. 222)

Dans les paragraphes qui suivent, il sera question de la conjoncture des organisations, de la dimension humaine de l'organisation et de son retour dans le champ disciplinaire de la gestion. Enfin, la dernière section de ce chapitre 2 sera consacrée aux enjeux pour la GRH dans les années à venir soit : la démographie, la compétition pour la main-d'œuvre qualifiée, la compétence professionnelle, la diversité des RH, le nomadisme et l'adoption d'une GRH qui mobilise et optimise réellement la performance des personnes en milieu de travail.

2.1 Conjoncture des organisations

L'organisation d'aujourd'hui est plus que jamais exposée aux turbulences d'une économie en constante mouvance. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette transformation rapide.

Tout d'abord, la mondialisation telle que planifiée par les grands accords internationaux sur les échanges entre les pays accélère l'intégration et l'interdépendance des marchés. Ensuite, l'érosion du pouvoir des gouvernements nationaux est mise en évidence par leur incapacité à contrôler leur politique économique contre, entre autres, des

menaces comme l'insolvabilité de la demande, l'inflation et la spéculation effrénée sur les marchés financiers. Dans un contexte, de déréglementation des marchés, de la limitation de la croissance de la demande pour les biens et services sur le marché national, de la délocalisation des emplois, d'une production axée sur la baisse du coût de la main-d'œuvre et la création d'organisations transnationales sont autant de facteurs qui augmentent la concurrence entre les organisations du monde entier. Les décideurs du monde économique ne semblent cependant pas se préoccuper du facteur humain et des impacts de leurs décisions sur les citoyens. Actuellement, ces décideurs tentent de donner l'impression de contrôler l'économie alors qu'ils en ont perdu *de facto* le contrôle.

C'est pourtant le facteur humain en tant qu'acteur qui crée le marché économique et les institutions économiques : « les institutions économiques sont plutôt construites par des individus dont l'action est à la fois facilitée et limitée par la structure et les ressources disponibles des réseaux sociaux où ils s'inscrivent. » (Granovetter, 1994, p.86) De surcroît, c'est aussi les personnes en tant qu'acteur dans l'environnement économique qui causent les turbulences (spéculation, économie parallèle, paradis fiscaux, déréglementation des affaires, quête effrénée du profit, surconsommation, surendettement, etc.).

La société humaine comporte [...], une part de désordre inséparable de la part organisatrice spontanée qui naît et renaît sans cesse à partir des interactions entre individus et groupes, dans leurs activités, leurs déplacements et relations multiples, économiques et affectives de vie quotidienne.(Morin, 2001, p. 220)

Dans cet environnement très compétitif, la RH est le capital clé de la réussite des organisations : « L'intensification des pressions concurrentielles a donc débouché sur un mouvement beaucoup plus large, qui voit dans le personnel l'allié principal pour gagner la guerre économique. » (Guérin; Wils, 1992, p. 59)

Les progrès de la science et plus particulièrement des nouvelles technologies de diffusion et de partage de l'information repoussent les frontières du temps et de l'espace tant pour les affaires que pour l'organisation du travail. Ces technologies ont même permis la création d'un monde virtuelle pour l'entreprise. Maintenant, une entreprise, par le déploiement du réseau Internet, peut faire des affaires 24 heures sur 24, sept jours par semaine partout dans le monde via le commerce électronique. De plus, cette technologie permet la création des collectifs de travail en reliant des personnes à travers le monde entier pour la réalisation d'un projet d'entreprise en tout ou en partie.

Les organisations produisent des biens et des services plus complexes et plus diversifiés pour répondre aux demandes fluctuantes des consommateurs. Le cycle de vie des produits et services est plus court que jamais et accentue la pression pour adapter les modes d'organisation du travail et de gestion de la production. Ces pressions sur l'organisation requièrent une plus forte proportion de capital humain possédant un haut niveau de savoir et de compétences pour la création et la production de ces nouveaux produits et services : « *Competencies are the glue that binds existing businesses. They are also the engine for new business development.* » (Prahalad; Hamel, 1990, p. 82) Qui plus est, la compétence dans une économie axée sur le savoir changerait la donne sur le plan de

l'organisation du travail dans les entreprises : « [...] la productivité dépend davantage de l'utilisation des compétences et moins du rythme de travail. » (Bélanger, Giles, Murray, 2004, p. 35) L'utilisation judicieuse et la mobilisation des compétences des RH deviennent des enjeux majeurs pour les organisations et la GRH. Donc, la notion de compétence professionnelle trouve sa raison d'être chez les gestionnaires afin de pouvoir répondre d'abord aux changements et aux défis de l'organisation. Cette notion permet aux gestionnaires d'accélérer le changement organisationnel et d'assurer le maintien de la compétitivité des organisations dans une conjoncture en perpétuelle mouvance. (Dietrich, 1999, 2000)

Pour les années à venir, les gestionnaires devront renouveler leurs organisations afin de suivre le rythme dicté par l'accélération des changements (Ulrich, 2004). Cette conjoncture implique une gestion plus complexe qui requiert des professionnels qui possèdent et développent leurs compétences pour s'acquitter efficacement leurs fonctions :

Toute organisation est soumise en permanence à des masses d'incertitudes très élevées, techniques, commerciales, humaines, financières, etc. Celui qui les maîtrise le mieux par ses compétences et son réseau de relations communications, qui peut donc prévoir ces incertitudes, détient la plus grande ressource de pouvoir. (Bernoux, 1985, p. 167)

Les organisations en raison de leurs caractéristiques ont besoin de la contribution du travail des cadres et de leur leadership pour assurer leur fonctionnement et leur pérennité. Une organisation est imparfaite en elle-même (Braybrooke, 1964). Le travail du cadre a pour principal objectif de maintenir le fonctionnement de l'organisation (Barnard, 1966).

L'organisation est inscrite dans un environnement à deux dimensions (interne et externe) qui est changeant et imprévisible. L'organisation est animée par une dynamique interne de ses sous-systèmes qui lui est propre. Cette organisation dépend de la nature des personnes qui la compose. (Katz; Kahn, 1978)

D'autre part, les organisations doivent être en état de veille pour anticiper l'avenir et réduire, le plus possible, les multiples incertitudes auxquelles elles sont exposées. Elles ont besoin de professionnels de la gestion compétents et capables : « [...] de lire des situations, d'effectuer des synthèses, des combinaisons, des associations, afin de comprendre ce qui se passe et d'enclencher un processus de réactions adaptées, intelligentes. » (Morgan, 1989, cité par Atkouf 2006, p. 540)

En somme, plusieurs changements socio-économiques sont en cours dans l'environnement des organisations soit : la rapidité des changements technologiques, le développement des connaissances et les percées scientifiques, l'accroissement de la part de l'industrie des services dans l'économie, l'intensification de la compétition mondiale, la plus grande diversité de la main-d'œuvre, la compression du temps et de l'espace dans la production des biens et services et le changement des valeurs de la société. (Sandberg; Targama, 2007)

2.2 Replacer l'humain au centre de l'organisation et de sa gestion

Pour replacer l'humain au cœur de l'organisation et de sa gestion, il faut d'abord débiter par la principale activité de tout travailleur dans l'organisation. Quelles sont les caractéristiques du travail qui sont objets de gestion? Le travail n'est pas une marchandise comme les autres. « La force de travail n'existe que comme disposition de l'individu et par conséquent, suppose l'existence de celui-ci. » (Marx, 1867, cité par Borchardt, 1919, p. 33). Une autre particularité de la force de travail réside dans le fait que son acquisition ne produit pas immédiatement sa manifestation (Borchardt, 1919). En vendant, pour un certain temps, l'utilisation de sa force de travail, la personne doit accepter de se soumettre aux ordres de l'acheteur et de se déposséder du produit de son travail. En outre, pour que la force de travail se manifeste, il faut que l'individu accepte de travailler pour une autre personne et pour d'autres buts que les siens. Ce dernier point illustre un défi et un enjeu majeur pour la GRH : « Mobiliser, motiver les employés, accroître leur attachement à l'organisation et leur désir de mettre en œuvre toutes leurs capacités, y compris leur génie personnel, tout cela est une nécessité vitale pour l'entreprise qui veut vraiment s'adapter et ultimement rester compétitive » (Hasfi; Demers, 1997, p. 248)

Selon le dictionnaire le Petit Larousse, *le travail* se définit au sens philosophique comme étant : « l'activité de transformation de la nature, propre aux hommes, qui les met en relation et qui est productrice de valeur. » Dans son livre intitulé *Le Capital*, Karl Marx rappelle, à juste titre, que c'est le travail des personnes qui transforme une ou des ressources et qui crée la valeur. « En conséquence, le procès de travail s'accomplit entre des

choses que le capitaliste a achetées et qui lui appartiennent; le produit est donc sa propriété. [...] Nous savons que la valeur de toute marchandise est déterminée par la quantité de travail matérialisée en elle. » (Marx, 1867 cité par Borchardt, 1919, p. 36). Le travail a également d'autres effets sur la personne. En travaillant, une personne utilise ses facultés, puis découvre son pouvoir de transformation et est capable ainsi de perfectionner son travail. Ainsi, le travail permet le développement des compétences de la personne. L'activité de travail en tant que processus de transformation est duale. Le travail a donc une double propriété. D'une part, il transforme la personne dans son action. D'autre part, le travail transforme la matière en bien comportant une valeur ajoutée. De plus, l'usage, par le travail, des facultés et des ressources propres à la personne crée un lien d'identification entre la personne et son travail. Le produit de son travail devient donc une source d'identité. Par exemple, le tableau peint par un artiste est le produit de son talent, de sa vision du sujet et en même temps porte sa signature. Le travail peut aussi être source d'actualisation pour la personne. Le travail permet de passer de la pensée virtuelle en une action réelle. Lorsque le travail permet l'actualisation de la personne, il est positif, car il est une occasion de développement et d'accomplissement. Le travail peut aussi être source d'aliénation et transformer la personne, voire la détruire. L'une des images les plus frappantes qui illustre bien les abus du système tayloriste est celle de Charlie Chaplin dans le film *Les temps modernes* (1936). Le pauvre Charlie, sous l'organisation scientifique du travail, devient un automate qui serre des boulons même une fois sorti de l'entreprise. Ce constat est important si l'on considère la dimension humaine de l'organisation dans la façon de gérer ses RH. Même si le taylorisme a été dénoncé depuis plusieurs années, il demeure

en tout ou en partie bien présent dans nos organisations modernes en raison de son efficacité. Le travail place les personnes en relation. La personne est en relation avec d'autres personnes en raison de la forme d'organisation de travail retenue. La personne est aussi relation de travail c'est-à-dire en rapport hiérarchique avec un représentant de l'employeur. Le fait que le travail mette en relation les personnes, permet la concrétisation d'un autre concept abstrait celui de l'organisation.

L'organisation peut être conceptualisée de différentes façons c'est pourquoi il existe plusieurs définitions possibles. La définition de Rollinson (2005) met l'accent sur la vision humaine de l'organisation : « *A social entity brought into existence and sustained in an ongoing way by humans to serve some purpose, from which it follows that human activities in the entity are normally structured and coordinated towards achieving some purpose or goals.* » (Rollinson, 2005, p. 4) Rollinson, rappelle que l'organisation telle que définie n'existe pas dans la nature, les personnes créent l'organisation et lui donne vie. Ainsi, il est possible d'envisager l'organisation en tant qu'artefacts humains et sociaux. Les organisations possèdent des propriétés qui sont spécifiquement liées aux êtres humains. (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008) La gestion implique donc une dimension humaine qui est parfois sous-estimée par certains programmes de formation académique en gestion. Linda Hill (1992) a mené une enquête auprès des titulaires d'un MBA. En outre, elle demande aux MBA quelle amélioration pourrait être apportée au programme universitaire de formation des MBA. Tous les MBA étaient d'accord pour exiger davantage d'enseignement sur les *compétences humaines*.

Enfin, la GRH est une activité complexe :

Contrairement aux ressources inanimées, l'être humain en situation de travail n'est pas entièrement malléable, il a des valeurs, besoins, aspirations, perceptions et attitudes que l'organisation a tout intérêt à prendre en considération et satisfaire, si elle veut disposer d'un travailleur motivé et efficace. Ces facteurs enrichissent la personnalité de l'individu, mais ils compliquent singulièrement la gestion des ressources humaines, car ils représentent autant de déterminants de la motivation, dont les impacts et les interrelations avec les variables contextuelles sont très difficiles à analyser et à comprendre. (Guérin; Wils, 1992, p. 111)

Les RH ne se gèrent pas de la même manière que les autres types de ressources que possède l'organisation. On ne peut pas la gérer une personne comme on gère un objet ou de l'argent. La personne en milieu de travail peut réagir aussi bien à une bonne approche de gestion qu'à une mauvaise approche de gestion.

Le pouvoir de transformer l'organisation et sa gestion appartient avant tout aux personnes qui la composent.

2.3 Renouveler la gestion pour transformer l'organisation

Tout d'abord, le paradigme scientifique dominant le champ disciplinaire de la gestion limite la capacité de transformer la pratique professionnelle de la gestion et donc l'organisation. Cette gestion scientifique fait de l'organisation une machine telle que décrite par Gareth Morgan (1999) dans son livre *Images de l'organisation*.

Les connaissances sur la gestion traditionnelle se formalisent au tournant du 19^e siècle avec deux ingénieurs de formation, Taylor et Fayol. Leurs contributions aux connaissances sur la gestion représentent la base de la scolarisation des étudiants en administration. Frederic Taylor développa l'idée d'un management qui détermine comment organiser le travail dans une organisation selon des principes scientifiques tels qu'exposés dans son livre *The Principles Scientific Management* (1911). Pour Taylor, la science appliquée à la gestion implique la découverte d'une seule et bonne manière de faire, le fameux *one best way*, qui doit être appliqué à la lettre. Cette idée du *one best way* implique qu'il existe qu'une seule manière universelle pour gérer l'organisation avec efficience.

De son côté, Henri Fayol (1916) était également un partisan de cette approche mécaniste *scientifique* de la gestion. Fayol a établi que la gestion est un processus composé de différentes activités : planifier, organiser, diriger et contrôler. Enfin, Fayol ajouta un autre principe marquant plus spécifiquement la GRH : le respect de la hiérarchie (principes de subordination et domination).

Depuis plusieurs décennies, différents auteurs et chercheurs ont identifié plusieurs lacunes importantes en gestion. La principale lacune en gestion est de nier la primauté du facteur humain dans la gestion des organisations.

Ce que veulent avant tout les partisans de l'école classique de la gestion et leurs épigones contemporains, avoués ou non, c'est que l'organisation soit

un système rationnel qui fonctionne de la manière la plus efficace possible. Beaucoup de gens approuvent cet idéal, mais il est plus facile d'en parler que d'y parvenir, parce que l'on a affaire à des êtres humains et non à des rouages. À ce propos, il est significatif que les théoriciens classiques n'aient accordé que peu d'attention à l'aspect humain de l'entreprise. (Morgan, 1999, p. 21)

Qu'est-ce qui empêche le champ disciplinaire de la gestion d'évoluer au-delà du paradigme scientifique? « *The main argument was that managers have failed to turn the paradigm shift into practice because they have continued to act within the rationalistic perspective.* » (Sandberg; Targama, 2007, p. 21)

Dans l'approche scientifique de la gestion, une surimportance est accordée aux activités de contrôle et de planification au détriment des autres activités de gestion. Ces excès sont les principales causes d'une gestion inefficace et inadaptée (*paralysis by analysis*) (Sterling-Livingston, 1971, p. 83). Le carcan imposé à l'organisation par la gestion scientifique donne l'illusion d'un contrôle sur le système. (Sérieyx, 1994) Dans un contexte où la gestion se retrouve souvent sous pression, plusieurs gestionnaires adoptent un style de gestion qui peut ressembler aux caractéristiques d'une personnalité obsessionnelle compulsive. Cette dernière est un trouble de la personnalité caractérisé notamment par une préoccupation démesurée de l'Ordre, le perfectionnisme, le contrôle mental et interpersonnel, aux dépens de la souplesse, de l'ouverture et de l'efficacité.

Cette description générique correspond à la description que la littérature fait de Frederick Taylor :

[...] le père de la *gestion scientifique*, était totalement préoccupé par l'idée de la discipline et de l'autorité. C'était un être obsessionnel, mené par un besoin constant de dominer à peu près tous les aspects de sa vie. [...] on l'a vu observer ses mouvements, chronométrer le temps qu'il lui fallait pour les effectuer et aller jusqu'à compter le nombre de pas qu'il faisait. (Morgan, 1999, pp. 214-215)

Une autre auteure considère Taylor comme une personne obsessionnelle : « En gestion, pensons aux réalisations de Frederick Winslow Taylor, à ses analyses obsessionnelles de temps et de mouvements pour comprendre à la fois les vertus et les difficultés de ce caractère. » (Pitcher, 1994, p. 37)

En outre, si la conception de son travail pour le gestionnaire en est un de contrôle, il peut réellement se retrouver en conflit intérieur et en difficulté face à un environnement trop turbulent :

Afin de lutter contre le sentiment que l'organisation n'est pas gérable – au sens de pilotage –, ce qui est en contradiction avec la mission même et l'être des gestionnaires, ces derniers ont recours à des outils formels qui créent l'illusion de la gestion. Il y a ainsi évitement de la réalité, qui peut être en totale contradiction avec ce que les gestionnaires sont censés faire et ce pour quoi ils sont payés. (Thiétard; Forgues, 1993 cités par Sérieyx, 1994, p.135).

Mintzberg (2005) explique qu'une des lacunes dans l'enseignement de la gestion est l'accent mis pour développer des compétences analytiques. Ce type d'enseignement a pour effet de donner au futur gestionnaire une vision divisée/cloisonnée/statique de l'organisation et de sa gestion au détriment d'une vision globale et synthétique. L'étudiant

en gestion doit développer une vision globale. Il doit avoir un cadre de réflexion qui mobilise et intègre les connaissances de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes de l'organisation :

La synthèse, c'est l'essence même du management. Dans le contexte de leur entreprise, les dirigeants passent leur temps à rassembler des éléments distincts sous forme de vision cohérente, d'organisations unifiées, de systèmes intégrés et ainsi de suite. C'est précisément ce qui rend leur tâche si difficile et si intéressante. [...] Enseigner l'analyse en faisant l'impasse sur la synthèse, cela réduit le management à son squelette. (Mintzberg, 2005, p. 38)

Une autre tare propre au paradigme scientifique de la gestion consiste à ignorer l'importance du facteur humain en organisation. Cet oubli majeur engendre un enseignement de la gestion qui oublie de développer des compétences humaines (par exemple : savoir-être) chez les futurs gestionnaires.

En conclusion, nous avons besoin de dirigeants dotés de compétences humaines et non de professionnels bardés de diplômes. Dans les grandes entreprises, en particulier, la réussite dépend moins de ce que font les dirigeants eux-mêmes, en gros affecter les ressources et prendre les décisions clefs, que de ce qu'ils aident les autres à faire. (Mintzberg, 2005 p. 17)

Une précision importante s'impose ici, il ne s'agit pas seulement d'avoir un enseignement adéquat *théorique* pour développer des compétences humaines. Les connaissances théoriques en GRH et en RI doivent être complétées par d'autres caractéristiques individuelles du gestionnaire. Le gestionnaire doit avoir des valeurs et des motivations profondes en regard des personnes en milieu de travail et de sa volonté de les

faire progresser et se développer : « *People who value being « in management » but not intrinsically like or spontaneously think about influencing others at the motive level often attain management positions but then fail.* » (Spencer, Spencer, 1993, p. 10)

Enfin, un autre principe de base de l'organisation scientifique du travail hérité du taylorisme est de séparer les fonctions de conception et de planification du travail et des fonctions d'exécution. La direction voulait garder un contrôle absolu sur le travailleur, le privant ainsi de sa dimension intellectuelle. (Morgan, 1999) Cette séparation entre les penseurs et les exécutants n'est pas éthiquement acceptable et encore moins viable à long terme pour une organisation. En ajoutant la hiérarchie rigide de Fayol, le facteur humain ne peut pas devenir un contributeur majeur du succès de l'organisation. C'est pourquoi, il est plus que nécessaire de changer cette conception mécaniste *scientifique* dépassée de l'organisation :

« In these dynamic and global environments, it is not possible to expect managers to do all the thinking – in other words, the separation between thinking and doing (or decision and action knowledge) is no longer appropriate. Success depends, rather on harnessing the intellectual capital of all employees. »(Newell et coll. 2002, cités par Sandberg; Targama, 2007, p. 12)

Tel que souligné, pour accomplir adéquatement leur travail, les gestionnaires ne doivent pas avoir le monopole de la réflexion. Ils devraient permettre aux personnes en milieu de travail de partager une partie de ce travail de réflexion. C'est-à-dire savoir

reconnaître le capital intellectuel des personnes et le solliciter lorsque nécessaire. Il a été largement question de la gestion en général jusqu'à présent.

Cependant, la GRH est aussi héritière de la vision *mécaniste scientifique* de la gestion. Morgan (1999) propose la métaphore de l'organisation vue comme une prison du psychisme. Cette métaphore est pertinente pour illustrer le paradoxe qu'une vision dominante peut nous rendre aveugle dans les faits. Cette prison du psychisme en gestion est constituée en grande partie par la vision dominante dite mécaniste scientifique à la Taylor.

[...] des phénomènes conscients et inconscients créent les organisations et les maintiennent comme telles, avec la notion que les gens peuvent véritablement se voir emprisonnés par les images, les idées, les pensées et les actions qui naissent de ces phénomènes. [...] bien que les organisations soient des réalités socialement construites, on attribue souvent à ces constructions une existence et un pouvoir propres qui leur permettent d'exercer une certaine autorité sur leurs créateurs. (Morgan, 1999, p. 209)

À partir, cette métaphore empruntée à Socrate, Morgan (1999) souligne la distorsion de la réalité créée par cette prison : « [...] les organisations et leurs membres sont pris au piège par la construction de réalités qui, en mettant les choses au mieux, ne peuvent leur donner qu'une compréhension imparfaite du monde. » (Morgan, 1999, p. 210)

Les organisations sont fondamentalement des créations sociales : « [...] les phénomènes organisationnels sont façonnés, au sens d'influencés plutôt que déterminés, par les actions d'êtres humains capables de concevoir des actions intelligentes pour tenter d'atteindre leurs objectifs. » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 17) Le

paradigme *scientifique-mécaniste* de la gestion est en opposition et en tension avec le paradigme fondateur de la GRH qui est : « construite au contraire, sur l'ambition d'une réunification de l'économie et du social. Pour la gestion des ressources humaines, l'économie et le social sont les deux inséparables d'une même réalité. » (Galambaud, 2002, p. 8).

Actuellement, le modèle dominant en gestion opère une scission entre l'homme et l'organisation. À l'opposé l'approche sociotechnique de la gestion développée par les chercheurs du *Tavistock Institute of Human Relations* (par exemple : Rice; Thorsrud; Klein; Trist ; Emery et Woodward) offre une approche unificatrice de l'homme et de l'organisation. Les chercheurs associés à cet institut, démontrèrent qu'une organisation peut être analysée selon deux dimensions c'est-à-dire la dimension sociale et la dimension technique : « L'essence même de l'approche réside dans l'amalgame de deux éléments : la conceptualisation de l'organisation comme un système et l'optimisation conjointe des systèmes sociaux et techniques de l'organisation. » (Boisvert, 1980, p.23)

Les travaux des chercheurs ont d'abord porté sur la structure et le fonctionnement des organisations afin de trouver des façons d'optimiser le travail. Ces chercheurs postulent que c'est par l'ajustement entre ces deux systèmes (c.-à-d. la double logique du technique et du social) qui déterminent l'efficacité de l'ensemble de l'organisation : « Les contraintes sociales et techniques interagissent : on ne peut optimiser l'un des domaines ou l'autre séparément. » (Boyer ; Equilbey, 1999, p. 106) Le psychosociologue Frederick Emery émet

des recommandations afin de s'assurer que l'environnement de travail sera fécond et favorable au travailleur pour assurer leur équilibre psychologique :

- 1) proposer des tâches variées ;
- 2) favoriser la formation en cours d'emploi ;
- 3) faire connaître et comprendre la nature du travail ;
- 4) accorder un certain degré de liberté et d'initiative dans l'accomplissement des tâches ;
- 5) reconnaître socialement le travailleur.

2.4 Enjeux pour la GRH pour les années à venir

L'organisation et la GRH font face aux mêmes défis. La démographie, la compétition entre les organisations pour la main-d'œuvre, l'acquisition et le développement des compétences, la diversité de la main-d'œuvre, le nomadisme, la mobilisation de la main-d'œuvre représentent les enjeux principaux de l'avenir.

2.4.1 La démographie

Une tendance de fond est apparue depuis quelques années déjà et représente une menace réelle à la survie des organisations. Cette menace est le vieillissement démographique de la population du Canada et du Québec en particulier. Selon Statistique Canada, en 2005 le Canada comparativement aux autres pays du G8 avait une structure par âge relativement jeune. Cependant, le Canada connaîtra une accélération du vieillissement

de sa population dès 2011. Cette accélération s'explique par le fait que les premiers baby-boomers canadiens atteindront l'âge de 65 ans. « Dans tous les scénarios de projection, la proportion que représente la population en âge de travailler diminuera progressivement au cours des années 2010 et 2020 pour atteindre environ 62 % de la population totale au tournant des années 2030. » (Statistique Canada, 2005, p. 50) De plus, l'Institut de la statistique du Québec confirme cette projection de Statistique Canada et précise que dès 2011 tout le Nord, l'Est et le centre du Québec seront en situation de déficit au chapitre du renouvellement de leur main-d'œuvre. Cette pénurie de main-d'œuvre qualifiée affectera tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation dont la direction qui doit s'assurer d'une relève compétente et prête à faire face aux défis de la gestion du 21^e siècle. En outre, ce problème de pénurie de main-d'œuvre menace également la capacité de croissance à court, moyen et long terme des organisations québécoises. « Ce sont les employés qui font marcher les machines, inventent les nouveaux produits, décident d'emprunter, vendent aux clients, etc. Ce sont eux qui décident de l'utilisation efficace des autres ressources. » (Dyer, 1984 cité par Guérin, Wils, 1992, p. 109.)

2.4.2 La compétition entre les organisations pour la main-d'œuvre

Quelques organisations ont compris l'enjeu d'acquérir et de maintenir une masse critique de RH qualifiée et talentueuse, nécessaire à la réalisation de leur mission et pour assurer leur pérennité. Ces organisations ont abandonné un dogme fondamental de la doctrine managériale qui remonte à Adam Smith (1723-1790) et plus particulièrement à

Charles Babbage. (1792-1871) Dans son livre intitulé *On the Economy of Machinery and Manufactures* (1832), Babbage explique aux industriels qu'il est possible d'abaisser leurs coûts de production par la réduction du salaire versé aux ouvriers. Cette réduction du salaire est possible en rémunérant l'ouvrier uniquement pour les gestes élémentaires et les capacités limitées en fonction d'une tâche ultra fragmentée à exécuter (c.-à-d. division du travail au maximum principe fondateur du taylorisme ou moindre coût du travail éclaté) (Aktouf, 2006). Tout d'abord, il faut cesser de considérer le travail comme une marchandise pour laquelle la gestion doit continuellement réduire la valeur économique et non le rendre, *stricto sensu*, plus productif ou plus innovant. (Aktouf, 2006) Pour faire face à la pénurie et au vieillissement de la main-d'œuvre qualifiée, les gestionnaires devront gérer les RH comme un investissement au lieu d'une marchandise exploitable et jetable c'est-à-dire un coût à diminuer. Les gestionnaires devront réorganiser le travail et l'aménager de manière à reconnaître et développer la valeur des RH. Dans un même ordre d'idées, les gestionnaires devront inverser leur raisonnement. Au lieu de se demander combien coûte la RH, les gestionnaires devront se demander combien me coûte et me coûtera la pénurie de RH qualifiée dans mon organisation. Une compétition impitoyable, aussi appelée guerre pour les talents, est débutée entre les organisations sur le marché du travail. Cette compétition amène les organisations à se doter d'une image de marque et à aménager des conditions de travail plus avantageuses pour séduire et retenir cette main-d'œuvre tant convoitée. La pénurie de RH pour les prochaines années et la compétition qui en découle entre les employeurs pour obtenir le personnel qualifié représente une menace constante à la stabilité de l'environnement interne de l'organisation et de son

fonctionnement. Les gestionnaires devront repenser l'utilisation optimale des compétences au sein même de l'organisation comme ils le feraient d'ailleurs pour l'allocation des ressources financières. « *We find it ironic that top management devotes so much attention to the capital budgeting process yet typically has no comparable mechanism for allocating the human skills that embody core competencies.* » (Prahalad; Hamel, 1991. p. 87) Enfin, pour attirer et conserver cette main-d'œuvre qualifiée l'organisation doit repenser sa fonction d'encadrement pour répondre aux aspirations de cette main-d'œuvre qualifiée : « *Instead because of the high degree of independence and discretion to use their own judgement, knowledge worker and other professionals often require a leadership based on informal peer interaction rather than hierarchical authority.* » (Sandberg, Targama, 2007, p.4)

2.4.3 La compétence professionnelle

Dans ce contexte de pénurie de main-d'œuvre, l'acquisition, le développement et le maintien de la compétence professionnelle sont des activités incontournables en GRH pour améliorer la performance et la croissance de l'organisation. « *Top management must add value by enunciating the strategic architecture that guides the competence acquisition process.* » (Prahalad; Hamel, 1990, p. 91) Le premier moyen pour une organisation d'acquérir des compétences est le recrutement à l'externe. L'organisation doit gérer et utiliser le plein potentiel des compétences de ses travailleurs tout en leur offrant différentes expériences de travail enrichissantes et stimulantes. Les organisations qui vont survivre à

l'avenir seront celles qui auront implanté avec succès un modèle d'organisation apprenante pour leurs ressources humaines et plus précisément: «[...] une véritable architecture sociale d'apprentissage permanent capable de faire fructifier le capital intellectuel de l'ensemble des ressources humaines.» (Bennis, 1985 cité par Crozier et Sérieyx, 1994, p. 97) Pour alimenter cette *architecture sociale* d'apprentissage, l'organisation doit avoir le souci d'avoir une main-d'œuvre hétérogène, c'est-à-dire avec une diversité de profils. Cette diversité des profils accroît la variété des compétences, des points de vue et des talents nécessaires à la créativité. La diversité devient donc un avantage certain, et ce, particulièrement lorsqu'une équipe se consacre à des mandats complexes. (Schermerhorn; Hunt; Osborn, 2002)

2.4.4 La diversité de la main-d'œuvre

Considérant la démographie décroissante au Québec et la mondialisation des marchés, les organisations doivent rapidement adopter une GRH qui intègre la diversité culturelle pour assurer leur développement. Près de 30 ans après l'adoption de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne qui garantit entre autres, le droit à l'égalité, beaucoup de chemin, reste à parcourir pour réaliser pleinement ce principe dans les organisations. L'expression *plafond de verre* constitue la métaphore qui illustre bien cette barrière invisible qui empêche ou freine la promotion des femmes et des minorités visibles dans les organisations. (Schermerhorn; Hunt; Osborne, 2002) Ainsi, les organisations doivent également séduire, reconnaître le talent et la compétence professionnelle des

immigrants tant lors du processus de dotation que dans la promotion de ceux-ci. Le concept de diversité de la main-d'œuvre dans les entreprises réfère à différentes caractéristiques de celles-ci, notamment, l'appartenance ethnique, les croyances religieuses, le genre, à l'éducation, à l'âge, aux origines sociales et à l'expérience. (Ashkanasy et coll. 2002, cités par Sandberg; Targama, 2007, p. 6) Selon Ely et Thomas (2001), la diversité de la main-d'œuvre est importante pour une organisation pour trois raisons. Premièrement, la diversité de la main-d'œuvre est fondamentale parce qu'elle procure à l'organisation une variété d'idées, de connaissances et d'expériences qui permettent de formuler différentes façons de voir le travail et des manières de mieux l'accomplir. Deuxième raison, le portrait des employés d'une organisation devrait représenter la diversité de la clientèle du marché pour lequel l'organisation veut obtenir l'accès et assurer sa légitimité de desservir celui-ci. De surcroît, pour que l'organisation profite pleinement de la diversité, elle doit également se refléter au sein de l'équipe de gestion et du conseil d'administration de l'organisation. Troisièmement, dans une perspective morale, politique et juridique, la diversité de la population active sur le marché du travail permet la réalisation du principe d'un traitement juste et équitable de tous les membres de la société, et ce, sans discrimination.

Contrairement, aux années passées où la main-d'œuvre était relativement homogène dans les organisations, la main-d'œuvre disponible sur le marché du travail est davantage hétérogène. En conséquence, la GRH devra remettre en question sa conception basée sur l'unicité et l'uniformité de ses politiques de gestion. Tout en appliquant les principes d'équité et de justice pour l'ensemble des employés, sur certains points, la GRH deviendra

asymétrique, adaptée ou encore accommodante sur l'aménagement de certaines conditions de travail (p. ex. accommodement de nature religieuse ou en lien avec un handicap). L'utilisation de la richesse que constitue la diversité de la main-d'œuvre comme levier pour développer et créer justifie largement la nécessité pour les organisations d'adapter la gestion du personnel aux besoins particuliers de cette main-d'œuvre. « Le trésor de l'humanité est dans sa diversité créatrice, mais la source de sa créativité est dans son unité génératrice. » (Morin, 2001, p. 72) La diversité de la main-d'œuvre amène de la richesse pour l'organisation, mais également augmente la complexité de sa gestion, crée de nouveaux paradoxes, des conflits, des chocs de valeurs, de vision, d'idées... bref un bouillonnement constant dans sa dynamique interne.

Pour affronter un monde qui bouge, les organisations doivent-elles aussi accepter l'ordre et le désordre. [...] En d'autres mots, le management de demain devra apprendre à vivre à l'aise avec des éléments paradoxaux. [...] Avec la nécessité d'avoir chez elles des gestionnaires qui maintiennent et des innovateurs qui remettent en cause. (Crozier; Sérieyx, 1994, p. 74)

Les chercheurs Argote et McGrath (1993) ont observé un phénomène appelé la *problématique diversité/consensus*. Ce phénomène selon lequel l'accroissement de la diversité des membres d'un groupe (profil hétérogène) tend à rendre la collaboration entre les membres de ce groupe plus difficile, même si cette diversité augmente la somme des aptitudes et des compétences disponibles (capital humain) pour la résolution de problèmes. (Schermerhorn; Hunt; Osborn, 2002) La diversité est source de richesse, mais pour la canaliser et en profiter, il faut que la gestion soit en mesure de gérer efficacement les obstacles (conflits) à l'intérieur du groupe. Ce dernier constat implique la nécessité pour

l'organisation d'avoir au sein de son équipe de gestion des professionnels en GRH qui ont les compétences relationnelles pour gérer les conflits et la complexité : « C'est dans les rôles mettant en cause les interactions humaines que le cadre profitera le plus de l'expertise du professionnel de la gestion des ressources humaines. » (Gagnon, 2008, p. 16)

2.4.5 Le nomadisme des talents

Embaucher un employé talentueux est une chose, conserver ce talent, le développer et obtenir un plein engagement de sa part pour l'organisation en est une autre. « La concurrence exige des niveaux de productivité, de qualité et d'innovation qu'il est impossible d'obtenir sans l'engagement des employés. » (Aktouf, 2006, p. 456) Le nomadisme des employés talentueux est une autre source importante de vulnérabilité pour l'organisation en situation de pénurie. Une précision s'impose concernant le nomadisme des *talents*. Plusieurs changements de postes chez différents employeurs sur une période donnée ne sont pas nécessairement un bon signe, ni même une indication d'une carrière prometteuse. Ce phénomène de nomadisme associé à une hypothétique catégorie de gestionnaires particulièrement talentueux est un mythe qui existait déjà en 1970 et pour lequel il y a eu plusieurs recherches.

« The much publicized notion that the young mobile managers who move from company to company are an exceptionally able breed of new executives and that job-hopping has become a badge of competence is highly misleading. While a small percentage of those who change employers are competent managers, most of the men who leave their jobs have mediocre to poor records of performance. » (Sterling-Livingston, 1971, p.82)

Dans l'appréciation du nomadisme des talents, il faut apporter une attention particulièrement aux motifs de changement d'employeur et plus particulièrement à la validation des compétences pratiques du postulant. *De facto*, l'organisation ne possède pas le capital humain contrairement aux autres types de ressources (p. ex. financières ou matérielles). Le capital humain est composé de trois éléments : les compétences, les expériences et les savoirs qui ensemble, déterminent une aptitude de l'individu à travailler. Le capital humain est indissociable de son détenteur. En outre, le capital humain, contrairement au capital financier, ne peut devenir propriété d'un tiers (inaliénable). De plus, il est simplement mis à disposition par l'individu, si celui-ci le veut. Un travailleur peut décider d'utiliser son capital humain ou non au travail. Il quitte l'organisation tous les soirs. Il peut aussi la quitter définitivement pour une autre organisation rivale avec tout son capital humain acquis. L'organisation a besoin du capital humain pour réaliser son *core business*, car : « [...] la possession des matières premières, des techniques et même du capital ne sont intéressantes que dans la mesure où l'on peut les mettre en œuvre, c'est-à-dire, en fait, dans la mesure où l'on dispose des ressources humaines qui le permettront. » (Sérieyx; Crozier, 1994, p. 76)

La pénurie de main-d'œuvre qualifiée va s'accroître au cours des prochaines années. La perte de seulement une personne talentueuse aura des conséquences plus graves encore pour une organisation. Dans ce contexte, la ressource humaine sera plus que jamais « [...] cette ressource stratégique et capitale. » (Crozier; Sérieyx, 1994, p. 40) La démographie au Québec crée un déséquilibre entre l'offre et la demande sur le marché du

travail. Cette tendance de pénurie de RH qualifiée a pour effet d'augmenter le rapport de force de la main-d'œuvre dans la négociation de ses conditions de travail avec l'organisation. À cet effet, l'organisation devra écouter et considérer davantage les éléments de satisfaction et d'insatisfaction provenant de la main-d'œuvre. Cette écoute de l'organisation permettra d'aménager des conditions de travail qui répondent davantage aux besoins de cette main-d'œuvre et ce, autant pour l'attraction que la rétention.

2.4.6 Une GRH qui mobilise et optimise la contribution des personnes en milieu de travail

Pour faire évoluer la conception de la gestion auprès des gestionnaires, il faut adopter une vision différente de la personne en milieu de travail. La taylorisation de la gestion a intégré l'idée que les personnes en milieu de travail sont là pour exécuter *ad litteram* les ordres provenant de la direction dans un modèle hiérarchique rigide de domination et de subordination. L'impact de cette scission entre la direction et les personnes en milieu de travail a eu pour principale conséquence de concentrer le pouvoir et les capacités d'innovation entre les mains de quelques dirigeants en haut de la pyramide hiérarchique. McGregor (1976) fait une description très fidèle du mode de gestion traditionnelle des RH sous la Théorie X (management autoritaire) fondée essentiellement sur une conception négative des personnes en milieu de travail (p. ex. aversion innée pour le travail qui justifie un contrôle serré de gestion; l'individu a peu d'ambition et préfère être dirigé plutôt que de prendre des responsabilités). Pourtant, il existe une façon plus positive de concevoir les personnes en milieu de travail et du même coup la façon de les gérer, c'est

la Théorie Y (management participatif). La Théorie Y vise l'intégration des buts individuels et organisationnels. Avec cette Théorie Y, les personnes en milieu de travail sont perçues ainsi : « Elles sont dynamiques plutôt que statiques : elles indiquent la possibilité d'évolution et de développement des êtres humains; elles font ressortir la nécessité d'adaptation sélective plutôt qu'une unique et absolue forme de contrôle. » (McGregor, 1976, p.40) Ainsi, il existe une différence fondamentale d'approche entre la Théorie X et la Théorie Y:

Le principe central d'organisation qui découle de la Théorie X est : diriger et contrôler par l'exercice de l'autorité [...]. Le principe central qui découle de la Théorie Y est celui de l'intégration : la création de conditions telles que les membres de l'organisation puissent atteindre leurs propres buts avec plus de succès en dirigeant leurs efforts vers la réussite de l'entreprise. (McGregor, 1976, p. 41)

Pour passer de la Théorie X vers la Théorie Y, concrètement, les gestionnaires doivent transformer l'organisation:

[...] c'est nécessairement réorganiser de fond en comble l'ensemble des relations entre employés, ainsi qu'entre eux et les équipes dirigeantes. Donc, dans un univers dominé par une logique différente, on ne peut plus organiser, ni prévoir, ni commander, de la même manière. (McNeil, 1990 cité par Crozier; Sérieyx, 1994 p. 40)

De surcroît, Mintzberg (2005) rappelle que le travail du gestionnaire est essentiellement une activité de facilitation, c'est-à-dire de faire en sorte que les personnes en milieu de travail sous sa responsabilité de gestion donnent le meilleur d'eux-mêmes. Le principe d'intégration de la Théorie Y implique un rapprochement relationnel entre le

gestionnaire et les personnes en milieu de travail et exige un changement dans le style de *leadership* : « *The need to be involved in an ongoing sense making demands a leadership based on dialogue rather than hierarchical authority.* » (Sandberg; Targama, 2007, p.7)

Ulrich (2004) va dans la même direction que McGregor, Sandberg et Targama. Il ajoute que le *leadership* doit être vu comme un rôle et non une fonction et que les personnes en milieu de travail sont appelées à exercer leur *leadership* à travers leurs sphères d'influence. Donc, le *leadership* doit se retrouver à tous les niveaux de l'organisation pas juste au niveau de l'équipe de direction.

La Théorie Y vient restituer et enrichir le rôle et la responsabilité des gestionnaires dans l'utilisation et l'expression du potentiel des personnes en milieu de travail :

Mais surtout, les assomptions de la Théorie des Y mettent en valeur le fait que les limites touchant la collaboration humaine dans une organisation ne se trouvent pas dans la nature humaine, mais dépendent de l'ingéniosité humaine et de la direction pour réaliser le potentiel représenté par ces ressources humaines. (McGregor, 1976, p. 40)

Concrètement, l'OCRHRI partage aussi plusieurs assomptions de la Théorie Y de McGregor. Au Québec, voici comment l'OCRHRI définit sa vision de la GRH :

[...] dans le but d'optimiser le développement et la contribution du potentiel humain en milieu de travail. Le succès des organisations, la qualité des milieux de travail, l'établissement de relations du travail constructives et l'épanouissement humain constituent les défis de l'exercice de la profession. C'est par l'intégration des disciplines et des normes de pratique en un corps commun de compétences professionnelles de base que la profession relève ces défis.

Concrètement, même si la Théorie Y de McGregor existe depuis 1976, il serait faux de croire qu'il est facile d'adapter la gestion afin de quitter les assomptions de la Théorie X. « *However, as many researchers have noted, such as Fletcher and Käufer (2003) and Pearce and Conger (2003), most companies seem to failed to implement a more relational leadership in practice.* » (Sandberg; Targama, 2007, p.15) Ce constat d'échec s'explique, en partie par le fait que l'implantation d'un leadership relationnel requiert des compétences interpersonnelles et des habiletés de communication des gestionnaires. Plus spécifiquement, Boyatzis (1982) a identifié quatre compétences en lien avec la capacité de bien gérer les RH qui correspondent aux assomptions de la Théorie Y de McGregor:

« The four competencies are: (1) use of socialized power;(2) positive regard; (3) managing group process; (4) accurate sel-assessment. Managers with this set of competencies have positive expectations about others; have realistic views of themself; build networks or coalitions with others to accomplish tasks; use networks or coalitions to solve problems; and stimulate cooperation and pride in a work groups. »(Boyatzis, 1982, p. 122)

Ulrich (2004) rappelle que plusieurs recherches ont démontré que la communication dans les organisations demeure une faiblesse majeure. Les gestionnaires en autorité qui ont tendance à focaliser sur les activités de production ont constamment besoin qu'on leur rappelle l'importance d'être en contact (en personne en tête-à-tête) avec leurs employés. Sur ce point, le psychiatre et professeur Edward M. Hallowell (1999) constate qu'avec l'augmentation de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information en organisation (p. ex. courriel, message téléphonique, etc.) il observe une disparition progressive des

moments humains (*human moment*) ce qui cause des effets négatifs sur la santé mentale des cadres comme des employés :

« The absence of human moment – on an organizational scale – can wreak havoc. Coworkers slowly but surely lose their sense of cohesiveness. It starts with one person, but distrust, disrespect, and dissatisfaction on the job are like contagion. [...] Mental health concerns aside, such conditions are not good for business. » (Hallowell, 1999, p. 60)

Ce dernier, décrit le concept de *moment humain* selon deux préalables: « *The human moment has two prerequisites: people's physical presence and their emotional and intellectual attention.* » (Hallowell, 1999, p. 59) Les recherches auxquelles fait référence Ulrich, ont été conduites à l'Université du Michigan (*The Institute for Social Research*) et l'Université de l'Ohio dans les années 1940. Rensis Likert dans son livre *New Patterns of Management* (1961), présente les résultats des études à grande échelle menées par *The Institute for Social Research* dans l'étude des problèmes humains complexes en administration. Plusieurs recherches portant sur différents types d'emplois confirment que :

[...] Les dirigeants axés sur les travailleurs accordent une grande importance au bien-être de leurs subordonnés, tandis que les dirigeants axés sur la production se préoccupent davantage de l'exécution du travail. Les recherches ont établi que, de manière générale, les groupes de travail des dirigeants axés sur les travailleurs sont plus productifs que ceux des dirigeants axés sur la production. » (Schermerhorn; Hunt; Osborn, 2002, p. 364)

Ulrich (2004) souligne que le niveau de motivation des employés dépend, entre autres, de la capacité du gestionnaire à bien communiquer avec son équipe. La dimension

humaine crée l'organisation, lui permet d'exister et de se développer : « [...] sous l'impulsion d'un certain nombre d'individus, pour certains buts, dans un certain contexte qui impose un certain nombre de contraintes sur le fonctionnement de cette organisation. » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 17)

Conclusion

En somme, réintroduire la dimension humaine dans l'organisation a un impact considérable sur la nature des compétences requises pour les gestionnaires notamment au niveau des compétences interpersonnelles et de leurs habiletés de communication. Le gestionnaire a un rôle de facilitateur, c'est-à-dire qu'il consiste à aider les autres à se développer et réaliser une performance en contribuant à l'atteinte des objectifs organisationnels. Ramener l'attention de la gestion sur la dimension humaine augmente la complexité, mais aussi permet d'avoir une meilleure lecture de la réalité qui jusqu'à présent s'occupait uniquement de la dimension mécanique et rationnelle tant de l'organisation que de son environnement économique. Le modèle traditionnel de la gestion (Taylor, Fayol et la Théorie X) montre de plus en plus de signes d'inefficacité par rapport aux différentes forces socio-économiques qui transforment l'environnement des organisations. L'organisation doit se reconfigurer pour relever le défi d'utiliser le plein potentiel de ses RH.

Dans la conjoncture, les organisations doivent miser sur le savoir, l'expérience et les compétences de leur personnel, toutes choses qui exigent un cadre de travail souple, laissant à chacun toute la latitude nécessaire pour

favoriser son engagement et sa participation active à son milieu de travail.
(Schermerhorn; Hunt; Osborn, 2002, p.5)

D'autres changements dans la structure des organisations sont nécessaires pour en assurer sa pérennité et représentent un véritable chantier pour la gestion :

En fait, les structures de nos organisations sont en train de connaître un véritable changement de nature. Dorénavant, on les concevra :

- ✓ Non pour gérer l'ordre, mais créer de la vie;
- ✓ Non pour centrer l'organisation sur elle-même, mais pour la mailler avec ses environnements;
- ✓ Non pour produire de la quantité, mais pour produire la qualité;
- ✓ Non pour s'assurer de la docilité des acteurs, mais pour les rendre autonomes;
- ✓ Non pour répartir du pouvoir prêté (la délégation), mais pour garantir la meilleure synergie entre des pouvoirs donnés (la subsidiarité);
- ✓ Non pour délimiter des territoires, mais pour favoriser la circulation de flux;
- ✓ Non pour élever des murs, mais pour lancer des ponts;
- ✓ Non pour compartimenter des pyramides, mais pour faire vivre des réseaux;
- ✓ Non pour gérer le personnel, mais pour libérer l'énergie des personnes;
- ✓ Bref, non pour permettre à l'organisation de « fonctionner » mais pour la mettre en mesure de remplir sa mission. (Sérieyx, 1994, pp. 106-107)

CHAPITRE 3

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Le membre doit s'acquitter de ses obligations professionnelles avec compétence et intégrité. Il doit fournir des services professionnels de qualité.

(Article 2 Code déontologie OCRHRI)

Introduction

La compétence est un concept polysémique selon la discipline qui l'étudie : la psychologie, la sociologie, l'ergonomie, le droit et l'éducation. Le concept de compétence représente un véritable défi à définir, à identifier et à mesurer. La richesse des contributions des différentes disciplines qui ont étudié la compétence permet d'envisager la personne en milieu de travail sous un angle relativement nouveau.

Traditionnellement, le travailleur se voyait définir par sa force de travail (aspect physique) et non par les compétences (aspect mental) qu'il mobilise dans son travail. Primoff et Sydney (1988), dans un article qu'ils ont publié sur l'histoire de l'analyse du travail, rappellent à juste titre que Socrate cinq siècles avant Jésus-Christ a été un des premiers penseurs à se questionner sur ce que constitue la compétence au travail. Socrate a entre autres, décrit comment sélectionner et former les travailleurs afin qu'ils acquièrent les

compétences requises pour accomplir un travail particulier dans une société. (Sandberg, Targama, 2007)

Plus près de notre époque, Frederic Taylor (1911) fut un des premiers scientifiques à identifier la compétence comme étant un problème relevant de la gestion. De plus, Taylor a défini plusieurs principes de gestion encore utilisés en GRH :

« Finding a person with skills/abilities which matched the requirements of a given job was first proposed by Taylor (1911) as a tenet of scientific management. Following Taylor, the recruitment, placement, training, and development of employees are done primarily on the basis of job requirements. Depending on the here and now requirements of a given job, specific skills are sought from job applicants during recruitment and placement. The training programs are also designed to develop skills potential among job incumbents in order to enhance their long-term effectiveness on the job. » (Kanungo; Misra, 1992, p. 1316)

Depuis environ une vingtaine d'années, la compétence au travail occupe une place de plus en plus importante dans la littérature spécifique à GRH. La principale raison réside dans le fait que les organisations requièrent davantage de connaissances (compétences cognitives traduction libre de *Cognitive Skills* ou CS) dans la production des biens et des services. Une étude longitudinale de grande envergure aux États-Unis sur le marché du travail menée par Howell et Wolff (1991) confirme cette tendance : « Particulièrement, dans le cas des emplois de services en forte croissance, les gains salariaux ont nettement régressé alors que les compétences requises, particulièrement (CS), ont très nettement augmenté. » (Besson ; Haddadj, 1999, p. 83)

La littérature en GRH à partir de 1985 est fortement influencée par la théorie fondée sur les ressources (*resource-based view*) (Wernerfelt, 1984) et s'intéresse davantage aux enjeux entourant le développement du capital humain et de la gestion des compétences et des connaissances. Pour Wernerfelt (1984), une entreprise se démarque de ses concurrents par les compétences qu'elle détient. La théorie fondée sur les ressources se veut une remise en question fondamentale de l'approche dominante de l'avantage concurrentiel de Porter (1985) *structure-comportement-performance*. Pour les tenants de la théorie fondée sur les ressources : « les compétences sont fondamentalement liées à l'expérience accumulée dans le temps et dans l'espace, et confèrent un différentiel fonctionnel à l'entreprise qui en est dépositaire. » (Ebrahimi; Saives, 2006, p. 456)

Ce troisième chapitre du mémoire présente l'état des connaissances actuelles sur le concept de compétence. Il est composé de différentes sections pour approfondir la connaissance du lecteur sur ce concept. Tout d'abord, il y aura une présentation des différentes définitions de la compétence à travers la vision de différentes disciplines et selon divers auteurs. De façon superficielle, nous traiterons du concept de compétence collective. Dans un troisième temps, nous expliciterons les différentes approches (paradigmes de recherche) possibles pour étudier les compétences. Enfin, nous présenterons différentes recherches faites dans le champ disciplinaire de la GRH sur le thème de la compétence.

3.1 La compétence et la performance ou le rendement

La compétence est souvent étudiée par les chercheurs concernant le concept de la performance ou du rendement au travail. Les chercheurs qui adoptent l'approche positivisme tentent de prédire le rendement ou la performance supérieure au travail d'un individu. Soulignons que les chercheurs qui ont étudié la compétence en fonction de la performance partagent un point commun au niveau de la définition conceptuelle retenue de la compétence.

Ces auteurs (McClelland, 1973 ; Boyatzis, 1982; Spencer et Spencer, 1993; Lecoecur, 2008) retiennent la motivation comme étant une dimension fondamentale du concept de compétence. Pourtant, *prima facie*, la motivation ne semble pas avoir de lien évident avec le concept de compétence qui réfère à du savoir. Comme le rappelle, à juste titre, Brisebois (2005) la compétence est généralement considérée comme étant une somme ou un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de savoir-être. Dans cette voie de recherche, les chercheurs vont constituer un échantillon d'individus qui sont jugés par leur employeur comme donnant une performance supérieure. Ensuite, les chercheurs vont tenter de déterminer les compétences communes que partagent les individus de l'échantillon pour définir un profil type et le généraliser à une population. En résumé, les chercheurs adoptent une méthode de recherche inductive en généralisant à partir de cas particuliers : « On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la

classe considérée. C'est la succession observation-analyse-interprétation-généralisation. »

(Aktouf, 1992, p. 23)

D'autre part, la compétence est difficile à observer pour le chercheur. En effet, on ne peut qu'observer l'action de l'individu. Très rapidement, dans l'action, une compétence se transforme pour devenir une performance ou un rendement, c'est-à-dire un résultat (Aubret; Gilbert, 2003). De plus, il est difficile voire impossible pour le chercheur via la simple observation de distinguer la compétence avec les aptitudes d'un individu (Levy-Leboyer, 2005). Aucune définition conceptuelle de la compétence ne fait consensus auprès de la communauté scientifique. Dans ce tour de la littérature sur la compétence la locution latine suivante s'applique très bien : *Quot capita, tot sensus*, ce qui veut dire : autant de personnes, autant d'opinions... c'est la confusion générale tant pour le néophyte que pour les experts qui se pose tous la même question : Qu'est-ce que la compétence?

Pour comprendre la signification du concept de compétence, il faut définir à la fois le domaine disciplinaire (p. ex. psychologie, sociologie, l'ergonomie et l'économie) et le cadre méthodologique de recherche et d'action. (Besson; Haddadj, 1999)

3.2 La compétence selon différentes disciplines

D'un point de vue sociologique, la compétence peut se définir comme : « la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles

il est confronté. » (Zarifian, 1999; cité par Aubret; Gilbert, 2003, p. 8) Un sociologue tente de comprendre ce qui peut différencier la logique de poste et la logique de compétence et observer les effets de ces différences sur l'organisation du travail et sur l'évaluation des travailleurs. (Aubret; Gilbert, 2003)

La compétence peut également être envisagée du point de vue sociologique comme étant un outil idéologique : « [...] dans la mesure où elle participe d'une *tentative d'intériorisation des contraintes et des normes*. (Le Goff, 1999, p. 21) Cette vision de Le Goff de la compétence est intéressante, car un ordre professionnel émet des normes de pratique (savoir-faire) et des contraintes (interdiction de) sur les comportements (savoir-être) d'un professionnel. Le poids ou le degré de responsabilité d'un individu en lien avec ses compétences est autre aspect intéressant soulevé par Le Goff qui est caractéristique de la compétence professionnelle et de son corollaire la responsabilité professionnelle : « [...] l'individu porte le poids et la responsabilité de ses compétences » (Le Goff, 1999, p. 22)

D'autres auteurs traitent de la responsabilisation et de l'implication de la personne dans l'optique de la compétence. Cette responsabilisation-implication a pour effet d'accorder une importance certaine aux comportements et attitudes. (Dugué, 1994; Courpasson, 2000) Obtenir l'implication des travailleurs dans le projet d'entreprise et de ses buts est un enjeu incontournable en gestion des personnes. Une manière d'obtenir cette implication est par l'utilisation de la logique compétence dans le discours managérial et dans les pratiques de gestion. En somme, la *logique compétence* peut être considérée

comme une stratégie visant la construction et l'imposition de normes de comportements et d'obéissance en entreprise. De nombreux sociologues pensent que cette contrainte est désormais intériorisée par les personnes en milieu de travail. (Dugué, 1994; Le Goff, 1999; Courpasson, 2000; Durand, 2004; Linhart, 2004)

Dans la discipline du droit, la compétence signifie dans son sens premier, un domaine (champ) ou un pouvoir d'action : *Compétence* : pouvoir reconnu à une personne physique ou morale de poser des actes dans un domaine déterminé. » (Dion, 1986, p. 101) La compétence, sous l'angle du C.p.Q. fait référence à un domaine ou à un champ d'exercices pour lequel le professionnel a l'autorisation légale d'exercer des activités en lien avec sa profession. La compétence professionnelle est mobilisée par le professionnel en contexte de risque de préjudice pour le client et elle comporte des dimensions particulières.

Au-delà des connaissances et des habiletés propres à un domaine, le professionnel doit démontrer une capacité à intégrer et mettre en application celles-ci dans des situations diverses et complexes, au service d'un client et en prévention des préjudices pour ce dernier. Conséquemment, la compétence professionnelle implique deux autres dimensions soit l'éthique et la déontologique dans l'appréciation des besoins et des services requis par le client. La compétence ainsi définie soutient l'exercice d'un jugement professionnel. Être un professionnel compétent prudent et diligent consiste aussi à connaître et reconnaître la

limite de son champ de compétences comme le rappelle l'article 4 du Code de déontologie de l'OCRHRI: « Le membre doit tenir compte des limites de ses aptitudes, de ses connaissances ainsi que des moyens dont il dispose. »

La compétence professionnelle est la fondation du système d'encadrement professionnel au Québec. Chaque ordre professionnel est responsable d'assurer la protection du public en encadrant la pratique professionnelle de ses membres. Selon le Conseil interprofessionnel du Québec, les ordres professionnels réalisent ce mandat de protection du public en :

- 1) contrôlant le titre et le droit d'exercice de la profession;
- 2) vérifiant la compétence et l'intégrité des candidats à la profession;
- 3) s'assurant du maintien de la compétence et l'intégrité tout au long de la vie professionnelle de ses membres;
- 4) sanctionnant les infractions au C.p.Q., aux lois particulières et aux règlements afférents.

En ergonomie, le concept de compétence est constitué de trois composantes selon De Montmollin. La première composante est constituée des connaissances qui permettent à

l'opérateur de comprendre *comment ça marche* et qui sont acquises par une formation initiale. La deuxième composante est le savoir-faire qui montre : *comment faire marcher*. Les *métaconnaissances* sont la dernière composante de la compétence et servent à gérer les connaissances et qui sont acquises par l'expérience. Dans le champ de l'ergonomie, les compétences sont :

des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. [...] les compétences sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle; elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. (De Montmollin, 1986, p. 122)

Les ergonomes ont défini le concept de compétence et l'ont adapté pour analyser l'activité de l'opérateur et expliquer ses conduites professionnelles. (Bouteiller; Gilbert, 2005) Cette façon de concevoir les compétences met l'accent sur les composantes cognitives et non sur les composantes physiques, psychomotrices et les compétences comportementales (savoir-être).

La compétence a un caractère hypothétique, car elle demeure une notion abstraite. On ne peut observer que les manifestations de la compétence, car elle est inférée à partir de l'activité réalisée par l'opérateur. (Leplat, 1991 cité par Aubret; Gilbert, 2003) L'ergonomie s'inscrit donc en opposition avec la psychologie. Pour De Montmollin (1986), la

compétence est un concept du type descriptif et explicatif pour analyser le travail et non un concept utilisé à des fins d'évaluation (mesure). Un autre point majeur qui éloigne l'ergonomie de la psychologie sur le concept de compétence est l'absence d'une référence à la dimension relationnelle humaine de la compétence. Enfin, Leplat (1991) rappelle que le concept de compétence n'est pas un classique en ergonomie. La compétence relève davantage des disciplines ayant pour objet l'étude des caractéristiques d'une personne dans le but de traiter, par exemple, des problèmes de formation professionnelle, de qualification ou encore de carrière.

Dans la discipline de la psychologie du travail et des organisations, la compétence prend d'autres significations sans pour autant fournir une définition qui fait l'unanimité chez les psychologues. Selon McClelland, ni les diplômes des institutions d'enseignement, ni les tests d'intelligence ne peuvent prédire la performance au travail d'un individu dans l'avenir. L'auteur donne l'exemple de deux travailleurs qui ont le même diplôme de formation et les mêmes capacités et qui pourtant obtiennent des résultats différents dans le cadre d'un travail. (McClelland, 1961, cité par Aubret et Gilbert, 2003) Dès 1973 McClelland, dans son article *Testing for Competence Rather Than for « Intelligence »* paru dans la revue *American Psychologist*, émet une mise en garde sur la confiance aveugle accordée aux tests d'intelligence et d'aptitudes. Les décisions fondées sur ces instruments ont impact majeur sur la vie des personnes tant à l'école qu'au travail. De surcroît, plusieurs chercheurs questionnent l'utilisation des tests d'intelligence et d'aptitudes, car ils

ont selon eux, une faible capacité à prédire la performance au travail. (McClelland, 1993; Klemp, McClelland, 1986; Sterling-Livingston, 1971; Thornton, Byham, 1982; Berg, 1970; Cox, Cooper, 1998, Ghiselli, 1966)

Levy-Leboyer doute également de la capacité prédictive des tests d'aptitudes dans l'explication de la variance des comportements professionnels entre différents individus, et ce, malgré la validité de construction très forte de ces outils : « [...] ils ont une validité de construction forte en ce sens qu'ils représentent des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches simples et homogènes, mais aucune de ces aptitudes ne suffit à expliquer la variance des comportements professionnels. » (Levy-Leboyer, 2000, p. 33)

Spencer et Spencer (1993) apportent un autre argument pour la thèse de McClelland et de Levy-Leboyer selon laquelle les résultats des tests d'intelligence n'arrivent pas à prédire la performance au travail parce qu'ils sont incapables de mesurer les connaissances et les habiletés de la manière dont ils sont communément utilisés dans le contexte d'un travail.

De son côté, Furnham est plus précis sur le niveau de prédiction des tests de QI dans la capacité de prédire la performance au travail : « *We know that general ability (IQ) predicts around 20-30% of the variance in (higher) job performance across all jobs, all criteria, but more for complex jobs.* » (Furnham, 2008, p. 226)

Barret et Depinet (1991) défendent la thèse contraire c'est-à-dire la validité des tests d'intelligence et d'aptitudes dans leur capacité de prédire la performance au travail et critiquent même la méthode du *Behavioral Event Interview* (BEI) développée par McClelland. Barret et Depinet affirment qu'aucune donnée empirique n'appuie les prétentions de McClelland sur la valeur prédictive du BEI. Cependant, Barret et Depinet (1991) *in fine* proposent de combiner les tests d'habiletés cognitives avec d'autres tests pour en augmenter la capacité de prédire la performance au travail : « *Use a cognitive ability tests as a part of an assessment center (Thornton; Byham, 1982) or in combination with standardized personality test (Day; Silverman, 1989) has been shown to provide increase validity in predicting job performance.* » (Barrett; Depinet, 1991, p. 1021)

De facto, la nécessité pour Barrett et Depinet de recourir à d'autres tests constitue l'admission que les tests d'intelligence sont incapables à eux seuls de prédire la performance au travail. Les auteurs Thornton et Byham (1982) suggèrent l'utilisation d'un centre d'évaluation (*assessment center*) pour prédire la performance au travail. Contrairement, aux tests de personnalité et d'intelligence qui ont une validité de construction forte, les centres d'évaluation ont une validité de construction faible. Les compétences observées ne sont pas jugées indépendamment des situations dans lesquelles elles sont mesurées. (Levy-Leboyer, 2000) Cependant, les centres d'évaluation ont une excellente validité prédictive de la performance au travail :

Il est donc vraisemblable que la validité prédictive des centres d'évaluation tient à la qualité des simulations et des échantillons de tâches

professionnelles réelles qui les composent, et au fait qu'ils comportent à la fois des exercices et des tests classiques. Et ce sont les exercices qui permettent d'évaluer de manière pertinente la manière dont les participants mettent en œuvre simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées. (Levy-Leboyer, 2000, p. 34)

Enfin, en demandant à une personne d'exécuter des tâches propres aux activités de gestion, même s'il s'agit de tests de sélection, il n'est plus question de prédiction de la performance, mais bien d'évaluation de la compétence en gestion à faire ce travail.

McClelland développe l'approche d'évaluation des compétences le *Behavioral Event Interview* comme une alternative aux tests d'intelligence de type académique. Le BEI de McClelland est en fait une adaptation d'une autre approche d'évaluation celle de l'entretien de l'incident critique développé par Flanagan (1954).

Par l'entretien d'incident critique de Flanagan l'enquêteur, demande à une personne d'identifier et de décrire un événement critique que la personne a rencontré dans son travail. L'enquêteur va demander à la personne en lien avec l'événement critique : de décrire la tâche à accomplir ou la situation problématique vécue; d'identifier la ou les personnes qui étaient impliquées; de décrire ce que la ou les personnes ont posé comme action relativement à cet événement; de décrire le résultat de ses actions; de résumer ce que la personne retient de cet événement et des conséquences sur celle-ci.

La méthode du BEI de McClelland consiste à demander à un gestionnaire de décrire trois incidents de leur vie professionnelle où il jugeait avoir été inefficace et trois incidents

où il estimait avoir été efficace. Ces six incidents sont ensuite évalués avec une méthode d'analyse de contenu similaire à celle utilisée par Herzberg et coll. (1959) dans leurs recherches sur les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction auprès d'un groupe d'ingénieurs et de comptables de Pittsburg aux États-Unis. (Levy-Leboyer, 2000) La méthode du BEI de McClelland va plus loin que celle de Flanagan. Le BEI inclut un « *thematic apperception test* » qui sert à : « [...] *probes that yield data about the interviewees' personality and 'cognitive style' (e.g. what they think about, feel, and want to accomplish in dealing with the situation.* » (Spencer; Spencer, 1993, p. 98) Ainsi, le « *thematic apperception test* » permet à l'enquêteur de mesurer les compétences telles que la réalisation de la motivation ou encore les manières logiques de comprendre et de résoudre un problème.

L'approche par les compétences base son analyse sur l'identification des caractéristiques communes aux personnes performantes dans leur travail pour ensuite identifier ce qui les distingue des autres personnes qui sont moins performantes dans leur travail. (Delamare-Le Deist; Winterton, 2005) Pour McClelland, les compétences sociales, liées aux émotions et aux motivations profondes sont des déterminants importants de la réussite professionnelle. Par cette approche, McClelland tient compte des aspects affectifs et sociaux d'un individu dans l'étude des facteurs de prévisibilité de la performance au travail. Cependant, pour Levy-Leboyer, il faut faire une distinction entre les compétences d'une part et les aptitudes et traits de personnalité d'autre part. Il existe un rapport étroit entre les aptitudes, les traits de personnalité et les compétences. Les aptitudes et les traits de

personnalité relèvent de l'histoire individuelle alors que les compétences réfèrent à des valeurs et des connaissances acquises. (Levy-Leboyer, 1996)

Sur le débat entre Baret; Depinet (1991) et McClelland (1998) portant sur la validité prédictive des tests d'intelligence sur la performance au travail : « En d'autres termes, l'opposition entre aptitudes et intelligence d'une part et compétences, d'autre part, n'a pas lieu d'être : l'ensemble de ces qualités est nécessaire pour exercer avec succès une activité professionnelle. » (Levy-Leboyer, 2000, p.31)

Plusieurs spécialistes de la pédagogie de la formation professionnelle affirment que les compétences s'acquièrent dans l'action. (Argyris, 1993; Le Boterf, 1989; Schön, 1983, 1987, 1991)

L'enseignement ne saurait verser l'expérience dans le vécu dans le récipient de l'intelligence naturelle du sujet, pas même celui d'un *leader* potentiel. [...] Les entreprises sont des phénomènes complexes. Les diriger est une affaire difficile, pleine de subtilité, exigeant toutes sortes de connaissances tacites qui ne peuvent s'acquérir qu'en contexte.(Mintzberg, 2005, p. 5)

Cependant, l'expérience n'est pas la seule condition nécessaire à l'acquisition de certaines compétences : « Que les compétences sont le fruit de l'expérience, mais qu'elles sont acquises à la condition que les aptitudes et les traits de personnalité adéquats soient présents. » (Levy-Levoyer, 2000, p.53)

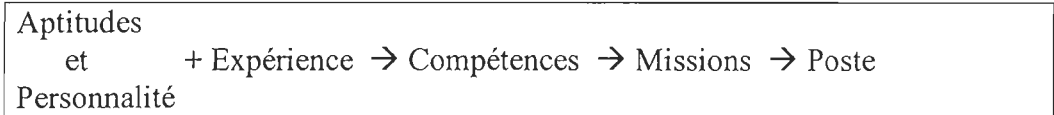


Figure 2 : Les compétences genèse et rôle

Source : Levy-Leboyer, C. 2000. **La gestion des compétences**. Paris : Les Éditions d'Organisation, p. 53.

La compétence peut aussi se définir comme : « un ensemble de conduites organisées, au sein d'une structure mentale, relativement stable, et mobilisable à la demande. » (Levy-Leboyer, 1995; citée par Besson; Haddadj, 1999, p. 67)

La compétence fait référence à des caractéristiques de l'individu couramment désignées comme étant : des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être. L'expression des compétences dans l'action se fait en fonction d'objets ou de circonstances particulières. (Foucher, 2007) Cependant, des traits communs émergent de différentes définitions en usage. La compétence peut aussi se définir par la : « capacité de contrôler sa vie personnelle en vue de résoudre adéquatement les problèmes qui se présentent et de modifier à la fois le soi et l'environnement, par opposition à l'adaptation ou à l'ajustement aux circonstances telles qu'elles sont. » (Corsini, 1999; cité par Foucher, 2007, p. 63)

Dans le domaine de pratique professionnelle de la GRH et des RI, l'OCRHRI définit la compétence professionnelle selon l'approche DACUM (*Developing a Curriculum* de l'Association canadienne de la formation professionnelle) comme la : « Démonstration par un individu qu'il possède la capacité, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes, d'accomplir un acte professionnel, une activité ou une tâche

conformément à une norme ou à toute autre exigence prédéterminée. » (OCRHRI, 2007, p. 1) L'OCRHRI fait une distinction entre les compétences professionnelles de ses membres et les compétences personnelles. Il définit les compétences personnelles comme étant des :

habiletés génériques qu'un individu doit démontrer et attitudes qu'il doit manifester dans l'exercice de son emploi, de son métier, ou de sa profession. L'exercice des compétences professionnelles définies plus haut, exige en effet que le CRHA ou CRIA possède un certain nombre de compétences personnelles et qu'il s'appuie sur elles. (OCRHRI, 2007, p. 1)

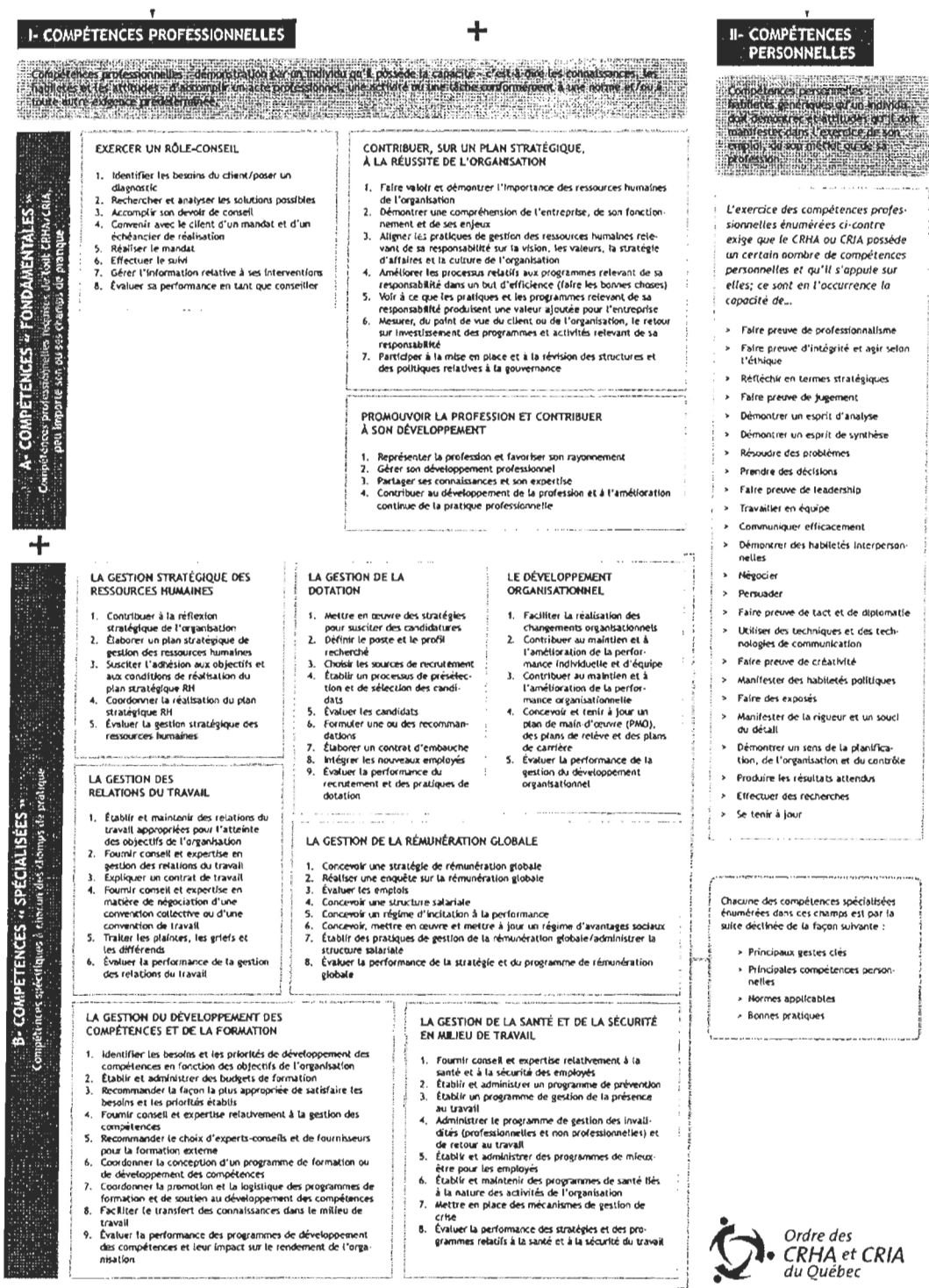


Figure 3 : Schéma des compétences du CRHA ou CRIA

Source : OCRHRI. 2007. **Guide des compétences professionnelles**. Montréal : OCRHRI. p. 4.

Dans le domaine de la GRH, Galambaud (2002) ajoute que le concept de compétence réfère à la relation entre la personne et l'organisation par l'intermédiaire de l'action. Pour cet auteur, la compétence est en lien avec la contribution de l'individu. Le concept de compétence oblige à regarder l'individu et ses caractéristiques contrairement à la logique traditionnelle de poste qui réfère l'organisation (division du travail dans le cadre d'un poste qui devient un *carcan*) et non à l'individu. Galambaud définit la compétence comme : « [...] une connaissance approfondie, un savoir-faire reconnu qui confèrent le droit de juger, d'intervenir dans tel ou tel domaine [...] » (Galambaud, 2002, p. 174) Selon cet auteur, lorsque quelqu'un est considéré compétent dans un domaine on peut : lui faire confiance, se fier à son jugement, à ses avis et le laisser agir. Cette façon de définir et concevoir la compétence est proche parente avec la vision d'une compétence professionnelle au sens du C.p.Q.

Le grand dictionnaire terminologique du Québec définit la compétence professionnelle comme étant : « Combinaison des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui s'exprime dans le cadre d'une situation de travail concrète ». Cette définition relativement simple reprend le fameux *triolet* de la notion compétence à la française du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Fait à souligner, les auteurs Du Roy, Lemay et Paulino (2003); Bellier (1998) et Évêquois (2004) constatent une importance marquée du savoir-être chez les praticiens en GRH et dans les entreprises : « Les entreprises, découvrant l'importance de l'implication et

de l'engagement personnel dans des organisations qui donnent de la responsabilité aux équipes de base, on constate une forte tendance à introduire du savoir-être et du comportemental dans les référentiels d'évaluation. » (Du Roy, Lemay et Paulino, 2003, p. 46)

Selon Bellier (1998) cet intérêt marqué pour les savoirs-être chez les employeurs, les formateurs, les directeurs de RH s'expliquent aussi par le fait que des candidats ayant la même expérience (savoir-faire) et la même formation (savoir) doivent être éliminés sur la base d'un autre critère (savoir-être) dans un processus de dotation de poste : « Devant la concurrence accrue entre les candidats pour chaque poste à pourvoir, devant la difficulté de choix pour les recruteurs, finalement la personnalité et le comportement revêtent une importance cruciale » (Bellier, 1998, p. 99) Évéquoz (2004) qui s'intéresse au concept d'employabilité va dans le même sens que Bellier (1998) et il ajoute une autre raison de l'intérêt marqué de la GRH et des employeurs pour les savoirs-être soit les transformations des emplois et du marché du travail. Le facteur humain gagne en importance dans le travail afin de gérer les incertitudes en lien avec la production des biens et des services. Le savoir-être est plus important dans une perspective d'une organisation du travail axée sur le travail d'équipe. Enfin, le virage client, peu importe le secteur d'activités de l'entreprise requérant des habiletés de communication et la préoccupation de satisfaire aux besoins du client, devient le centre de toute l'attention.

Dans la discipline des relations industrielles, la compétence a été définie par Gérard Dion comme étant: « Un ensemble de qualités qui permettent à un travailleur de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée. La compétence est faite à la fois d'aptitudes, d'attitudes et de connaissances acquises par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier. » (Dion, 1986, p. 101) Pour avoir une idée complète de la définition de Dion, il faut également définir les termes aptitudes et attitudes : « Aptitude professionnelle : Disposition naturelle servant de support à l'acquisition de l'habileté dans l'exécution d'une tâche ou l'exercice d'une profession. » (Dion, 1986, p. 29) « Attitude : Tendence ou orientation qui pousse un individu à toujours agir de la même manière, soit à l'égard d'un objet ou d'un phénomène qui a une signification sociale, soit dans une situation donnée. » (Dion, 1986, p. 41) La définition de la compétence de Dion a le mérite d'être simple à comprendre tout en étant spécifiquement appliquée au travailleur et à sa fonction. De plus, Dion (1986) tient compte que la compétence puisse être acquise par la formation ou par l'expérience. L'acquisition de compétence par l'expérience comme la formation peut se faire à l'extérieur du monde du travail (p. ex. bénévolat : coach de hockey et l'exercice du leadership ou vie personnelle : construction de sa maison et la dextérité manuelle). Dans cette recherche, la compétence est étudiée en lien avec le travail c'est-à-dire la compétence professionnelle.

3.3 Les différentes caractéristiques de la compétence

Malgré la diversité des nombreuses définitions de la compétence, celles-ci partagent généralement deux points communs. (Lichtenberger, 1999) Premièrement, la compétence ne peut s'apprécier qu'en réalité dans l'action (c.-à-d. dans le cadre une situation réelle). Ainsi, la compétence appartient à la fois à l'action et aux savoirs. Ensuite, la compétence s'évalue sur la base individuelle. La compétence se distingue de la notion de qualification : « La compétence renvoie donc à la personne, à sa manière personnelle d'accomplir le travail, et non à sa qualification formelle. En ce sens, dans son acception actuelle, la compétence est beaucoup plus de l'ordre de l'*être* que de l'*avoir*. » (Brisebois, 2005, pp. 46-47) En somme, les compétences requièrent l'utilisation de plusieurs dimensions de l'individu comme ses aptitudes, ses habiletés et ses connaissances.

Pour sa part, Le Boterf voit la compétence comme une ressource dont dispose l'individu (p. ex. ses connaissances, les ressources de son environnement, ses réseaux relationnels et documentaires, etc.). Les compétences doivent être mobilisées et mises en œuvre de façon intégrée dans une action. (Foucher, 2007) Cette façon de concevoir la compétence sous l'angle des ressources dont dispose l'individu représente la vision de Le Boterf. Celui-ci affirme que la compétence est le résultat d'une combinaison pertinente de différentes ressources. L'individu construit ses compétences à l'aide d'un double équipement. (Le Boterf, 1998) Il y a d'une part l'équipement incorporé à l'individu comme ses connaissances, son savoir-faire et ses aptitudes et d'autre part, les ressources provenant

de son environnement comme ses réseaux relationnels et documentaires. La compétence du professionnel est dans le savoir *combinatoire* c'est-à-dire que chaque action réalisée avec compétence est le résultat d'une combinaison de différentes ressources par le professionnel. (Le Boterf, 2003)

La compétence sert à résoudre un problème. Bellier (1999) et Jolis (1998) voient la compétence comme un processus de mobilisation de différentes ressources en vue de résoudre des problèmes. La compétence est un processus combinatoire résolutoire, qui a pour fonction de résoudre un problème en utilisant des compétences théoriques, pratiques et sociales. (Jolis, 1998) La compétence, dans la littérature, est souvent définie selon la capacité d'un individu à résoudre un problème ce qui met en évidence l'aspect utile et pratique de la compétence dans la vie de tous les jours. La compétence peut aussi être envisagée par l'observation des comportements d'adaptation sociale ou professionnelle d'une personne :

[...] les compétences ne sont pas des observables, mais des constructions théoriques susceptibles de rendre compte de la manière dont un individu opère pour agir de manière efficace [...] Les compétences sont donc, en quelque sorte, des programmes complexes de traitement efficace des situations professionnelles. » (Aubret; Gilbert, 2003, p. 20) Les compétences : *constituent un lien entre d'une part, les missions à accomplir et les comportements mis en jeu pour ce faire et d'autre part, les qualités individuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante.* (Levy-Leboyer, 2000, p. 35).

Ensuite, les compétences constituent une prédisposition à agir, c'est-à-dire, un ensemble assez stable et durable de caractéristiques se manifestant dans des situations

spécifiques et variées. Ainsi, la façon dont l'individu réagit prend la forme d'une adaptation active pour résoudre les problèmes spécifiques. La stabilité de la compétence permet à l'individu d'exercer le même rôle par rapport à des problèmes semblables. (Foucher, 2007)

Les compétences ne sont pas statiques, elles évoluent et se développent dans l'action. (Foucher, 2007) Pour développer la compétence, cela peut exiger une pensée dite réflexive. (McKenna, 2002; Meldrum et Atkinson 1998 cités par Foucher, 2007, p. 64) La pensée réflexive consiste à prendre une distance entre soi comme intervenant et l'activité en cours et entre soi et ses ressources. Cette capacité de se distancer par rapport à une situation où la personne intervient et à poser un regard critique sur sa capacité d'intervenir représente cette pensée réflexive ou métacognition. (Le Boterf, 2006)

De plus, la métacognition permet à la personne, si elle est bien maîtrisée, de cheminer dans son apprentissage : « En s'observant en train d'agir, le sujet peut mieux comprendre ses façons d'agir, ses stratégies d'action, ses ressources, les raisons de ses réussites et de ses échecs. » (Le Boterf, 2006, p. 134)

Enfin, les compétences acquises pour une tâche ne sont pas statiques et elles débordent toujours de cette tâche. (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991) En apprenant à exécuter une tâche, on apprend aussi à faciliter l'apprentissage d'autres tâches : « En effet, les connaissances d'un individu ne sont pas une collection de connaissances spécifiques cloisonnées, mais constituent des organisations structurées : une connaissance

nouvelle s'articule avec les autres, les enrichit, conduit éventuellement à des restructurations. » (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991, p. 272)

3.4 La compétence collective

L'objet principal de cette recherche est la compétence dans sa dimension individuelle (niveau de la personne). Cependant, la compétence peut également être envisagée dans une dimension collective (au niveau de l'organisation). Cette courte section du chapitre présente un très bref aperçu de la compétence collective.

Pour pouvoir profiter des compétences individuelles de chaque travailleur, l'organisation doit construire une architecture stratégique qui permettra à celle-ci de développer sa compétence-clef pour l'avenir et répondre aux besoins du marché (p. ex. expertise dans l'utilisation de l'optique, photonique et le laser dans les télécommunications ou encore les biotechnologies marines dans le domaine pharmaceutique).

Le concept de *core competency* a dominé la littérature de la gestion stratégique dans la décennie 1990. Ce concept de *core competency* est vu comme une ressource qui doit être exploitée pour permettre à l'organisation de gagner un avantage compétitif vis-à-vis ses concurrents. (Delamare-LeDeist, F.; Winterton, J.; 2005)

Dans leur article intitulé *The Core competence of the Corporation* (1990) Prahalad et Hamel définissent le concept de *core competence* de la manière suivante : « *the collective learning in a organisation, especially how to coordinate diverse production skills and integrate multiple streams of technologies* » (Prahalad; Hamel, 1990, p. 82) Ces derniers ajoutent que le concept de *core competence* c'est la communication, l'implication et l'engagement sérieux à travailler à travers les frontières de l'organisation.

Pour Prahalad et Hamel (1990), la source réelle de l'avantage compétitif se trouve dans l'habileté de la gestion à consolider « [...] *corporate wide technologies and production skills into competencies that empower individual businesses to adapt quickly to changing opportunities.* » (Prahalad; Hamel, 1990, p.81) La vertu du concept de « *core competency* » est de reconnaître les interactions complexes qui existent entre les personnes en milieu de travail, leurs habiletés et les technologies qui alimentent la performance de l'entreprise. Ce faisant, ces interactions complexes soulignent l'importance de l'apprentissage comme la voie permettant l'évolution de l'organisation. (Scarborough, 1998)

De leur côté, Descharreaux et Suzet-Charbonnel, traitent de la dimension collective de la compétence selon l'expression de capital intellectuel. Le capital intellectuel est également une ressource que l'organisation doit maximiser. Le capital intellectuel d'une entreprise est : « composé de l'ensemble des connaissances, des savoirs (faire et être) qu'elle est capable de mettre en œuvre pour exercer son activité. » (Descharreaux et Suzet-

Charbonnel 2000, p. 73) En somme, la dimension organisationnelle de la compétence est intimement liée à la dimension individuelle de la compétence au travail.

Il existe des différences importantes dans la conception de la compétence entre les approches multidimensionnelles, rationalisme et interprétative.

3.5 Les différentes approches de la compétence

3.5.1 L'approche multidimensionnelle de la compétence

L'approche multidimensionnelle de la compétence individuelle est davantage présente en France. La recherche en GRH sur les compétences est fortement influencée par les sociologues et les psychosociologues. La vision française de la compétence est très critique. La compétence a été perçue comme une menace pour l'emploi et sa sécurité, car elle est souvent synonyme de flexibilité dans le travail. (Arnaud; Lauriol, 2002) La compétence en GRH transforme la personne au travail en une ressource à gérer tout comme la ressource financière. De plus, son utilisation dans l'organisation fait également de la personne un objet de rationalisation. (Dietrich, 2000) Les différentes façons possibles de définir la compétence permettent d'aménager une zone floue autour de la compétence. Ce flou peut être d'une certaine utilité dans l'optique où il permet l'implantation d'un nouveau profil de salarié plus flexible et plus adaptable aux besoins d'une organisation. (Dietrich, 2000)

La vision américaine de la compétence selon McClelland n'a pas influencé les chercheurs français. Ces derniers croient que la compétence relève d'une dynamique d'aptitudes mises en œuvre par une personne dans un contexte de travail donné. (Besson; Haddadj, 1999)

La majorité des recherches françaises sur les compétences avaient pour échantillons les travailleurs salariés de la production. L'intérêt que portent les chercheurs français pour les compétences professionnelles a été soutenu et alimenté par le législateur français. La France a adopté une série de lois ayant une influence sur les compétences en emploi, notamment celle du 17 janvier 2002 intitulée *Loi sur la modernisation sociale (no 2002-73)*. Le Code du travail français reconnaît le droit de tout salarié d'obtenir un bilan de ses compétences (article L. 900-20) :

Entrent également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un bilan de compétences. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation.

Haddadj et Besson (2000) constatent qu'en ce qui concerne l'épistémologie, la compétence est divisée en deux axes distincts : une approche individuelle centrée sur les comportements individuels et une approche collective construite sur la base des compétences requises dans une organisation.

L'expression triptyque est couramment utilisée dans la littérature française pour désigner la compétence selon les savoirs : savoir être et savoir-faire:

« [...] in France while the notion of individual competence has not generated a general, empirically-validated theory, there is nonetheless a consensus definition based on three dimensions already mentioned. These three dimensions rest on the concept of knowledge (savoir and connaissance), a component based on experience (savoir-faire or savoir agir) and a behavioural component (savoir être or la faculté de s'adapter). » (Dejoux, 1999 citée par Winterton; Delamare-LeDeist; Stringfellow, 2005 p. 34)

Amalberti (1991) a une façon toute particulière d'illustrer l'articulation du lien entre le savoir, la métaconnaissance dans le concept de savoir-faire : « Le concept de savoir-faire y constitue une sorte de charnière théorique entre le *savoir*, de l'ordre des connaissances et des métaconnaissances, et le *faire*, de l'ordre de l'action et de la pratique. » (Amalberti; De Montmollin; Thereau, 1991, p. 255)

Delamare-LeDeist et Winterton (2005) constatent la même tendance en France, en Allemagne et en Autriche. Ces pays adoptent un cadre holistique conceptuel de la compétence. Ce cadre holistique tant à considérer les connaissances, les habiletés et les comportements comme des dimensions constitutives de la compétence. L'avantage du modèle holistique (le tout dans lequel il s'inscrit) et sa représentation sous la forme d'un tétraèdre pour illustrer l'unité du concept de compétence (c.-à-d. perspective globale de la compétence). Dans l'action, il est très difficile de séparer les dimensions cognitives, sociale et fonctionnelle de la compétence. La métacompetence est représentée au sommet du tétraèdre, car elle est: « [...] *an over-arching input that facilitates the acquisition of output*

competences at the base of the tetrahedron. » (Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 40)

Les compétences pratiques devraient enseigner et situer sur les faces du tétraèdre en combinant les éléments des différentes dimensions de la compétence dans des proportions variées. (Delamare-LeDeist; Winterton, 2005, p. 40)

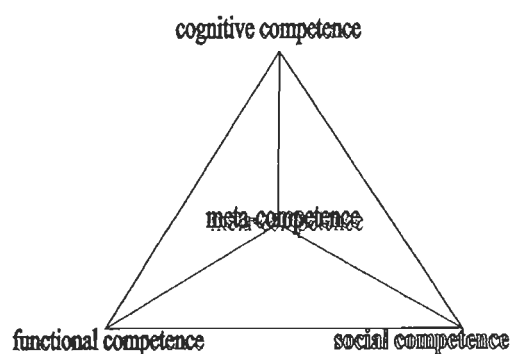


Figure 4 : *Holistic model of competence*

Source: Delamare-LeDeist, F.; Winterton, J. 2005. « *What is Competence?* ». Human Resource Development International. Volume 8, numéro 1, p. 40.

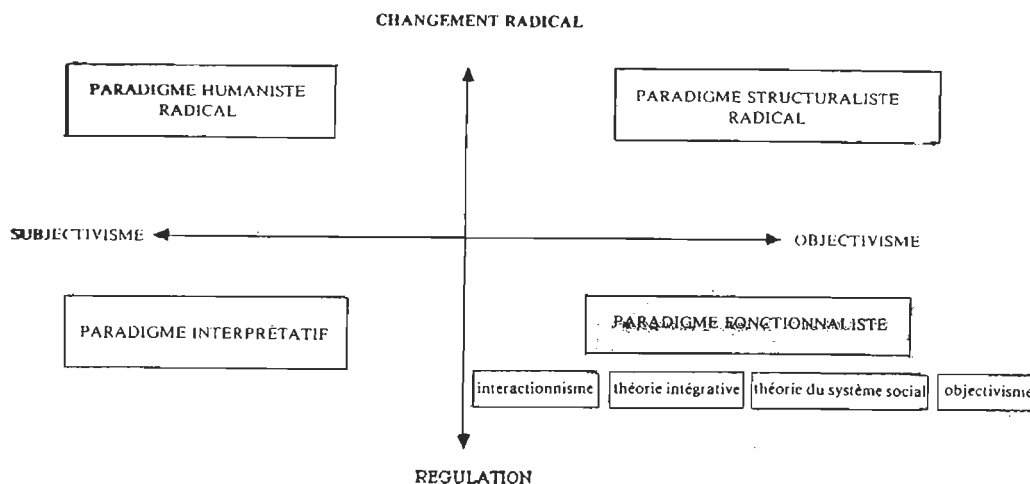


Figure 5 : Les paradigmes et les approches en sciences sociales

Source : Audet, M.; Larouche, V. 1998. « Paradigmes, écoles de pensée et théories en relations industrielles ». **Relations industrielles**, volume 43, numéro 1, p. 9.

3.5.2 L'approche interprétative des compétences

Cette approche est une option à l'approche rationalisme des compétences qui est relativement dominante dans la littérature. Yanow (2006) précise que le paradigme méthodologique interprétatif est une sorte de parapluie qui englobe plusieurs écoles de pensée différentes (p. ex. phénoménologie, l'herméneutique, les théories critiques de l'École de Frankfort, l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie). Le paradigme interprétatif se situe dans la dimension subjective ce qui implique différents postulats. Le phénomène étudié est une création de l'esprit et non une réalité tangible et naturelle. L'observateur-chercheur est biaisé et non totalement neutre. L'environnement est le résultat des interactions entre les individus. L'individu n'est pas déterminé et dominé par son

environnement. L'approche qualitative est la méthodologie généralement employée pour l'étude du phénomène. L'approche interprétative puise sa source dans la phénoménologie. La phénoménologie tente d'expliquer la compréhension du monde social sur la conscience et la description des choses en marge de toute construction perceptuelle. (Audet; Larouche, 1998) La compréhension (*understanding*) met en évidence le lien inextricable de la relation entre la personne et son monde. Plus précisément, cette *compréhension* réfère à la signification qu'attribue une personne à un aspect précis de la réalité. (Sandberg; Targama, 2007)

Le concept « *Life-world* » est un autre élément théorique important sur lequel se base l'approche interprétative. Plus spécifiquement, le concept « *Life-world* » met en évidence l'idée selon laquelle une personne : « *always live and act within our lived experience or understanding of the world, not above or outside of it. It is within our lived experience of reality that we decide courses of action, make judgements and develop feelings and emotions.* » (Deetz, 1992 cité par Sandberg; Targama, 2007, p. 28) Selon une perspective nominaliste, notre compréhension du monde devient une création de notre esprit dans un contexte où il n'existe pas de structures réelles et observables. (Audet; Larouche, 1998)

L'approche interprétative étudie la compétence au travail sous un angle subjectiviste. Selon Schön (1983), il n'est pas possible de séparer la personne de son travail lorsqu'un chercheur veut étudier la compétence au travail. La *compréhension* est un

concept fondamental dans l'approche interprétative de la compétence. La compréhension constitue le lien entre le travailleur et son travail et permet au chercheur d'envisager l'homme et son travail comme un tout. « [...] *so competence is constituted by the meaning that work has for the worker in their experience.* » (Dall'Alba; Sandberg, 1996 cités par Winterton; Delamare-LeDeist; Stringfellow, 2005, p. 23) Les travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif révèlent qu'une personne n'effectue jamais son travail d'une façon objective, mais toujours selon sa propre compréhension qu'il a de son travail : « *That work is never objective but understood means that our knowledge and skill are always related to work through our understanding of it.* » (Sandberg; Targama, 2007, p. 59)

Dans le cadre de leur recherche portant sur la manière dont les pilotes et les joueurs d'échecs développent leur compétence Dreyfus et Dreyfus (1986) ont démontré que : « [...] *independently of the level of competence, people develop knowledge and skills that are bounded to their understanding of their specific tasks.* » (Sandberg, Targama, 2007 p. 59) Dans le cadre d'une étude avec les designers de moteur dans une compagnie d'automobile, Sandberg (2000a) a découvert que la façon dont le travailleur comprend son travail va déterminer certains attributs. Tel que les connaissances et les habiletés comme étant essentiels à son travail. La compréhension du travail par une personne est d'une importance capitale dans le développement de nouvelles connaissances et des habiletés spécifiques. Il faut changer la compréhension qu'à la personne de son travail afin de développer de nouvelles connaissances et habiletés. (Sandberg, 2000b)

3.5.3 L'approche constructivisme des compétences

L'approche constructivisme a été très peu utilisée dans l'étude de la notion de compétence. Cependant, cette approche a davantage été utilisée en psychologie, par exemple avec la théorie de l'apprentissage développée par Jean Piaget. Selon Piaget, la théorie béhaviorisme limitait la capacité d'apprendre au *modus operandi* (stimulus→réponse). Le constructivisme postule que les connaissances de chaque personne ne sont pas une copie conforme de la réalité, mais une *(re)-construction* de celle-ci. Dans le livre d'ergonomie *Modèles en analyse du travail* (1991), les auteurs traitent de la *représentation* d'une connaissance dans l'activité et que celle-ci ne se retrouve pas telle quelle a été apprise en formation dans le processus de travail : « Les connaissances acquises au cours de la formation, en particulier, ne sont pas nécessairement (et peut-être rarement) utilisées telles quelles dans l'activité, même si, en toute bonne foi, l'opérateur interrogé déclare s'y être référé. » (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991, p. 255)

Le constructivisme a pour objet l'étude des processus et des mécanismes de construction de la réalité chez les personnes à partir d'éléments déjà intégrés. Dans le champ de l'épistémologie, le constructivisme repose sur l'idée que nos représentations mentales du monde extérieur et nos connaissances sont le résultat de l'entendement humain. L'entendement, en psychologie, signifie la faculté de percevoir et de comprendre par l'intelligence. Puisque la connaissance est fréquemment associée au concept de

compétence, l'utilisation de l'approche constructivisme constitue une manière prometteuse d'étudier la compétence.

Angela Stoof (2005) utilise justement l'approche constructivisme pour développer des outils permettant l'identification et la description des compétences. Le concept de compétence a un caractère insaisissable. Plusieurs instruments et méthodes de gestion utilisent comme label la *compétence* » ce qui crée un effet de halo autour de la compétence. Parce que la compétence suggère aux personnes une idée d'excellence et de progrès. (Stoof, 2005)

L'auteure constate que la quête d'une seule vraie définition universellement acceptée de la compétence en lien avec les prétentions de l'approche objectivisme constitue un véritable cul-de-sac. Ainsi, en rupture avec l'approche objectivisme, Stoof (2005) propose d'abandonner la quête d'une seule définition de la compétence et d'adopter l'approche constructivisme. L'approche constructivisme permet d'utiliser une variété de définitions de la compétence.

Cependant, Stoof (2005) ajoute à cette variété de définitions l'utilisation du critère de viabilité. Le critère de viabilité sert à déterminer si la définition de la compétence retenue correspond au contexte dans lequel celle-ci est utilisée. Stoof (2005) emprunte le concept de *viabilité* à Von Galsersfeld (1995). Le critère de viabilité est composé de trois (3) variables : 1) la personne; 2) les buts; 3) le contexte.

Premièrement, la variable personne doit être prise en compte lors du choix de la définition de la compétence. Généralement, les travaux conduisant à la définition d'une compétence sont faits en groupe et une seule définition émerge de ce groupe. Cependant, cette méthode ne tient pas compte du fait que chaque individu dans l'équipe peut avoir différentes représentations et opinions au sujet de la compétence en lien avec leur expérience, leurs connaissances et leur expertise. Cette première variable de la personne crée cette rupture avec l'approche objectivisme d'une seule vraie définition de la compétence.

Ensuite, la deuxième variable des buts réfère à l'utilisation qui sera faite de la définition du concept de compétence. La compétence peut servir à différentes fins comme le recrutement et la sélection du personnel, la redéfinition des rôles, l'amélioration des processus de travail ou la détermination d'un nouveau cadre de référence pour la rémunération. Plus la définition de compétence couvre de possibilités d'utilisation et plus elle deviendra abstraite ou générique (c.-à-d. diminution de la viabilité du concept).

Le contexte d'utilisation constitue la dernière variable du critère de viabilité. Le contexte est en lien avec les caractéristiques de l'organisation. Quelle est la mission de l'organisation? Quels sont les produits ou services de l'organisation? Qui sont les clients de l'organisation? Qui utilisera la définition de la compétence et pour quel processus? Une

définition de la compétence qui est incompréhensible ou non pertinente diminuera nécessairement sa viabilité.

Enfin, il est pertinent de se questionner sur la relation qui existe entre le paradigme épistémologique constructiviste et le paradigme méthodologique interprétatif comme le font Garvard-Perret, Goetteland, Haon et Jolibert (2008). Selon ceux-ci, il y a des ressemblances importantes entre les deux paradigmes : « D'une part, le processus de légitimation de connaissances élaborées dans le cadre des méthodologies interprétatives suit pour l'essentiel la même voie que celle, décrite plus haut, en vigueur dans les paradigmes épistémologiques constructivistes. » (Garvard-Perret; Goetteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 35)

3.5.4 L'approche rationalisme des compétences

L'approche rationalisme est la plus fréquemment utilisée pour étudier la compétence au travail. Cette approche propose d'étudier les phénomènes sociaux selon une vision objectivisme. L'objectivisme est composé de différents postulats. Le réalisme signifie que pour le chercheur le monde social est une réalité tangible et observable comme les phénomènes *naturels* (chimie, biologie, physique, etc.). Le chercheur est considéré comme étant un observateur neutre par l'utilisation de schèmes expérimentaux et par la vérification empirique des hypothèses. La nature humaine serait dominée par son environnement selon la thèse du déterminisme ce qui complète l'idée selon laquelle le

monde social est une réalité tangible et naturelle. La méthodologie utilisée est centrée sur l'aspect quantitatif des phénomènes étudiés.

L'utilisation de l'approche rationalisme implique que le chercheur divise son champ d'analyse de la compétence en deux entités distinctes : en s'intéressant soit au travailleur ou soit à son travail : « *This view of competency originates in a dualist ontology and objectivist epistemology underlying the rationalistic research of competence into two separate entities, namely the worker and the work.* » (Sandberg, 2000b, cité par Winterton; Delamare; Stringfellow, 2005, p. 22)

Plusieurs chercheurs (Boyatzis, Spencer et Spencer, McClelland, Ulrich) ont tenté avec l'approche rationalisme d'établir un lien de causalité entre les compétences et la performance au travail. Quelles sont les compétences qui permettent au travailleur d'avoir une meilleure performance dans son travail? « *Everything that happens can be explained by causal factors. Scientific studies typically aim to identify the most influential causal relationships and laws that can explain regularities in human behaviour and activities.* » (Sandberg; Targama, 2007 p. 23) Les compétences qui sont les plus associées à l'efficacité individuelle sont à la fois du type conceptuel (c.-à-d. la métacompétence incluant la capacité d'apprendre à apprendre) et du type opérationnel (c.-à-d. les compétences sociales, incluant les comportements et les attitudes). (Delamare-Le Deist; Winterton, 2005)

L'approche rationalisme porte en elle-même l'idée selon laquelle la gestion serait une science et non un art. Frederick Taylor (1911) fut un des premiers chercheurs à

populariser l'idée selon laquelle la gestion constitue une forme d'ingénierie humaine basée sur la science et l'étude du travail avec son célèbre livre *The Principles of Scientific Management*. (Schön, 1994) Taylor affirme que la question des compétences des travailleurs relève d'un problème de gestion. Puis, il identifie deux causes principales d'inefficacité dans une entreprise soit la flânerie systémique et le développement des compétences des travailleurs. Le développement des compétences était négligé. De plus, il a été laissé à la seule responsabilité des travailleurs. Pour remédier à ces deux sources d'inefficacité, Taylor développa ses études de temps et mouvements. Par ce moyen d'étude, Taylor voulait déterminer les compétences porteuses d'efficacité chez différents travailleurs. « *Using such descriptions of competence as a basis, Taylor showed that managers could design systematic training and development activities that resulted in substantial improvement effectiveness and productivity within organizations.* » (Sandberg, Targama, 2007, p. 53)

Dans l'approche rationalisme des compétences, il existe deux courants distincts. Un premier courant est orienté vers le travailleur et l'autre courant est orienté vers le travail. « On pourrait dire que tâche et compétence constituent deux descriptions ou modèles de l'activité. Singleton (1974) et Patrick (1980) ont parlé ainsi de description orientée vers la tâche et de description orientée vers la personne. » (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991, p. 267)

3.5.4.1 Courant orienté vers le travail

Au lieu d'étudier la personne pour déterminer les compétences, les tenants de ce courant utilisent le travail comme point de départ pour ensuite déduire les compétences. En utilisant cette approche, le chercheur doit tenir compte de la distinction entre le travail prescrit c'est-à-dire celui défini par l'organisation et le travail effectif (réel) qui est effectivement exécuté par les travailleurs sur le terrain. Le travail prescrit et le travail réel s'analysent notamment sous l'angle de tâche et d'activité. Il existe toujours un écart, parfois considérable, entre le travail prescrit et le travail réel. Cet écart est souvent ignoré ou méconnu. (Guérin; Laville et coll., 1997) « La compétence supposée correspondant à la tâche prescrite et la compétence réelle correspondant à la tâche effective, enfin l'activité supposée par les prescriptions et l'activité effective (figure 1). » (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991, p. 268) En outre, un autre écueil important existe en lien avec le courant orienté vers le travail. En effet, la correspondance entre la tâche et la compétence n'est pas aussi simple *a priori*. Les mêmes exigences de la tâche peuvent être satisfaites avec des compétences différentes. Cette affirmation est d'autant plus vraie que la tâche est complexe. (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991)

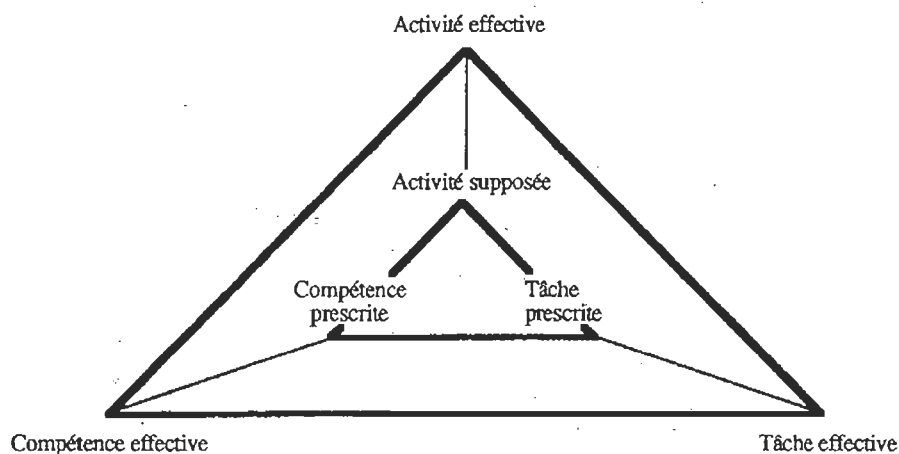


Figure 6 : Les deux triangles *tâche-compétence-activité*
 Source : Amalberti R.; de Montmollin M.; Theureau J. 1991. **Modèles en analyse du travail**. Liège : Peter Lang, p. 268.

Par ce triangle, ces auteurs insistent sur l'existence entre la compétence, la tâche et l'activité, de rapports étroits et une sorte de *codétermination*. Ceci implique que toute action sur l'un de ces termes a des conséquences sur les deux autres et en subit des actions en retour.

3.5.4.2 Courant orienté vers le travailleur

Le courant le plus dominant est celui orienté vers le travailleur. Dans ce courant, la compétence est définie comme étant les connaissances, les habiletés, les aptitudes et les traits de personnalité. (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Spencer et Spencer, 1993; Woodruffe, 1990) Ces auteurs tentent de déterminer les compétences qui sont strictement en lien avec le travail. Boyatzis (1982) a fait des études portant sur la compétence au travail

des questionnaires en utilisant la technique appelée *competence-based assessment*. Il a identifié douze compétences en leadership (gestion). Les études de Spencer et Spencer (1993) sont venues confirmer les travaux de Boyatzis. Leurs recherches sur les compétences au travail démontrent que : « [...] *that superior performance at work is usually a result of a specific sets of competencies combined in a particular way.* » (Sandberg, Targama, 2007, p. 55)

3.5.4.3 L'approche behavioriste de la compétence

Le courant américain de la compétence se base essentiellement sur les travaux de recherche de White (1959), du psychologue behavioriste McClelland (1973), de Boyatzis (1982) et de Spencer et Spencer (1993). Selon White (1959), la compétence c'est : « *an effective interaction of the individual with the environment and argued that there is a competence motivation in addition to competence as achieved capacity.* » (White, 1959 cité par Delamare-Le Deist; Winterton, 2005, p. 31) Cette approche behavioriste (comportementale) place le concept de compétence au centre des caractéristiques de l'individu. Pour McClelland (1998), les compétences sont fondamentalement de type comportemental. « *Functional and cognitive competences are increasing added to the behavioural competencies in the USA [...]* » (Delamare-Le Deist; Winterton, 2005, p. 39) Contrairement à la personnalité et à l'intelligence, les compétences peuvent être apprises par l'entraînement et le développement. La conceptualisation de la compétence selon Spencer et Spencer (1993) et selon Boyatzis (1982) est couramment utilisée dans les textes

en GRH. La majorité des travaux de recherche sur les compétences en Amérique du Nord avaient pour échantillon d'étude les gestionnaires, ce qui constitue une distinction majeure avec les recherches françaises.

À ce stade-ci, il serait pertinent pour résumer les différentes composantes de la compétence de faire la présentation de la typologie de la compétence. Cette typologie de la compétence est illustrée à l'aide d'un cadrant (repris de Delamare-LeDeist et Winterton, 2005). Il constitue un outil de repérage précieux pour situer les composantes de la compétence dont il est question dans ce chapitre.

<i>Conceptual-Occupational</i>	<i>Conceptual-Personal</i>
<i>Cognitive Competence</i>	<i>Meta Competence</i>
Savoir Connaissances théoriques <i>Knowledge (K)</i>	Favorise l'acquisition des autres compétences Apprendre à apprendre
<i>Operational Occupational</i>	<i>Operational-Personal</i>
<i>Functional Competence</i>	<i>Social Competence</i>
Savoir-faire <i>Skills (S)</i> Habilités psychomotrices Habilités pratiques	Savoir-être <i>Attitude (A)</i> <i>Behaviour</i> Comportements

Figure 7 : Typologie de la compétence selon Delamare-LeDeist et Winterton (2005)

Source: Delamare-LeDeist, F.; Winterton, J. 2005. « *What is Competence?* ». **Human Resource Development International**. Volume 8, numéro 1, p. 39 (Adaptation de)

3.5.4.4 La compétence pour Boyatzis

La définition du concept de compétence pour Boyatzis ressemble beaucoup à la définition de Spencer et Spencer (1993) puisqu'il s'inspire également des travaux de McClelland sur la compétence. Dans son livre *The Competent Manager* (1982) Boyatzis, explique qu'il réutilise les données brutes qui étaient encore disponibles. Ces données proviennent d'études sur l'évaluation des compétences qui ont été faites auprès de 2 000 cadres occupant 41 postes différents à des niveaux hiérarchiques variés et appartenant à 21 organisations majoritairement états-uniennes tant du secteur public et que du secteur privé. L'échantillon des gestionnaires est composé d'hommes et de femmes. Il est composé également de personnes de différentes origines ethniques et religieuses provenant de différents groupes socioéconomiques. Boyatzis a donc réanalysé ces données brutes pour faire une métaanalyse de celles-ci.

Dans son étude, Boyatzis propose de différencier les compétences *seuil-threshold* que tous les gestionnaires devraient posséder à la base et les compétences *supérieures* c'est-à-dire les compétences que l'on retrouve chez les meilleurs gestionnaires. Le concept de performance réfère à différents critères qui peuvent être variables d'une personne à l'autre. La performance relève généralement d'un jugement subjectif des personnes : « *Instead of imposing some arbitrary, theoretical or value-based assumption as to what constitutes effectiveness as a manager, each organization involved in these studies determined what effectiveness was, or who was demonstrating it, in the context of its goals and objectives.* »

(Boyatzis, 1982, pp. 42-43) Boyatzis précise qu'il n'a pas donné une définition opérationnelle de la performance à titre de gestionnaire ce qui rend difficile d'établir une réelle relation de causalité entre les compétences et la performance.

Le principal objectif de l'étude de Boyatzis est de définir un modèle générique des compétences des gestionnaires empiriquement appuyés. Boyatzis définit d'une façon particulièrement complexe la compétence dans une vision psychologique : « *A job competency is an underlying characteristic of a person in that it may be a motive, trait, skill, aspect of one's self-image or social role, or a body of knowledge which he or she use.* » (Boyatzis, 1982, p. 22) L'auteur ajoute que la personne peut être consciente ou inconsciente de l'existence de ces caractéristiques ou qu'elle possède ces caractéristiques. Tout comme Spencer et Spencer, Boyatzis prend le soin de définir les différents types de caractéristiques :

1) Les motivations et les traits de caractère (*Motives and Traits*)

La motivation est une préoccupation constante pour atteindre un objectif ou une condition *appearing in fantasy*, laquelle mobilise (énergie), dirige et sélectionne les comportements d'une personne (p. ex. orientation vers la réussite, le pouvoir) « *A trait is a dispositional or characteristic way in which the person responds to an equivalent set of stimuli* » (McClelland, 1951, cité par Boyatzis, 1982, p. 28) Les traits de caractère incluent à la fois les pensées et l'activité psychomotrice en lien avec une catégorie générale

d'événements. Les traits de caractère comme les motivations existent tant au niveau du conscient que de l'inconscient de la personne.

2) Image de soi et le rôle social (*Self-Image and Social Role*):

L'image de soi réfère à la perception qu'une personne a d'elle-même et l'évaluation qu'elle fait de sa propre image (processus intrapersonnel). Le concept d'image de soi est composé de deux éléments : auto-identité (*self concept*) et l'estime de soi (p. ex. Je suis efficace; je suis persuasif).

« Self-image is therefore not only a concept of the self but an interpretation and labeling of the image in the context of value. These values and the resulting judgements may have roots in the individual's past beliefs, current beliefs, or beliefs held and espoused by people in the environment within which those individuals live and work. » (Boyatzis, 1982, p. 29)

Le rôle social est un ensemble de normes sociales pour déterminer les comportements qui sont acceptés et appropriés pour faire partie d'un groupe social ou d'une organisation (processus interpersonnel). « *How the person fits in and will work with others on tasks* » (Boyatzis, 1982, p. 32) Cependant, le rôle social, dans un contexte de compétence, est basé sur le degré de cohérence qu'une personne va démontrer dans les rôles qu'elle tient dans divers groupes au travail et dans sa vie personnelle (p. ex. innovateur ou leader) Boyatzis affirme que l'image de soi et le rôle social sont aspects des compétences qui ont un effet médiateur sur les traits de caractère et les motivations dans la détermination des comportements. Ceux-ci aident dans la sélection des actions à prendre en définissant quelles actions sont appropriées.

3) Habiletés (*Skills*) :

Boyatzis définit ce concept par une habileté démontrée par une personne à travers un système et une séquence de comportements qui permettent d'atteindre une performance selon un objectif. « *The relationship among the specific actions is such that each contributes in some direct manner to the capability of people to function effectively or ineffectively in a situation.* » (Boyatzis, 1982, p.33)

Une autre auteure psychologue et chercheuse qui s'intéresse à la compétence professionnelle pense que la définition de Boyatzis est floue et : « [...] la nature même des compétences, le type de variable qu'elles constituent, n'est pas définie clairement, puisqu'elles concernent un vaste domaine de caractéristiques psychologiques, aussi bien des aptitudes que des connaissances, des attitudes, des sources de motivation, et des traits de personnalité. » (Levy-Leboyer, 2000, p. 32)

Il serait pertinent, à ce stade-ci, de donner un exemple de compétence qui intègre les différents éléments de la définition de Boyatzis. La compétence *Efficiency orientation* librement traduite par orientation à l'efficacité est citée par Boyatzis comme étant une des compétences clefs pour un PRH. Cette compétence appartient au regroupement appelé gestion des objectifs et des actions.

Tableau 1 : Les dimensions de la compétence orientation à l'efficacité

Compétence	Motivation	Trait	Image de soi	Rôle social	Habilités
Orientation à l'efficacité	Réalisation	(nil-sans objet)	Je peux faire mieux; Je suis efficace.	Innovateur	Déterminer des objectifs; Planifier; Capacité d'organiser efficacement des ressources.

Source: Boyatzis, R.E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York: John Wiley & Sons, p. 94. (Traduit librement)

De son côté, Boyatzis (1982) présente un modèle dynamique de l'interaction des composantes de la performance au travail et des niveaux de compétences. Boyatzis adopte une représentation d'un champ de force (*a force-field representation*). Chacune des composantes de ce champ de force est liée à la performance au travail et a un impact les unes sur les autres. La nature et la force des impacts peuvent varier. L'impact peut être de divers types : mise à jour, ajustement, raffinement, stimulation, etc. Avec le temps, chacune des composantes du modèle devrait affecter les autres pour augmenter la cohérence du tout. Contrairement à Spencer et Spencer, Boyatzis intègre les variables contextuelles telles que l'environnement organisationnel dans lesquelles le poste existe ainsi que les exigences du poste et son niveau fonctionnel. De plus, l'auteur ajoute une dimension plus globale de l'environnement culturel dans lequel l'organisation et l'individu existent. Ainsi les comportements et les actions spécifiques que va adopter l'individu sont autant influencés par les caractéristiques personnelles de l'individu (*skills, self-image, social roles, traits et*

motives) que les caractéristiques du contexte (environnement) dans lequel lui et son organisation existent.

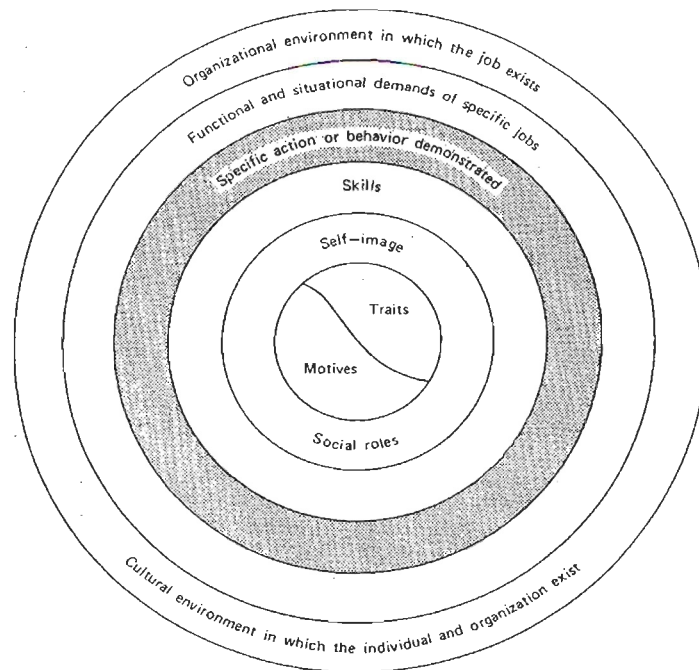


Figure 8 : Dynamic interaction of components of job performance and levels of competencies

Source : Boyatzis, R.E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York: John Wiley & Sons, p. 35.

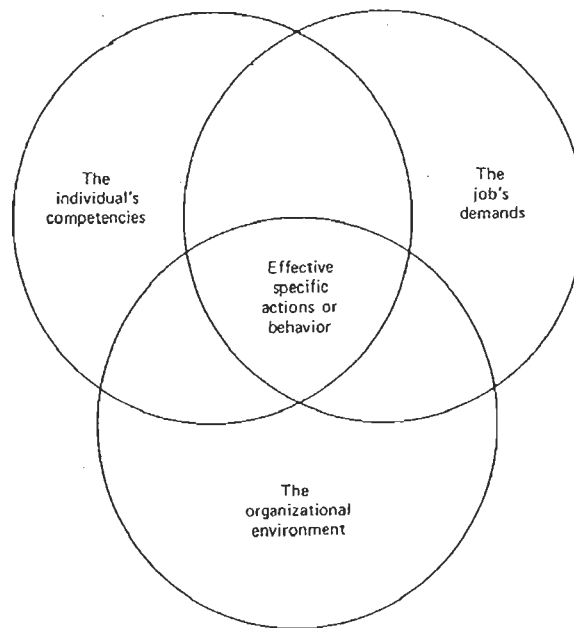


Figure 9 : *A model of effective job performance*

Source: Boyatzis, R.E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York: John Wiley & Sons, p.13.

Avec son modèle Boyatzis rappelle que les compétences de la personne doivent correspondre tant à l'environnement organisationnel qu'aux exigences de son travail pour générer des actions et des comportements efficaces (c.-à-d. performance au travail).

Donc, selon Boyatzis pour définir une compétence : « [...] *we must determine what the actions were and their place in a system and sequence of behavior and what the results or effects were and what the intent or meaning of the actions and results were.* » (Boyatzis, 1982, p. 22) Il faut aller au-delà de la simple identification de l'action ou de la séquence de comportements pour définir la compétence.

Au lieu de placer l'analyse de la compétence uniquement dans une dimension bipolaire : individu \leftrightarrow tâche, Boyatzis ajoute une troisième dimension : l'environnement organisationnel. Ce modèle intégré des compétences en gestion de Boyatzis permet d'expliquer les interrelations entre les caractéristiques de la personne et leurs relations tant avec le type de fonction de gestion (p. ex. production, vente, marketing, finance ou RH) que l'environnement interne de l'organisation.

À la figure 8, Boyatzis ajoute la notion des interactions dynamiques qui existent entre les compétences, l'environnement organisationnel et les exigences spécifiques du poste. Le changement d'un seul aspect, par exemple, l'environnement organisationnel peut requérir des changements des autres aspects du système comme les exigences spécifiques du poste et les compétences : « [...] *the organizational environment and the demands of their specific jobs have changed in the past several years even though their titles have not. To appropriately respond to such changes, they would have to change aspects of their competencies and the way in which they use them.* » (Boyatzis, 1982, p. 39)

En 1996, Boyatzis fut questionné par Yeung dans un article de la revue *Human Resource Management* sur les compétences requises en GRH. Plus spécifiquement, Yeung demanda à Boyatzis : quelles compétences un PRH devrait démontrer? Boyatzis déclara que depuis plusieurs années déjà ses collègues de la Compagnie McBer et lui ont mené plus d'une douzaine d'études sur les compétences des PRH dans différentes organisations

publiques et privées et dans les différents domaines de pratique. Ces études ont également été citées par Spencer et Spencer (1993). Ces études empiriques ont démontré que les compétences suivantes représentées sous la forme du tableau ci-dessous indiquent une performance supérieure chez les PRH :

Tableau 2 : Compétences du PRH selon Boyatzis (1996)

<i>Goal and Action Management Abilities</i>	<i>Interpersonal/People Management</i>	<i>Analytic reasoning or cognitive</i>
<i>Efficiency orientation; Planning; Initiative or efficacy; Attention to details; Self-control; Flexibility.</i>	<i>Empathy; Persuasiveness; Networking; Negociating; Self-confidence; Group management or team leadership; Developing others; Oral communications.</i>	<i>Systems thinking; Pattern recognition; Social objectivity; Written communication.</i>

Source: Yeung, K. A. 1996. « *Competencies for HR Professionals: An Interview with Richard E. Boyatzis* ». **Human Resource Management**. Volume 35, numéro 1, pp. 120-121.

Boyatzis ajoute une autre compétence à celles indiquées au tableau précédent : «*The one other ability I would offer for all of the human resource jobs that involve interacting with other people (again some of them don't some of them are backroom type jobs) is genuineness. This is being congruent with one's self and being open to others.* » (Yeung, 1996, pp. 120-121)

Pour obtenir cette liste de compétences, les PRH Boyatzis ont utilisé la méthode appelée *Job Competence Assessment Method* (JCAM). Le JCAM a été développé par une équipe de professionnels travaillant chez McBer and Company (constituante de la firme internationale de consultants en management *Hay Group*). Le JCAM utilise cinq étapes différentes pour générer un modèle de compétences validé empiriquement tel que présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : The Job Competence Assessment Method (JCAM)

<i>Steps</i>	<i>Activities</i>	<i>Results</i>
<i>1) Identification of criterion measure</i>	<i>Choose an appropriate measure of job performance; Collect data on managers.</i>	<i>Job performance data on manager.</i>
<i>2) Job element Analysis</i>	<i>Generate list of characteristics perceived to lead to effective and/or superior job performance; Obtain item rating by managers; Compute weighted list of characteristics; Analyse clusters of characteristics</i>	<i>A weighted list of characteristics perceived by managers to relate to superior performance; A list of the clusters into which these characteristics can be grouped</i>
<i>3) Behavioral Event Interviews</i>	<i>Conduct Behavioral Event Interviews; Code interviews for characteristics or develop the code and then code the interviews; Relate the coding to job performance data.</i>	<i>A list of characteristics hypothesized to distinguish effective and/or superior from poor or less effective job performance; A list of validated characteristics, or competencies.</i>
<i>4) Tests and Measures</i>	<i>Choose tests and measures to assess competencies identified in prior two steps as relevant to job performance; Administer tests and measures and score them; Relate scores to job performance data.</i>	<i>A list of validated characteristics, or competencies, as assessed by these tests and measures.</i>
<i>5) Competency model</i>	<i>Integrate results from prior three steps; Statistically and theoretically determine and document causal relationships among the competencies and between the competencies and job performance</i>	<i>A validated competency model</i>

Source: Boyatzis, R.E. 1982. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons, p. 42.

Le JCAM se distingue de l'approche d'analyse basée sur l'analyse des tâches et fonctions sur trois points. (Klemp, 1978; Spencer, 1979) Premièrement, le JCAM étudie la personne dans son travail et pas juste son travail. Ensuite, cette étude permet de ne pas simplement dresser une liste du type épicerie avec les caractéristiques qui ont été identifiées. Troisièmement, le modèle de compétences produit par le JCAM est validé sur la base des données de performance.

En outre, le JCAM évite, selon l'auteur, le piège de la méthode du groupe de discussions (*focus group*) qui détermine des compétences comme étant en lien avec la performance sans être appuyée sur des données probantes. Cependant, le JCAM a comme toute méthode des forces et des faiblesses. Le JCAM est composé à l'étape 3 du BEI qui comporte aussi certaines faiblesses :

La validité de cette méthode, au demeurant ancienne et controversée, et la signification des relations qui peuvent exister entre les résultats de l'analyse de contenu des différents incidents et la réalité des comportements terrain restent à démontrer, ce que Boyatzis reconnaît lui-même. Par ailleurs, il n'est pas certain que les cadres eux-mêmes soient les meilleurs juges de leurs compétences. (Levy-Leboyer, 2000, p.32)

De surcroît, selon la loi d'Argyris et Schön : « Dans une situation de stress, il y a constamment un écart entre la théorie professée par l'acteur pour rendre compte de son comportement et la théorie employée en réalité, tel qu'on peut l'inférer d'un dialogue réel. » (Lescarbeau, Payette, St-Arnaud, 2003, p. 256) Le BEI est une méthode coûteuse en temps et en argent. Elle requiert plusieurs personnes pour conduire l'entrevue et l'analyser.

La personne qui conduit l'entrevue doit avoir l'expertise nécessaire pour avoir des données valides et fidèles. Le BEI n'analyse pas toutes les tâches d'un emploi seulement les tâches en lien avec des incidents critiques.

D'autre part, la contribution de Boyatzis dans son livre *The Competent Manager* (1982) réside également dans l'identification avec sa méthode JCAM de 21 types de caractéristiques (compétences) avec un large échantillon d'emplois en gestion comme cité plus haut :

« 1-Accurate self-assessment; 2-Conceptualization; 3-Concern with close relationships; 4- Concern with impact; 5- Developing others; 6-Diagnostic use of concepts; 7- Efficiency orientation; 8-Logical thought; 9-Managing group process; 10-Memory; 11-Perceptual objectivity; 12-Positive regard; 13-Proactivity; 14-Self-confidence; 15-Self-control; 16-Specialized knowledge; 17-Spontaneity; 18-Stamina and adaptability; 19-Use or oral presentations; 20-Use of socialized power; 21-Use of unilateral power. » (Boyatzis, 1982, 26 p.)

Cette liste de 21 caractéristiques a été constituée par Boyatzis selon deux critères :

- 1) la caractéristique a permis de distinguer la performance effective dans le travail de manière statistiquement significative;
- 2) la caractéristique n'était pas unique, c'est-à-dire spécifiquement requise pour la production d'un bien ou d'un service dans l'organisation (p. ex. connaître le deuxième principe de la thermodynamique *l'irréversibilité des phénomènes physiques, en particulier lors des échanges thermiques* et l'appliquer à fabrication ou la conception d'un produit).

La caractéristique 16, connaissance spécialisée (*Specialized knowledge*) est définie comme étant un ensemble de faits et de concepts utilisables dans le travail.

3.5.4.5 La compétence pour Spencer et Spencer

Dans leur livre *Competence at work : models for superior performance* (1993), Lyle et Signe Spencer élaborent un dictionnaire constitué des 21 compétences les plus courantes identifiées par Boyatzis (1982) et qui caractérisent les personnes ayant un niveau de performance supérieure dans les emplois des niveaux hiérarchiques moyens et supérieurs d'une organisation. Spencer et Spencer ont déterminé ces 21 compétences à partir des résultats de 286 recherches menées dans divers types d'organisations sur les compétences au travail. Encouragés par le succès de Boyatzis (1982) d'avoir identifié des compétences dites génériques, Spencer et Spencer ont décidé d'examiner les compétences. Ils ont réutilisé les rapports de plusieurs études sur les compétences pour faire leur analyse. Les rapports d'études sur les modèles de compétences provenaient du BEI. Chaque rapport de BEI a été traité selon une méthode qualitative des caractéristiques des personnes considérées comme ayant un rendement supérieur dans leur travail. Spencer et Spencer ont développé un dictionnaire des compétences à partir des données des BEI des 286 recherches. Ainsi, ce dictionnaire de Spencer et Spencer présente les 21 compétences courantes d'une manière générale accompagnées d'échelles de mesure conçues pour couvrir les comportements pour une large variété de travail et adaptables pour diverses utilisations. Spencer et Spencer (1993) précisent que les échelles de mesure qui

accompagnent chaque compétence doivent servir principalement aux emplois en gestion ou en ventes et non pour d'autres types d'emploi.

Spencer et Spencer (1993) définissent le concept de compétence comme une caractéristique sous-jacente d'un individu qui permettent de prédire un comportement dans une large variété de situations ou de tâches et qui sont source d'efficacité ou de performance supérieure au travail ou dans une situation donnée.

Selon Spencer et Spencer, la compétence est : « *an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation.* » (Spencer; Spencer, 1993, p. 9) Les caractéristiques sous-jacentes « font références à des façons de se comporter et de penser qui se manifestent dans un nombre de situations et qui durent pendant d'assez longues périodes de temps. » (Spencer; Spencer, 1993 cités par Foucher, 2007, p. 63) Spencer et Spencer s'inspirant de McClelland et Boyatzis présentent le concept de compétence sous forme d'un modèle composé de cinq types de caractéristiques d'une personne soit : les habiletés, les connaissances, l'image de soi, les traits et les motivations. Ce modèle à cinq (5) caractéristiques est complexe et a pour effet de ramener les parties essentielles d'une personne d'un point de vue psychologique dans l'étude des compétences. Voici comment Spencer et Spencer (1993) définissent les cinq types de caractéristiques de la compétence :

Caractéristique de type 1 : les habiletés (*Cognitive and Behavioral skills*)

Les habiletés sont définies comme la capacité d'une personne d'exécuter une certaine tâche physique ou mentale.

Caractéristique de type 2 : les connaissances (*Content knowledge*)

Les connaissances constituent un ensemble de savoirs spécifiques nécessaires dans un domaine pour accomplir une activité (v.g. connaissance sur des faits ou une procédure).

Caractéristique de type 3 : l'image de soi (*self-concept*)

L'image de soi est composée notamment des valeurs qu'une personne privilégie et la représentation qu'elle se fait d'elle-même, la perception de son rôle social et de son niveau de confiance en soi.

Caractéristique de type 4 : les traits de caractère (*traits*)

Ils réfèrent à des dispositifs physiques et psychologiques relativement permanents de l'individu correspondant à une réaction à des situations ou à une information par exemple, le contrôle de ses émotions et la résistance au stress.

Caractéristique de type 5 : les motivations (*motives*)

La motivation est un ensemble de mobiles profonds qui vont amener l'individu à agir dans une certaine direction et d'une certaine façon. La motivation mobilise, dirige et sélectionne un comportement vers des actions ou des buts.

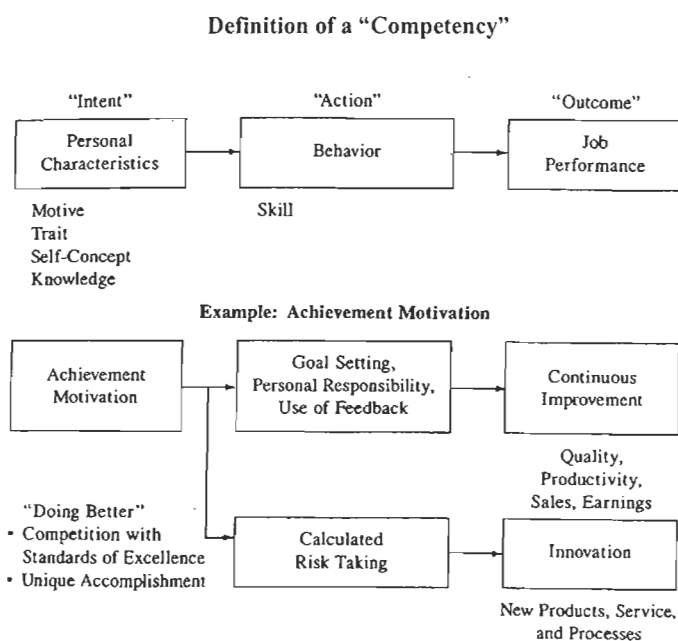


Figure 10 : *Competency Causal Flow Model*

Source: Spencer, L.M.; Spencer, S.M. 1993. **Competence at Work: Models for Superior Performance**. New York: John Wiley and Sons. p. 13.

Spencer et Spencer (1993) affirment qu'il existe une relation causale entre chacun des cinq niveaux de caractéristiques de la personne pour former le concept de compétence. Ainsi, la compétence inclut toujours les motivations, les traits de caractère, l'image de soi et les connaissances (intentions) pour produire un comportement (action) avec l'aide des habiletés pour se transformer en performance au travail (résultat).

Spencer et Spencer (1993) proposent le modèle de l'iceberg sur la notion de compétence. Le modèle de l'iceberg met en évidence qu'il existe une partie visible de certains niveaux de la compétence et une partie cachée d'où l'utilisation de la métaphore de

l'iceberg. Dans la partie visible, il y a les connaissances et les habiletés, car relativement en surface au niveau des caractéristiques de la personne. Dans la partie cachée, il y a l'image de soi, les traits et la motivation qui sont beaucoup plus en profondeur et constituent le cœur de la personnalité. Spencer et Spencer (1993) précisent que, selon eux, les connaissances et les habiletés sont plus faciles à développer alors que le cœur de la personnalité c'est-à-dire les traits de caractère et la motivation sont des compétences difficiles à évaluer et à développer.

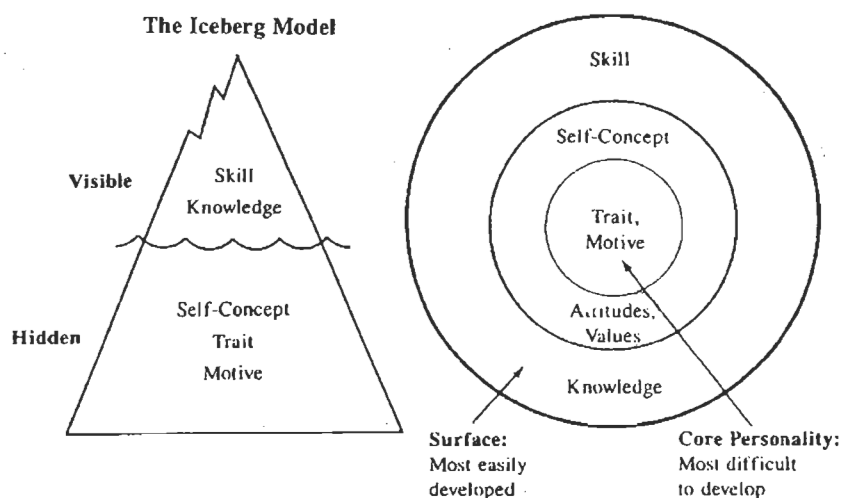


Figure 11 : *Central and Surface Competencies*

Source: Spencer, L.M.; Spencer, S.M. 1993. **Competence at Work: Models for Superior Performance**. New York: John Wiley and Sons, p. 11.

3.6 État des connaissances

3.6.1 La recherche d'Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake (1995)

Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake (1995) ont fait une recherche d'envergure sur les compétences spécifiques que doivent démontrer les PRH pour apporter une valeur ajoutée et contribuer au succès de l'organisation. Les PRH ajoutent de la valeur en livrant des idées, des programmes et par des initiatives qui aident leur entreprise à compétitionner.

Donc, la valeur des PRH réside dans leur habileté à créer un avantage compétitif qui influencera positivement les résultats financiers de l'entreprise. (Ulrich, 1987; Pfeffer, 1994) Cette recherche a été menée avec un échantillon composé d'une part de 12 689 collègues de travail des PRH (clients internes, supérieurs immédiats et subordonnés) et d'autre part de 2 148 PRH selon une forme d'évaluation 360 degrés dans 1 500 entreprises. La cueillette de données a été faite par la méthode questionnaire en deux temps. Au temps n° 1 (1988-1989), le taux de réponse était de 70 % et au temps n° 2 (1991-1992) le taux de réponse était de 52 %. Cette recherche a permis de définir trois types de compétences essentielles à l'exercice des nouveaux rôles en GRH : 1) les compétences RH fonctionnelles (expertise); 2) les connaissances du monde des affaires; 3) les compétences à gérer les processus du changement. Pour les compétences à gérer le processus de changement, les auteurs citent les habiletés à gérer le changement, à résoudre des problèmes et à communiquer. De plus, les auteurs insistent particulièrement sur les connaissances du monde des affaires. Le PRH doit avoir une meilleure compréhension du

monde des affaires et de l'organisation en général afin de vraiment faire partie de l'équipe de direction. Cette compréhension du fonctionnement de l'entreprise (finance, stratégie, technologie et capacités organisationnelles) va aider le PRH à adapter les RH et les autres ressources organisationnelles aux changements. Concernant les compétences fonctionnelles en lien avec le domaine d'expertise en GRH, il est question de la capacité à discerner les bonnes pratiques des mauvaises pratiques et de savoir comment les implanter adéquatement. Les compétences fonctionnelles réfèrent à la capacité de livrer des pratiques de GRH dans le cadre de la dotation, du développement, l'évaluation, la rémunération, du changement organisationnel et les communications. Pour les auteurs, un PRH démontre sa compétence quand son travail contribue à ajouter de la valeur à l'organisation.

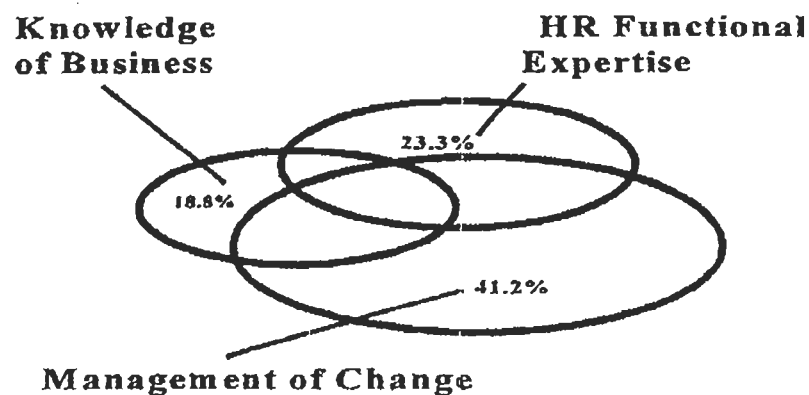


Figure 12 : Overall results relative competencies for HR professionals as business partners (data from 12 689 associates)

Source : Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung K. A.; Lake, G.D. 1995. « Human Resource Competencies: An Empirical Assessment. » **Human Resource Management**, volume 34, numéro 4, p. 482.

Les auteurs précisent que la connaissance large du monde des affaires pour un PRH est un préalable pour avoir de la crédibilité auprès des membres de l'équipe de direction et pour avoir le droit de s'asseoir à la même table. Le PRH ne doit pas être capable de faire lui-même les différentes activités de la gestion. Cependant, il doit connaître de façon générale et parler le *langage des affaires*. La gestion du changement est la catégorie de compétences la plus demandée et est perçue comme ayant un plus grand effet sur la capacité de créer un avantage compétitif pour l'entreprise. Dans le questionnaire, il est demandé aux répondants de coter leurs perceptions des compétences des PRH dans les trois domaines : *knowledge of business; HR functional expertise; management of change*. Il est important de préciser que la mesure de la capacité de créer de la valeur pour l'entreprise d'un PRH est basée sur la perception individuelle et non à partir d'une mesure se basant sur des facteurs objectivables. Le tableau suivant présente les résultats de cette étude en ventilant les compétences retenues pour les trois domaines.

Tableau 4 : *Human Resource Competencies over Time*

	Time 1	Time 2
Knowledge of Business	16.9%	25.4%
	Human resource practices Customer relations Computer/Information systems Competitor analysis Production capability Globalization Organization structure Marketing & sales	Human resource practices Financial management Organization structure Customer relations Competitor analysis Globalization
Delivery of Human Resource Practices	22.5%	27.8%
Staffing:	Attract appropriate people Promote appropriate people	Attract appropriate people Promote appropriate people Out place appropriate people
Development:	Design development programs that facilitate change Offer career planning services	Offers development programs that facilitate change
Performance Appraisal:	Design feedback processes Design performance appraisal systems to differentiate performance	(none significant)
Reward:	Design benefit systems	Design benefits systems
Communication:	Work with managers to send clear and consistent messages	Work with managers to send clear and consistent messages Help explain why business practices exist
Organization Design:	Help create reporting relationships Facilitate the integration of different business functions	Facilitate the process of restructuring the organization
Management of Change	41.0%	45.0%
	Establishes trust and credibility in relating to others Is visionary Expresses effective verbal communication	Establishes trust and credibility in relating to others Expresses effective verbal communication Is visionary

	Time 1	Time 2
Management of Change (<i>cont.</i>)	41.0%	45.0%
	Puts specific problems in context of the larger system	Takes a proactive role in bringing about change
	Takes a proactive role in bringing about change	Encourages other to be creative
	Builds supportive relationship with others	Builds supportive relationships with others
	Encourages others to be creative	Expresses effective written communication
	Uses reasoning to influence others	Uses reasoning to influence others
	Identifies problems central to business success	Articulates outcomes of change
	Engages in constructive problem solving with client	Engages in constructive problem solving with client
	Clarifies roles and responsibilities	Clarifies business goals
	Expresses effective written communication	Puts specific problems in context of the larger system
	Clarifies business goals	Clarifies roles and responsibilities

Source : Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung K. A.; Lake, G.D. 1995. « Human Resource Competencies: An Empirical Assessment. ». **Human Resource Management**, volume 34, numéro 4, pp. 484-485.

3.6.2 La recherche itérative en 4 temps d'Ulrich; Brockbank et coll. (1987; 1992; 1997; 2002)

Dans leur livre *The HR Value Proposition* (2005) Ulrich et Brockbank présentent de façon longitudinale la recherche faite à l'École d'Administration de l'Université du Michigan sur les compétences des PRH. Cette recherche itérative a été faite en quatre temps (1987; 1992; 1997, 2002). Elle inclut les résultats de la recherche présentée au point précédent. De plus, elle a utilisé la même méthodologie. (Ulrich; Brockbank; Yeung et Lake, 1995) Cependant, l'échantillon est plus important puisqu'il comporte plusieurs milliers de PRH et plus de 88 000 clients de PRH (supérieurs hiérarchiques et collègues de travail). De plus, cette recherche itérative a été bonifiée par une revue de littérature plus large couvrant les principaux courants de compétences RH. L'échantillon est composé des

entreprises de différentes tailles et de différents types, d'Europe, d'Asie, d'Amérique latine et d'Amérique du Nord.

Les auteurs ajoutent qu'ils ont eu le luxe de pouvoir interroger les personnes sans cadre prédéfini de compétences pour leur permettre de dire ce qu'ils voulaient souligner comme étant des compétences importantes. Ils ont utilisé une méthode connue sous l'appellation *exploratory factor analysis*. Cette méthode permet d'identifier des *patterns* dans les données qui reflètent les compétences par catégories dans le monde actuel des RH. Il est à noter que la catégorisation des compétences est différente de celle de la recherche telle que publiée par Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake (1995) (*business knowledge- HR functional expertise – management of change*). La méthode *exploratory factor analysis* a permis d'élaborer le modèle de compétence ci-dessous.

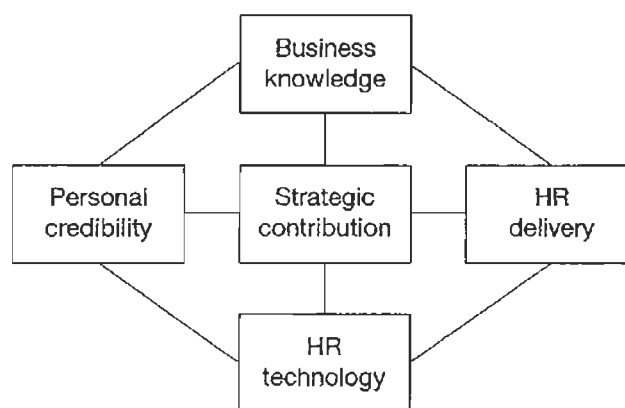


Figure 13 : Competency model for the HR value proposition

Source : Ulrich, D.; Brockbank, W. 2005. **The HR value proposition**. Boston: Harvard Business School Press, p. 222.

À ce stade-ci, il est à-propos d'examiner le contenu des sous-ensembles générés par l'analyse statistique des chercheurs à travers les cinq catégories (C) de ce modèle :

C#1) STRATEGIC CONTRIBUTION:

- *Culture Management;*
- *Fast Change;*
- *Strategic Decision Making;*
- *Market-Driven Connectivity;*

Selon Ulrich et Brockbank (2005), les organisations hautement performantes ont des PRH impliqués dans un rôle de partenaire d'affaires au niveau stratégique. Les PRH gèrent la culture, facilitent le changement rapide et sont impliqués dans les décisions stratégiques afin de créer le *market-driven connectivity* des opérations de l'organisation. Ce facteur *market-driven connectivity* a été identifié en 2002 par Ulrich et Brockbank dans leur étude itérative. Ce facteur signifie que le PRH doit amplifier les signaux majeurs (information provenant des clients de l'organisation) et les diffuser à l'intérieur de l'organisation. Le PRH s'assure que les employés de l'organisation agissent en conformité avec les demandes des consommateurs sur le marché. De façon surprenante, il est question ici de la connexion avec le marché de la vente (consommateurs). Cependant, les auteurs sont muets sur la connexion avec un autre marché très important en GRH c'est-à-dire la connexion de l'organisation avec le marché du travail et de ses tendances.

C#2) PERSONAL CREDIBILITY:

- *Achieving Results;*
- *Effective Relationship;*
- *Communication Skills.*

Selon Ulrich et Brockbank (2005), les PRH établissent leur crédibilité auprès de leurs collègues et gestionnaires hiérarchiques en promettant et en livrant des résultats qu'il est possible de quantifier et d'attribuer à leurs actions dans l'organisation. Graham et Tarbell (2006) critiquent cette vision biaisée des compétences des PRH. Elles ignorent totalement la vision des employés à qui s'adressent généralement les pratiques de GRH :

« [...] the quest for greater status for the profession has been to favor top management stakeholders and organizational performance outcomes (Rynes, 2004). This choice is reflected in workforce-related metrics »(e.g., Huselid, Becker, & Beatty, 2005) and recommended HR competencies (e.g., Ulrich & Brockbank, 2005). » (Graham; Tarbell, 2006, p. 308)

Enfin, les PRH selon Ulrich et Brockbank doivent avoir des habiletés de communication et des compétences sociales pour développer des relations interpersonnelles efficaces avec les autres membres de la direction. Encore une fois, les auteurs sont muets sur la question des relations de travail avec les employés et les compétences sociales. Ce constat tend à donner raison à Graham et Tarbell.

C#3) HR Delivery:

- *Staffing;*
- *Training and Development;*
- *Organization Design;*
- *Process Design;*
- *HR Measurement;*
- *Legal Compliance;*
- *Performance Management.*

Ulrich et Brockbank (2005) présentent quelques activités correspondantes à la GRH. Cependant, ces activités de GRH qui sont conçues et réalisées par les PRH sont également

soumises à la condition de contribuer à la performance de l'organisation. De plus, les activités de GRH doivent être mesurées en termes de performance pour l'organisation (résultats). Il est à noter que plusieurs activités propres à la GRH sont absentes de la catégorie 3 notamment, la rémunération et les avantages sociaux, la planification de la main-d'œuvre, la détermination des conditions de travail, la gestion stratégique des RH, la gestion de la santé et sécurité au travail, etc.

C#4) BUSINESS KNOWLEDGE:

- *Knowledge of the Value Chain;*
- *Knowledge of the Firm's Value Proposition;*
- *Labor Knowledge.*

À titre de partenaire d'affaires, le PRH doit comprendre les affaires et l'industrie dans laquelle son organisation œuvre. La connaissance par le PRH de la chaîne de valeur de son organisation est importante s'il veut adapter ses activités et conseils en GRH : « [...] *the firm's external customers, suppliers, and competitors well enough to see how the dynamics and requirements of the competitive environment translate into internal financial and production requirements, and how the firm's products and services are distributed to the market place.* » (Ulrich, Brockbank, 2005, p.236)

Le facteur *labor knowledge* traite des aspects légaux normes du travail, de la syndicalisation, de la négociation collective et de la satisfaction des salariés. Ce qui est plus discuté pour une compétence en GRH est le propos tenu par les auteurs Ulrich et Brockbank : « *How to avoid unionization by being aware of which issues matter most to the*

workforce, maintaining accurate mechanisms to track employees satisfaction [...] They also need to be able to advise management on plant and office locations on the strenght of local organized labor. (Exemple : Wal-Mart). » (Ulrich, Brockbank, 2005, p. 237)

Comment peut-on parler éthiquement de compétence en cette matière (*labor knowledge*) en citant l'exemple de Wal-Mart concernant l'évitement de la syndicalisation. Certes, la syndicalisation n'est généralement pas souhaitée par les employeurs. Cette question constitue un terrain glissant. Rappelons que le droit d'association est une liberté fondamentale reconnue par la Charte canadienne des droits qui est une loi quasi constitutionnelle. Ce droit d'association est reconnu tant aux salariés qu'aux employeurs.

C#5) HR TECHNOLOGY:

- *User of technology to deliver HR Services;*
- *Strategic HR technology.*

L'utilisation des nouvelles technologies de l'information pour améliorer les services donnés par les PRH et les processus (exemple information du bulletin de paie, information au dossier de l'employé disponible en ligne sur internet) et pour améliorer les communications des PRH à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Le tableau 4 est le complément chiffré de la figure 13.

Tableau 5 : HR effectiveness and influence on business performance

<i>Competency category</i>	<i>HR effectiveness (1 = low; 5 = high)</i>	<i>Impact on business performance</i>
<i>Strategic contribution</i>	3,65	43 %
<i>Personnal credibility</i>	4,13	23 %
<i>HR delivery</i>	3,69	18 %
<i>Business Knowledge</i>	3,44	11 %
<i>HR technology</i>	3,02	5 %

Source : Ulrich, D.; Brockbank, W. 2005. **The HR value proposition**. Boston: Harvard Business School Press, p. 223.

Ulrich et Brockbank (2005) expliquent que la colonne *HR Effectiveness* constitue une mesure de la perception des PRH en lien avec leur capacité à être efficace dans chacune des cinq catégories de compétences avec une échelle graduée de 1 à 5 (faible efficacité = 1 et haute efficacité = 5). En observant les données, il est étrange de constater que dans la majorité dans quatre catégories les valeurs sommatives se situent autour de 3. Il n'est pas possible de consulter l'échelle de mesure pour connaître la signification de la valeur 3. *Prima facie*, la valeur 3 ne donne pas une idée si le PRH est efficace. On ne peut pas non plus savoir si la perception de l'efficacité est basse ou élevée. Si la réponse pour le chiffre 3 est moyenne alors peut-on réellement retenir cette catégorie de compétences? *De facto*, le sens premier du mot efficace implique qu'on atteint le résultat attendu. Donc, si le résultat n'est pas atteint l'action a été inefficace. Même si la valeur (3) a une signification, elle se situe en plein milieu de l'échelle 1 à 5 ce qui techniquement ne permet pas de classer

l'opinion du côté bas comme du côté haut. Enfin, sur la question du nombre d'échelons que doit comporter une échelle de mesure et si le nombre d'échelons doit être pair ou impair, il n'y a pas de consensus clair au sein de la communauté scientifique. Chacun des choix (pair ou impair) présente des avantages et des inconvénients dans la mesure. (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008)

3.6.3 La recherche de Lawson et Limbrick (1996)

Lawson et Limbrick (1996), à la suite d'une recherche menée en collaboration avec la *Society for Human Resource Management* (SHRM), ont développé un modèle de compétence en RH pour les professionnels de niveau sénior. Pour débiter, les chercheurs ont questionné par entrevue téléphonique 23 présidents-directeurs généraux (PDG) dans différents secteurs de l'économie américaine pour établir le contexte environnemental dans lequel les PRH doivent exercer. Les PDG devaient à répondre à trois questions : quels sont les principaux enjeux auxquels devra faire face leur entreprise d'ici 2 à 3 ans? Quels sont les principaux enjeux concernant les RH de leur entreprise d'ici 2 à 3 ans et le rôle attendu pour la fonction RH? Quelles sont les caractéristiques (habiletés, caractéristiques personnelles ou capacités) que doit détenir un professionnel sénior en RH pour faire face à ces enjeux? À cette dernière question, les présidents et chefs de la direction ont le plus fréquemment nommé les caractéristiques personnelles, les habiletés et les capacités suivantes pour un PRH sénior :

« interpersonal skills, progressive/proactive decision making, teaming skills, communication and persuasion skills, creative/innovative thinking, HR technical knowledge, business knowledge, strategic focus, leadership and planning skills, sense of urgency/initiative, visionary-intuitive sense, aggressive, flexible-adaptative, change-oriented, opportunistic, intellectual independence, approachable, general business skills. » (Lawson, Limbrick, 1996, p. 74)

Dans un deuxième temps, Lawson et Limbrick ont utilisé la méthode du groupe de discussions (*focus group*) avec 30 PRH séniors reconnus pour leur haut niveau de performance et provenant de six sections locales de la SHRM à travers les États-Unis pour participer à l'élaboration du modèle sur les compétences en RH et ainsi élaborer un questionnaire (*Role Leader Competency Study Questionnaire*). Le questionnaire fut envoyé à 35 personnes reconnues comme des *leaders* en RH. Lawson et Limbrick ont développé un modèle SHRM des compétences en RH pour les professionnels de niveau sénior.

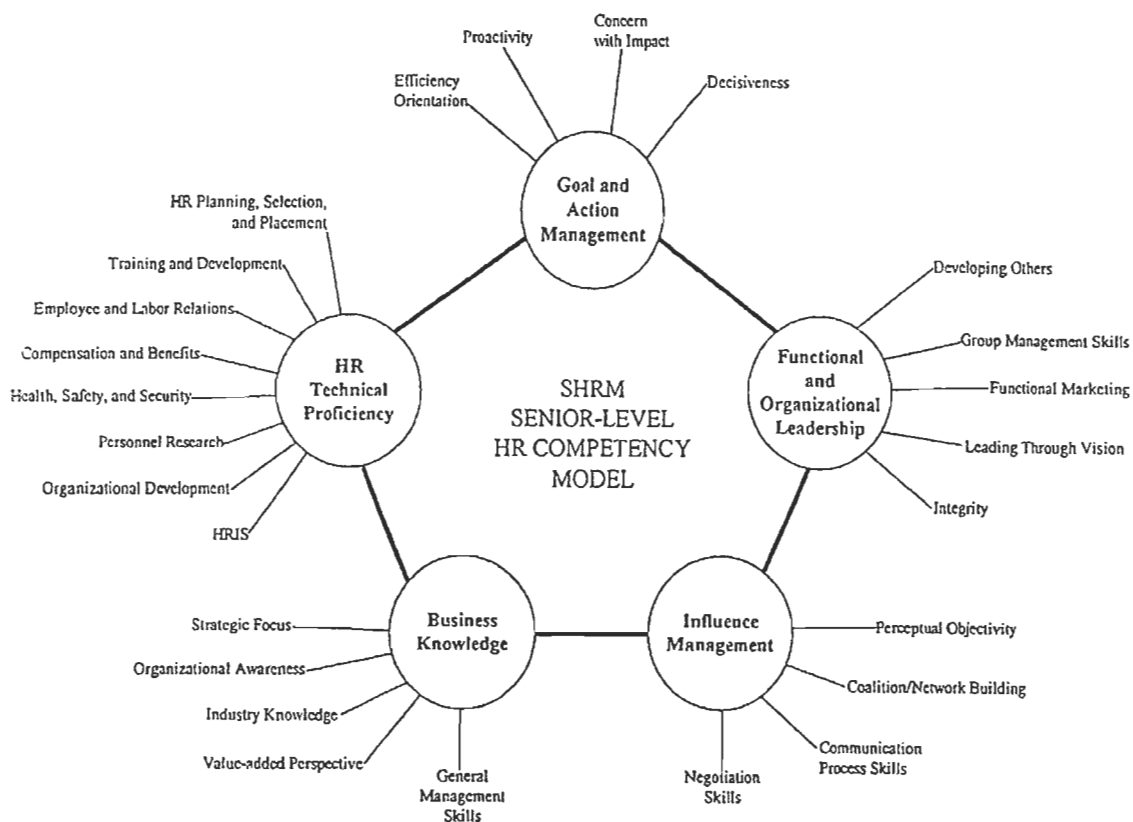


Figure 14 : Competency clusters and individual competencies

Source: Lawson, T.E.; Limbrick, V. 1996. « *Critical competencies and developmental experiences for top HR executives* ». **Human Resource Management**, volume 35, numéro 1, p. 78.

Ce modèle des compétences est composé de cinq regroupements différents de compétences et les compétences individuelles qui leur sont associées :

- 1) la connaissance du monde des affaires est composée de la conscience organisationnelle, de l'orientation stratégique, de la perspective de valeur ajoutée et des habiletés générales de gestion;

- 2) les compétences fonctionnelles regroupent l'expertise dans le domaine de la GRH pour les activités de gestion informatisée des RH, des relations de travail, du développement organisationnel, etc.;
- 3) les compétences en gestion des objectifs et des actions où l'on retrouve les compétences individuelles d'orientation vers les résultats, de proactivité, de capacité à prendre des décisions et d'orientation vers l'efficience;
- 4) les compétences de leadership organisationnel et fonctionnel consistent à des habiletés à établir des orientations, d'être intègre, des habiletés à gérer des équipes, etc.;
- 5) la compétence d'influencer en gestion fait appel à des habiletés personnelles telles que la capacité de communiquer notamment : habiletés à communiquer, à influencer, à négocier, à développer un réseau de contacts, à former des coalitions, etc.

3.6.4 La thèse d'Ojeda-Diaz (1999)

Pour sa thèse de doctorat, Ojeda-Diaz a fait une recherche de type exploratoire qui a pour objectif d'identifier les connaissances, les habiletés et les aptitudes nécessaires à des PRH au Vénézuéla pour aider les entreprises à faire face à un environnement turbulent et hypercompétitif du 21^e siècle. Il cherche aussi dans un deuxième temps à identifier ce qu'il faudrait modifier dans le programme d'enseignement en RI pour aider les futurs professionnels à acquérir ces connaissances, habiletés et aptitudes. Son échantillon était

constitué de 400 personnes : des étudiants en RI, des diplômés, des professeurs d'université, des praticiens en RH séniors et de praticiens en RH ne détenant pas un diplôme dans ce domaine. Pour cette recherche, 308 questionnaires ont été retournés et utilisés. Ojeda-Diaz a procédé à son enquête avec un questionnaire par envoi postal. Voici en format tableau, les dix KSA rangés en ordre d'importance par les 84 praticiens en RH qui ont répondu au questionnaire :

Tableau 6 : Top-ten KSA's ranking by HR practitioners

Rank	Statement description	Means	S.D.
1	Leadership capacity	2,96	0,19
2	Teams-work	2,94	0,28
3	Proactive	2,93	0,26
4	Ethic and values	2,93	0,26
5	Analysis capacity	2,88	0,36
6	HR processes domain	2,88	0,39
7	Innovation capacity	2,87	0,34
8	Negotiation ability	2,85	0,36
9	Vision	2,83	0,37
10	Achievement motivation	2,82	0,39

Source: Ojeda-Diaz, Enersto, Jose. 1999. « *Identifying Knowledge, Skills and Abilities (KSA's) Required by Human Resources Manager to Face the Twenty-First Century Challenges: The Case of Venezuela: a Dissertation* ». Thèse de doctorat en management et administration des affaires. Sarasota: Florida State University. p. 105.

3.6.5 L'enquête de Brewster; Farndale et Van Ommeren (2000)

Il s'agit d'une enquête internationale menée pour le compte de la *World Federation of Personnel Management Association*. Cette enquête avait pour objectif d'établir les principales compétences requises, qui seraient mondialement acceptées, pour exercer la profession de PRH. Ces compétences, une fois identifiées, pourraient permettre de développer des standards professionnels dans l'avenir. Les auteurs ont procédé par un questionnaire administré aux associations professionnelles en RH de 22 pays. Cette enquête est une des premières qui permettent de contextualiser les compétences professionnelles selon une approche contingente pour développer un modèle de compétences : « *In defining HR competencies, Ulrich and Boyatzis like many others, argue that it is necessary to consider the specific job roles of hr practitioners in order to differentiate between possible variations in requirements.* » (Brewster; Farndale; Van Ommeren, 2000 p. 7) Les auteurs précisent qu'il faut contextualiser les compétences professionnelles en regard des principes de GRH dans le contexte où ils sont appliqués c'est-à-dire de l'environnement de l'organisation, de son secteur d'activité et de son pays. De plus, les compétences sont définies en fonction du niveau hiérarchique de la fonction occupée et des rôles qui lui sont associés. Enfin, il est possible de déterminer les compétences une fois le contexte de pratique clarifié à partir de ce cadre et les habiletés et connaissances requises pour les différents types de compétences : personnelles, organisationnelles, de gestion et des activités de la fonction RH.

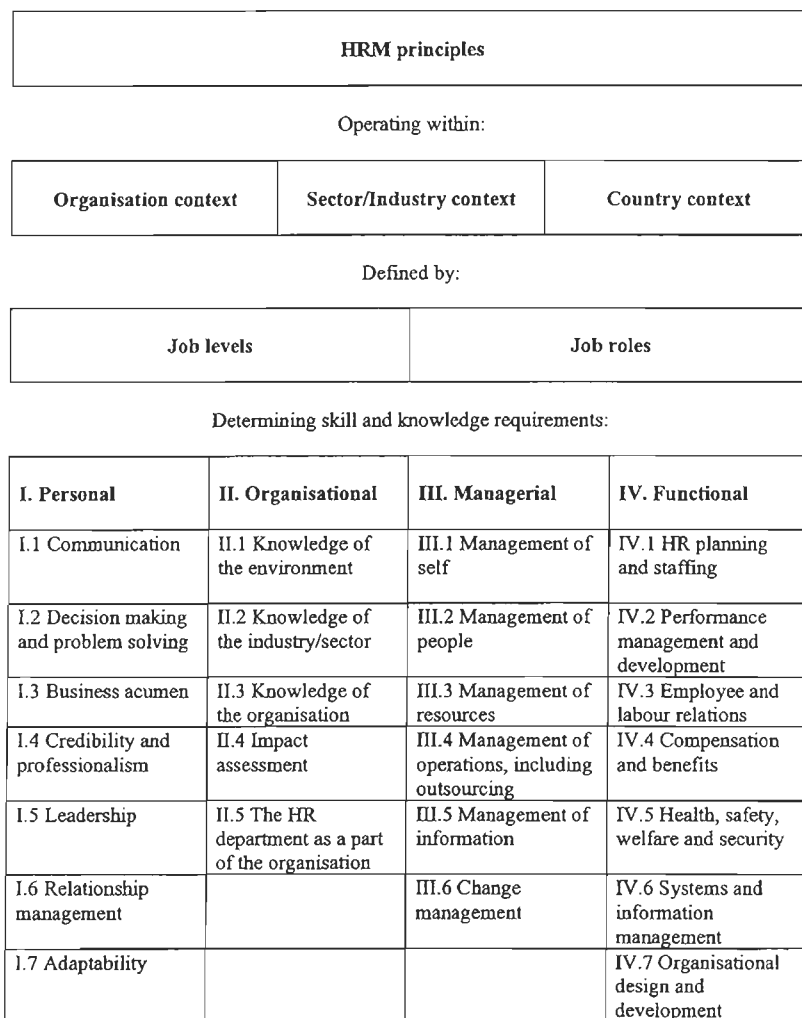


Figure 15 : Global Framework of the HR Body of Knowledge

Source: World Federation of Personnel Management Associations, 2000. « *HR Competencies and Professional Standards* ». [s. l.] Cranfield University, p. 33.

3.6.6 Mémoire d'Ogroske (2007)

Pour son mémoire de recherche du type exploratoire, Ogroske cherche à identifier les compétences et aptitudes requises par les PRH dans la gestion des conflits en milieu de

travail. Elle a procédé à onze entrevues semi-structurées avec des professionnels en ressources humaines certifiés (CHRP) de la province de la Colombie-Britannique au Canada. Les compétences requises pour la résolution des conflits en milieu de travail qui ont été identifiées sont les suivantes : habiletés de communication, habiletés à travailler avec des personnes, capacité de conserver sa neutralité et son objectivité, capacité d'analyser la situation, la crédibilité, la compassion et habileté à mener une médiation.

3.6.7 Mémoire de Khalek (2007)

Ce mémoire de recherche avait pour objectif de définir les rôles et les compétences les plus importants pour les praticiens en développement organisationnel (DO) dans le secteur bancaire en Égypte. L'échantillon était composé de 85 praticiens en DO oeuvrant dans des banques locales et des banques multinationales. Le taux de réponse au sondage fut de 68 %. Khalek a utilisé le modèle de McLagan (1989) pour décrire les rôles et les compétences des praticiens en DO. En phase 1, Khalek a utilisé un questionnaire pour identifier les compétences et les rôles les plus importants. En phase 2, il a mené des entrevues avec les gestionnaires RH et les praticiens en DO pour valider les données de la phase 1 obtenue par le questionnaire. Khalek a constaté que l'application du modèle de McLagan, même s'il est américain, n'a pas eu de problème à l'appliquer dans un contexte international. Khalek a demandé aux praticiens en DO de placer en ordre d'importance les rôles RH selon le modèle McLagan : 1) *Administrator*; 2) *Needs Analyst*; 3) *Evaluator*; 4) *Instructor*; 5) *HRD manager*; 6) *Change Agent*; 7) *Career development advisor*; 8) *HRD*

Material developer; 9) Marketer ; 10) Program designer; 11) Researcher. (Khalek, 2007, p. 55) L'autre question de recherche de Khalek d'établir une liste de compétences pour un patricien en DO en ordre d'importance. Voici dans l'ordre d'importance les résultats obtenus par Khalek pour quatre catégories de compétences (*N.B. Afin d'alléger la présentation des résultats, la transcription comporte uniquement les 5 compétences les plus importantes pour chaque catégorie*) :

technical competencies : 1) competency identification skills; 2) Objectives preparation skills; 3) Adult learning understanding; 4) T&D theories and techniques understanding; 5) career development theories and techniques understanding;

business competencies : 1) Business understanding; 2) Project management; 3) Industry understanding; 4) Organization understanding behavior; 5) Delegation skill;

interpersonal competencies : 1) Coaching skill; 2) Feedback skill; 3) Negotiation skill; 4) Presentation skill; 5) Writing skill;

intellectual competencies: 1) Observing skill; 2) Intellectual versatility and vision skill; 3) Information search skill; 4) Self-knowledge data reduction skill; 5) Model building skill. » (Khalek, 2007, pp. 55-56)

3.6.8 Étude de Haines et Arcand (1997)

Ces chercheurs ont utilisé une méthodologie d'analyse de contenu d'annonces de presse où il y avait eu des affichages des postes en GRH afin d'identifier les compétences requises pour les PRH au Québec. L'échantillon est composé de 385

affichages de postes répartis sur une période de 20 ans (1975, 1985 et 1995). La demande pour la connaissance de la langue anglaise, de l'informatique et des nouvelles approches de gestion était particulièrement en augmentation. Ce sont les habiletés personnelles qui occupent le premier rang des exigences des employeurs pour les PRH. À cet effet, les chercheurs constatent une demande plus importante en 1995 versus 1985 et 1975 (p. ex. communication, leadership et entregent). En deuxième ordre d'importance, les employeurs exigent des habiletés de gestion (p. ex. sens de l'organisation ou vision). Enfin, pour les qualités de savoir-être les employeurs demandent le dynamisme, l'autonomie et la créativité.

Conclusion

En somme, la compétence est un concept riche et complexe en raison de ses différentes caractéristiques, des multiples approches de recherches possibles et des divers champs disciplinaires qui s'y intéressent. Tous ces facteurs ont contribué à générer une pléthore de définitions possibles de la compétence pour différents usages.

La majorité des recherches dans le champ disciplinaire de la gestion tentent d'établir un lien entre la performance au travail et les compétences. Cependant, la compétence doit être distinguée de la performance, même si elle ne peut être atteinte qu'à travers elle (Amalberti; De Montmollin; Theureau, 1991). Par son modèle Boyatzis souligne que les compétences de la personne doivent correspondre tant à l'environnement organisationnel

qu'aux exigences de son travail pour générer des actions et des comportements efficaces (c.-à-d. performance au travail).

À partir des études citées dans ce chapitre, il est pertinent de dresser la liste des compétences requises pour un PRH les plus souvent citées, et ce, même si la définition de la compétence, les méthodes et les échantillons diffèrent :

Gestion basée sur les objectifs et orientée vers l'action

- ✓ Orientation à l'efficacité;
- ✓ Proactivité;
- ✓ Décider;

Gestion interpersonnelle

- ✓ Réseauter
- ✓ Négocier
- ✓ Travailler en équipe
- ✓ Communiquer oralement
- ✓ Leadership
- ✓ Crédibilité
- ✓ Connaissance de l'administration des affaires et de l'organisation

Expertise dans les activités de GRH.

Enfin, ce qui est étonnant c'est que la littérature n'identifie pas de compétence pour les PRH à conseiller l'organisation. Aucune recherche n'a questionné les PRH en fonction des activités-conseils ou de leur travail seulement en fonction d'une perception. La seule source qui a identifié l'activité conseil comme étant une compétence est l'OCRHRI. Le silence de la littérature en GRH sur les activités-conseils est vraiment déconcertant. Qui plus est, la nature même de la fonction RH dans une organisation est d'exercer une autorité conseil dans son champ disciplinaire. Pourtant, nous retrouvons dans les organisations les deux types d'autorité soit l'autorité conseil et l'autorité hiérarchique au sein des structures

d'encadrement. L'autorité conseil a pour principal mandat d'aider les gestionnaires hiérarchiques à régler ou résoudre des problèmes dans l'organisation : « [...] Le cadre expert. Il conseille les autres cadres et on le consulte sur des problèmes spécialisés. Ses rôles-clefs sont ceux d'observateur actif et de porte-parole, et les devoirs qui y sont associés comportent la collecte et la dissémination, à l'extérieur, d'information spécialisée. » (Mintzberg, 1993, p. 141)

CHAPITRE 4

L'ACTIVITÉ-CONSEIL ET SES DIMENSIONS

« Tout conseiller vit en quelque sorte de son savoir, de son savoir-faire et de son charme. La fonction de conseil n'est ni une technique, ni une science, mais authentiquement une pratique : un art ou un artisanat. »
(Bercovitz, 1989, p. 17)

Introduction

Les activités-conseils s'exercent dans plusieurs domaines disciplinaires notamment: le management, l'ingénierie, la médecine, le droit, la fiscalité, la pédagogie, la comptabilité et la GRH. Les activités-conseils jouent un rôle social majeur et représentent une part importante de l'industrie des services en raison de la tertiarisation de l'économie : « À l'heure actuelle, les conseils interviennent dans tous les secteurs où des problèmes d'organisation et des gestions se posent et doivent être résolus, c'est-à-dire dans tous les secteurs structurés et organisés de l'activité humaine. » (Kubr, 1978, p. 13) Comment peut-on définir de manière générale un conseiller? Le conseiller est une : « Personne dont le rôle est de donner des avis ou de faire des recommandations à ceux qui ont à prendre des décisions. » (Dion, 1986, p. 123)

La particularité des activités-conseils réside dans le fait qu'elles ne sont, généralement, pas enseignées à l'université. Avant d'être un conseiller, une personne apprend une masse importante de connaissances dans un domaine disciplinaire précis (par exemple gestion). Les activités-conseils consistent généralement à identifier un problème et aider le client à résoudre le problème pour assurer un meilleur fonctionnement :

« Indeed, consultation is problem solving with people. In this sense, then, consultation may be viewed as a universal phenomenon, where a variety of client systems participate in the consultative process with the intention of finding new modes of behaviour which can lead to more effective functioning. » (Margulies, Raia, 1978, p. 104)

Certains auteurs croient que la formation classique en management comporte des lacunes importantes notamment sur l'enseignement fait aux étudiants pour développer leur capacité d'identifier un problème par eux-mêmes. Selon Sterling-Livingston (1971), la formation classique des programmes en science de la gestion axe trop sur le développement des capacités de résoudre des problèmes déjà préidentifiés par les professeurs (méthode de résolution de cas) : « [...] *but give little attention to the development of skills required to find the problems that need to be solved, to plan for the attainment of desired results, or to carry out operating plans once they are made.* » (Sterling-Livingston, 1971, p. 82)

Deux autres auteurs abondent dans le même sens que Sterling-Livingston sur les lacunes de la formation en gestion :

« [...] managers are generally not trained as organization analysts and diagnosticians. Education in the field of management is decidedly poor in this regard. Management education consist primarily of learning a set of methods and techniques which is aimed at either routinizing the management function or facilitating specialized decision makin on the part of the manager » (Margulies, Raia, 1978, p. 103)

Les activités-conseils en gestion sont-elles complémentaires aux activités hiérarchiques en gestion?

De facto, les activités-conseils conservent une large part de mystère : « En outre malgré l'ampleur de l'activité-conseil auprès des organisations et l'abondance des écrits à son propos, il n'existe pratiquement pas de recherches destinées à en évaluer les effets et à identifier les facteurs susceptibles d'en améliorer la valeur. » (Massé, 1994, p. 97) Ce mémoire de recherche vise entre autres à approfondir nos connaissances sur les activités-conseils en étudiant les CRHA et les CRIA du Québec. Les activités professionnelles réservées ou partagées constituent l'architecture d'une profession, son utilité sociale et sa source d'identité.

Le chapitre 4 représente la base sur laquelle nous allons questionner les CRHA et les CRIA pour identifier les profils caractéristiques de leur compétence professionnelle. Tel que précisé au chapitre 3, il existe un lien rationnel et logique entre la compétence professionnelle mobilisée par le professionnel pour exercer une ou des activités professionnelles.

Pour ce quatrième chapitre, nous proposons d'approfondir nos connaissances à partir d'une revue assez large de la littérature sur le thème des activités-conseils en gestion. Tout d'abord, nous présenterons un bref historique des deux courants qui ont permis le développement des activités-conseils. Puis, nous présenterons une définition des principales composantes de l'activité-conseil ainsi que son but et son contexte. Ensuite, nous expliciterons les différentes dimensions de l'activité-conseil soit les rôles, les stratégies et le type de pouvoir qui lui sont associées. En quatrième lieu, nous expliquerons les rôles et la vision de la GRH des activités-conseils. Enfin, nous aborderons le concept de cadre de référence du conseiller et exposerons des critères d'efficacité de la consultation.

4.1 L'aspect historique de l'activité-conseil

L'activité-conseil en organisation est pratiquée depuis environ 1870. Cette activité s'est développée à partir de deux voies principales soit la gestion scientifique et la gestion du comportement. (Massé, 1994)

La voie de la gestion scientifique a fortement été influencée par Taylor et Fayol à partir de l'approche de l'ingénierie (p. ex. taylorisme et fayolisme). Le domaine d'intervention de la gestion scientifique était principalement la technologie et la structure (approche techniciste mécaniste) et non la personne en milieu de travail. Malgré l'efficacité au niveau des résultats de cette approche sous le taylorisme nous avons pu constater *a posteriori* les effets négatifs sur la dimension humaine de l'organisation. La personne ayant

cette approche de gestion scientifique à l'extrême est un *technocrate* au sens donné par Patricia Pitcher : « Technicien tendant à faire prévaloir les conceptions techniques d'un problème au détriment des conséquences sociales et humaines. » (Pitcher, 1994, p. 83) Dans cette vision, l'humain doit s'adapter à la machine et non l'inverse.

La voie de la gestion du comportement débuta avec la contribution de Henry Laurence Gantt (1861-1919) un ingénieur américain. Il est, entre autre, le créateur du diagramme de Gantt surtout utilisé en gestion de projet. Gantt a été un des collaborateurs de Taylor. L'approche de Gantt se démarque, par le développement de l'aspect social de l'organisation scientifique du travail. Ensuite, les travaux d'Elton Mayo (1945) ont permis d'approfondir l'approche de la gestion du comportement avec le résultat de ses recherches à l'Usine Hawthorne de la *Western Electric*. « [...] l'intérêt pour les outils et la structure vers les personnes ne résultait pas d'une préoccupation humanitaire, mais de la découverte que l'on pouvait accroître la productivité des travailleurs en répondant à leurs besoins psychologiques et sociaux. » (Gallessich, 1983, cité par Massé, 1994, p. 79) La gestion du comportement ajoute un autre domaine d'intervention celui des relations humaines (approche psychosociale).

C'est vers la fin des années 1940 que le développement organisationnel fit son apparition comme type d'activité-conseil. « *The consultative process, then, is an important ingredient in organizational development.* » (Margulies, Raia, 1978, p. 103)

Le DO a pour but d'améliorer la productivité des travailleurs et leur satisfaction au travail par le biais d'une variété d'interventions en matière de processus humains et structurels qui touchent l'ensemble de l'organisation. Le DO a pour principales fondations : 1) les principes de la gestion scientifique; 2) les recherches sur le comportement social; 3) les recherches sur l'apprentissage; 4) l'application de la théorie des systèmes ouverts. (Massé, 1994). La théorie des systèmes ouverts focalise l'attention sur les interrelations entre toutes les parties de l'organisation, de son environnement et les besoins avec ses mécanismes d'adaptation aux changements. Margulies et Raia (1978) confirment les propos de Massé (1994) : « [...] *the conceptual foundations of organizational development, which include the theory of change, action research, and learning, are transformed through consultation process and a set of specific techniques.* » (Margulies, Raia, 1978, p. 102)

Rensis Likert (1967) est un autre chercheur qui a contribué de façon importante par ses travaux au DO. Likert, réalisa des recherches sur les relations entre les gestionnaires et les travailleurs. Selon Likert, une gestion efficace passe par la possibilité pour les travailleurs de participer à la fixation des buts et à la prise de décision dans l'organisation.

4.2 La définition de l'activité-conseil

Bercovitz (1989) définit l'activité-conseil auprès des organisations selon plusieurs éléments créant le cadre général de l'activité-conseil :

- ✓ Il s'agit toujours d'une relation, c'est-à-dire d'un échange (économique, cognitif, technique, affectif) entre un client et un prestataire de service (on dit parfois un système client et un système intervenant.);
- ✓ À l'origine de la relation, il y a toujours un problème à traiter, une difficulté à surmonter, une situation à faire évoluer; ce problème est présenté au conseiller comme relevant de sa compétence;
- ✓ Des savoirs, des outils, une expérience, une compétence sont supposés bien maîtrisés par le conseiller, tandis que le client se dit relativement ignorant, incompetent ou incapable de traiter seul le problème qu'il pose;
- ✓ La demande formulée est toujours une demande d'aide quelle qu'en soit la nature : directives à suivre, apport d'information, assistance technique, contribution à la réflexion, soutien psychoaffectif;
- ✓ La consultation débouche toujours sur des actions à réaliser, dont la conduite et la responsabilité reviennent à l'un ou l'autre des partenaires ou conjointement aux deux.

Ces caractéristiques de la relation d'aide (puisque le conseil est une aide) sont interdépendantes : il y a un lien évident entre la nature du problème posé, les compétences nécessaires pour en faire une juste interprétation, puis la recommandation ou la mise en œuvre des actions adéquates. Le choix du conseiller (une personne ou une équipe, qui disposent des savoirs, des pratiques

et de l'expérience correspondant au problème à traiter) est guidé par cette logique. » (Bercovitz, 1989, p. 9)

De façon très similaire, mais en mettant l'accent sur la consultation comme un processus, l'Ordre des administrateurs agréés du Québec (OADMA) définit la consultation comme étant :

[...] une série d'étapes menées par le conseiller interne ou externe en interaction continue avec le client en vue d'améliorer une situation particulière, de résoudre un problème donné ou de créer une nouvelle situation plus adéquate. La consultation devient ainsi un processus continu d'activités, une méthodologie efficace d'intervention avec ses outils et ses techniques particulières à chaque étape [...] Le conseil est un art difficile, systématique et rigoureux, fondé sur un processus d'intervention permettant l'analyse des faits essentiels et la recherche de solutions imaginatives et pratiques. (OADMA, 2002, p. 12)

De façon très générale, Margulies et Raia (1978) définissent la consultation de la manière suivante :

« [...] consultation involves a helping process. Given the desire of many social organisms (individuals, organizations, groups, and communities) to find ways of functioning more effectively (in the broadest sense of the term), it is very often necessary for such organisms to seek help from other human beings. » (Margulies; Raia, 1978, p. 104)

Ils reprennent la notion d'aide en y ajoutant cependant l'objectif d'atteindre une meilleure manière de fonctionner pour le client. Ils insistent également sur l'importance de la relation entre aidant et aidé (relation humaine).

Enfin Roy (2008) propose une définition de la consultation qui combine plusieurs éléments de Bercovitz (1989).

La consultation est un processus relationnel, d'intervention et d'analyse systématique des faits liés à la situation du client et de son organisation : - qui comporte une série d'activités, d'opérations ou d'étapes et de décisions; - qui implique une interaction continue entre un système client et un système intervenant, chacun ayant des responsabilités qui lui sont propres; - dans lequel le consultant a pour objectif d'aider la direction d'une organisation ou des individus. (Roy, 2008, p. 20)

Les sous-sections de ce chapitre reprendront chacune des caractéristiques de l'activité-conseil afin d'approfondir leur compréhension et faire les liens nécessaires :

- 1) l'activité-conseil;
- 2) la relation d'échange client-conseiller;
- 3) le problème et la demande d'aide du client;
- 4) le diagnostic des problèmes;
- 5) la mobilisation des compétences du conseiller;
- 6) des actions à réaliser.

4.2.1 L'activité-conseil

Il est pertinent d'envisager le conseil comme une activité professionnelle et non un rôle. Il sera question dans ce chapitre de la signification du rôle et des différents rôles possibles qu'un professionnel puisse tenir dans l'exercice de

l'activité-conseil. Le choix d'utiliser le terme activité émane de la terminologie employée par le législateur québécois dans son C.p.Q. Ce code encadre les activités professionnelles à l'intérieur d'un champ d'activités précis et les caractéristiques des personnes qui sont autorisées légalement à exercer ces activités. L'article 25 C.p.Q., énumère les facteurs à considérer par le législateur québécois pour la constitution d'un ordre professionnel. L'activité-conseil couvre différentes composantes.

L'OADMA propose aux administrateurs agréés un processus type de consultation pour assurer une meilleure qualité d'intervention pour le client :

- 1) Contact avec le client;
 - 2) Diagnostic exploratoire;
 - 3) Offre de service;
 - 4) Formulation du contrat;
 - 5) Organisation de l'intervention;
 - 6) Diagnostic de la situation;
 - 7) Élaboration des recommandations;
 - 8) Assistance à l'implantation;
 - 9) Évaluation de l'intervention;
 - 10) Clôture de l'intervention.
- (OADMA, 2002, p. 29)

De son côté l'OCRHRI, considère la capacité d'exercer un rôle-conseil par le CRHA ou le CRIA comme étant une compétence fondamentale, et ce peu importe son ou ses champs de pratique. Pour l'OCRHRI, le rôle-conseil est composé de huit éléments soit :

- 1) Identifier les besoins du client/poser un diagnostic;
- 2) Rechercher et analyser les solutions possibles;
- 3) Accomplir son devoir de conseil;

- 4) convenir avec le client d'un mandat et d'un échéancier de réalisation;
 - 5) Réaliser le mandat;
 - 6) Effectuer le suivi;
 - 7) Gérer l'information relative à ses interventions;
 - 8) Évaluer sa performance en tant que conseiller.
- (OCRHRI, 2007, Guide des compétences professionnelles)

Aux fins de ce mémoire de recherche, la figure 16 regroupe les principales composantes de l'activité-conseil selon Bercovitz (1989), Roy (2008), l'OADMA et l'OCRHRI. Ces huit composantes de l'activité-conseil seront utilisées pour questionner le CRHA et le CRIA sur les quatre dimensions de sa compétence professionnelle.

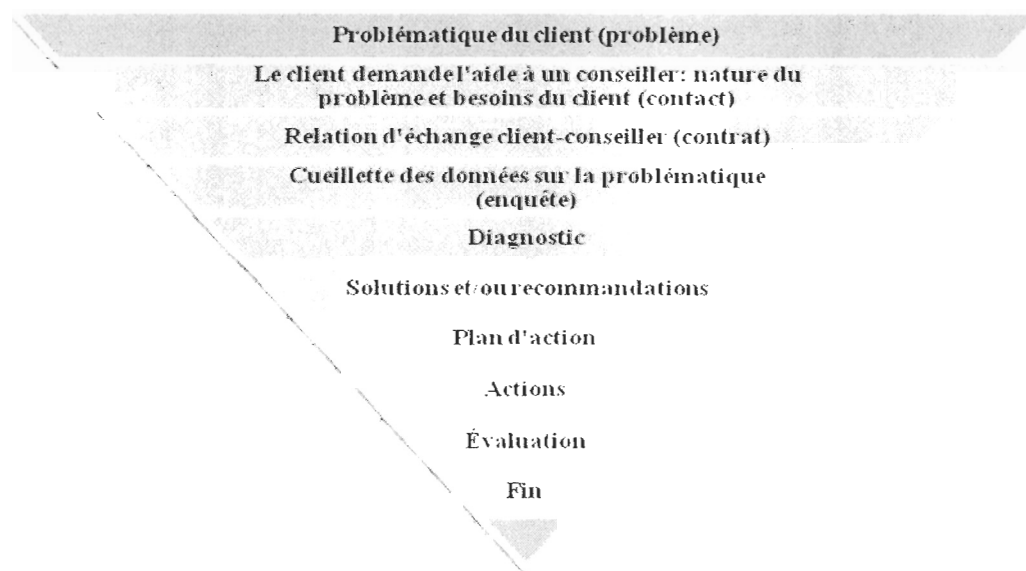


Figure 16 : Les composantes de l'activité-conseil

« The consultant works for other people, through other people, and, in general, aims to eliminate the need for his or her services. » (Margulies, Raia, 1978, p. 104)

4.2.2 La relation d'échange client-conseiller

La relation client-conseiller est fondamentale lorsqu'il est question de la pratique des activités-conseils. La qualité de la relation client-conseiller est le ciment qui permet de construire et consolider brique par brique chacune des composantes de l'activité-conseil. « Les aspects relationnels de l'engagement entre un conseiller et un client sont compliqués, excitants et gratifiants. En tant que mécanisme clé pour façonner un changement, la relation fait partie de l'intervention plutôt que d'en être séparée. » (Furr, 1979, p. 119)

Premièrement, la relation implique toujours un client et un prestataire de service (le professionnel). La nature juridique de la relation avec le client est le mandat au sens des articles 2130 à 2185 du Code civil du Québec. Cette relation juridique se crée dès qu'un client consulte un conseiller. Dans cette relation professionnelle, le professionnel engage sa pleine responsabilité dans l'exercice de son activité-conseil auprès du client. L'article 25 alinéa 3 réfère au caractère personnel des rapports entre le professionnel et le client.

La confiance est le lien qui unit le professionnel à son client dans ses rapports. Le professionnel doit respecter les valeurs et les convictions personnelles du client dans sa prestation de service. En effet, dans le cadre de cette relation d'aide, le professionnel aura accès à des informations de caractère confidentiel sur son client comme le souligne l'article 25 alinéa 5. Ainsi, le professionnel est tenu au secret professionnel dans l'exercice de sa profession. Le secret professionnel est incontournable dans cette relation client-conseiller,

car : « [...] il est essentiel à la relation de confiance entre le professionnel et son client, sinon une partie des faits pourrait être laissée dans l'ombre, rendant le travail ainsi que les résultats de la consultation incomplets. » (Thibodeau, 2007, p.2). Le client a le droit au respect le plus strict du secret professionnel droit fondamental prévu à l'article 9 de la *Charte des droits et libertés de la personne*.

De plus, l'ordre professionnel encadre généralement par des normes et des valeurs les comportements du professionnel dans sa relation avec le client par le biais d'un Code de déontologie.

« In general, professions are occupations whose roles involve interaction with human beings (clients), whose performance is based upon a long period of training and is accounted "expert", for which an explicit code of conduct in the form of rules governing the role are set and enforced by its members [...] » (Biddle, 1979, p. 314)

Le professionnel doit, dans sa relation avec son client, sauvegarder son indépendance et son intégrité (p. ex. évitez tout conflit d'intérêts ou posez un acte illégal dans son activité-conseil). Le code de déontologie vise la protection du client et du public. L'objectif principal est de s'assurer que le professionnel n'abuse pas de sa situation privilégiée dans sa relation d'aide au client. Massé (1994) rappelle que certains enjeux ou intérêts du conseiller peuvent avoir un effet significatif ou négatif sur sa démarche avec le client. « Les gratifications qu'il recherche, ses valeurs, ses choix, ses propres peurs, sa tolérance à l'anxiété des autres, aux conflits, ses investissements affectifs et idéologiques

dans son métier, les revanches qu'il a à prendre, son désir de reconnaissance, son besoin de marginalité. » (Bercovitz, 1989, p. 16)

Sur un aspect moins juridique, le professionnel doit démontrer des compétences relationnelles dans la prestation de service avec son client (c.-à-d. la mobilisation par le conseiller de ses savoirs-être). La relation client-conseiller implique un échange entre les protagonistes de nature économique ou non et d'une expérience (ou apprentissage) mobilisant des dimensions cognitives (connaissances), techniques (savoirs-faire) et affectives (savoirs-être). Dans cette relation professionnelle, le client et le conseiller poursuivent des objectifs divers : 1) fournir une information ou réponse requise par le client; 2) résoudre le problème du client; 3) établir un diagnostic clair du problème ou de la situation; 4) obtenir des recommandations ou des conseils; 5) développer des outils et des techniques de gestion; 6) élaborer des solutions qui répondent aux besoins du client et qui règlent la problématique; 7) accroître les connaissances et les habiletés de gestion du client; 8) améliorer les comportements du client; 9) améliorer l'efficacité organisationnelle. « La qualité des relations entre le conseiller et les membres de l'organisation est l'un des facteurs critiques de succès de la consultation. » (Massé, 1994, p. 327)

4.2.3 Le problème et la demande d'aide du client

« Ne me dites pas que ce problème est difficile. S'il n'était pas difficile, ce ne serait pas un problème. » Ferdinand Foch (1851-1929)

Le but principal de l'activité-conseil est d'aider le client à faire face à une situation nouvelle ou à une problématique qu'il n'est pas en mesure de résoudre seul, et ce, quelle que soit la raison. Roy (2008) ajoute que l'aide qu'apporte un consultant à une personne ou à une organisation peut revêtir différentes formes : la transformation d'une situation, faire face à un changement, partager de l'information, trouver des solutions à un problème ou encore définir des actions à réaliser. Le problème peut toucher une situation ou une ou des personnes. Selon Bercovitz (1989), l'activité-conseil est influencée par deux facteurs :

- 1) la précision avec laquelle le problème peut être posé;
- 2) la quantité d'imprévus ou d'ajustements que le client peut accepter dans la relation d'aide.

De manière similaire aux deux approches fondatrices de l'activité-conseil (gestion scientifique ingénierie et gestion des comportements DO) et à la classification de Ganesh (1978) (centrée sur la tâche ou sur les personnes) et Margulies et Raia (1972) (le facilitateur ou l'expert technique) le problème peut aussi être classifié selon deux familles de problème :

- 1) le problème clairement désigné et circonscrit;
- 2) le problème ou la situation qualifiée de complexe, confuse ou aléatoire.

Ainsi, le problème clairement désigné et circonscrit relève généralement de l'approche de la gestion scientifique. Les solutions avec ce type de problème technique

peuvent être trouvées en appliquant des principes, des lois ou des théories répertoriées. Le savoir requis pour résoudre le problème est validé et contrôlable sur la base de critères objectifs. Ce savoir est de nature scientifique et est associé à des disciplines par exemple la médecine, la physique, la biologie, etc. Généralement, le client connaît au départ le résultat qui sera livré par le conseiller.

Lorsque la situation ou le problème est complexe et confus, il touche généralement des systèmes de relation entre des personnes ou des groupes sociaux. Bercovitz (1989) cite le recours aux disciplines de la psychologie, de la sociologie et de la gestion des organisations pour intervenir dans ce type de problème. Devant ce type de problème, il s'agit pour le client d'opérer des choix, de prendre des décisions et de contrôler les effets des décisions. Les savoirs utilisés par le conseiller sont plutôt des hypothèses, des modèles ou encore des croyances. Les résultats de l'intervention sont tributaires de la volonté du client de modifier : « [...] le réel ou de leur désir inconscient d'aboutir ou d'échouer [...] » (Bercovitz, 1989, p. 13) Avec les problèmes complexes impliquant des relations humaines, le client et le conseiller connaissent le résultat de l'intervention après coup, et le cas échéant ajustent l'intervention. En outre, Bercovitz (1989) insiste sur le fait que la majorité des problèmes ou des situations ne se retrouvent que très rarement à un état aussi typé et tranché.

Galambaud (2002), souligne l'existence du modèle du *garbage can* (emprunté à Romalear; Huault, 1996) ou de la *gestion poubelle* dans lequel le gestionnaire concentre

toutes ses énergies sur les problèmes à résoudre. Selon Galambaud (2002), la gestion n'a pas pour ambition de résoudre des problèmes (les dysfonctionnements de l'organisation). La gestion a pour mission d'optimiser l'usage des ressources (concevoir, conduire et contrôler des systèmes performants de décision).

Galambaud a partiellement raison sur cette vision de la gestion. La gestion doit accorder autant d'importance à la résolution des problèmes qui relèvent de son domaine d'action et d'autorité qu'à l'optimisation de l'usage des ressources et le développement d'une organisation viable. *De facto*, les problèmes relevant de la gestion existeront toujours et la stratégie de l'autruche n'est pas une option. Katz et Kahn (1978) dans leur livre *The Social Psychology of Organization*, rappellent que l'organisation n'est pas parfaite et c'est pour cette raison que celle-ci a besoin de l'intervention des gestionnaires pour organiser les activités et en assurer la stabilité.

Comment le gestionnaire peut se concentrer uniquement sur l'optimisation des ressources alors que le feu est pris dans son organisation? Mintzberg (1993) ajoute qu'un des rôles du cadre est celui de régulateur : « perturbations [...] le cadre paraît donner à leur traitement priorité sur toute autre activité. Il réaménage son emploi du temps et consacre l'essentiel de son énergie à développer des solutions à court terme. Son premier souci paraît être de diminuer les pressions qu'il sent s'exercer [...] » (Mintzerg, 1993, p. 94). Qui plus est, Sayles (1979) affirme que le traitement des perturbations est un rôle très important du gestionnaire. Celui-ci cherche à maintenir autant que possible l'autorégulation du système.

Le gestionnaire est rarement seul devant ses problèmes. Celui-ci peut solliciter l'aide, entre autres, d'autres cadres qui ont une fonction d'autorité-conseil dans l'organisation ou requérir l'aide à l'extérieur de celle-ci. Il est crucial de bien connaître la nature du travail du gestionnaire (si celui-ci est le client) pour être en mesure de l'aider à résoudre les problèmes. La nature de l'aide peut prendre différentes formes : avis, conseil, directive à suivre, apport d'information, assistance technique, contribution à la réflexion et un soutien psychoaffectif.

Le conseiller peut entreprendre différentes activités pour aider le client :

- 1) Émettre un avis ou une réponse à des questions du client pour aider au diagnostic, pour confirmer ou pour légitimer;
- 2) Enquêter pour établir un diagnostic afin de cerner le problème (bien défini ou non) du client;
- 3) Élaborer des solutions pour le client afin de corriger une situation;
- 4) Aider le client à mettre en œuvre des solutions pour améliorer une situation existante ou créer une nouvelle situation;
- 5) Évaluer des solutions pour le client. (Massé, 1994)

Galambaud décrit avec justesse la réalité vécue par les gestionnaires en utilisant la métaphore du pompier :

Ce sont les problèmes qui s'imposent alors aux dirigeants. Leurs activités professionnelles deviennent alors pour eux une succession de problèmes auxquels il faut apporter une réponse. Ils agissent comme des pompiers que l'on sonne au gré des sinistres. Ils interviennent toujours dans l'urgence. Mais cette description d'une réalité, hélas trop commune, peut devenir un modèle normatif. [...] Le bon gestionnaire devient celui qui résout vite les problèmes qui s'imposent à lui [...] (Galambaud, 2002, p. 16)

Le bon conseiller est celui qui aide le gestionnaire hiérarchique (système-client) à bien définir et résoudre efficacement les problèmes.

4.2.4 Le diagnostic des problèmes

« Mais seules les professions utilisent la stricte technique de résolution de problèmes en se basant sur un savoir scientifique spécialisé. » (Schön, 1994, p. 46)

Le diagnostic des problèmes fait souvent référence à l'activité caractéristique d'un médecin qui consiste à : « [...] recherche les causes de dysfonctionnements (collecte de données) en vue de formuler un diagnostic (interprétation des résultats) et de rédiger une prescription (recommandations) appliquée ou non par le patient (réponse). » (Massé, 1994, p. 339) Le diagnostic est un processus qui est difficile à circonscrire de façon étanche dans le temps c'est-à-dire lorsqu'il débute et lorsqu'il prend fin. (Massé (1994); Bell; Nadler (1979))

Selon Furr (1979), le diagnostic débute dès la demande d'aide du client jusqu'à la fin de l'intervention. Le problème et la demande d'aide doivent être analysés par le professionnel avant de s'en saisir. Le conseiller doit évaluer sa capacité à remplir ce mandat avec les exigences et les besoins exprimés par son système-client.

D'une certaine façon, lorsque le client formule sa demande d'aide, il influence et oriente déjà le diagnostic et la nature du problème selon sa perception. Lors de la demande d'aide du client au conseiller, ce dernier doit porter une attention toute particulière et ce, pour plusieurs raisons. Les clients n'arrivent pas toujours à identifier ou à définir correctement le problème qu'ils soumettent au conseiller. Le client peut, par exemple, décrire des symptômes plutôt qu'un problème. La formulation du problème par le client n'est pas toujours claire même en fonction des symptômes. Le client peut penser avoir identifié un problème qui n'en est pas un ou se tromper de problème à traiter.

Chaque action du conseiller avec son système client a pour objectif d'affiner le diagnostic (Furr, 1979). Dans un même ordre d'idées, parfois le client n'est pas en mesure d'identifier le problème. « Mais dans tous les cas, le client croit généralement fermement qu'il a fourni toutes les informations pertinentes nécessaires, et a identifié où définit le problème qui requiert une solution. » (Holtz, 1989, p. 28) La compréhension qu'a le client de son problème module également le choix du conseiller requis pour l'aider à résoudre ce problème. « [...] dans tous les cas, il existe une forme de diagnostic préalable : le choix du conseiller, son titre, son rôle professionnel sont autant de façon de désigner la nature du problème ou du mal à traiter. » (Bercovitz, 1989, p. 11) Le client a une compréhension du problème et son propre cadre de référence : « Le client a son propre cadre de référence (ses valeurs et ses postulats par rapport au changement, ses représentations relatives au développement de l'organisation, ses postulats quant aux facteurs susceptibles de l'améliorer, sa façon de concevoir le rôle du conseiller) qui influera sur la démarche qu'il

adressera au conseiller et sur les orientations qu'il prendra relativement à l'intervention. » (Massé, 1994, p. 142) Le conseiller doit tenir compte de ce fait dans son activité-conseil et dans sa relation d'aide. Il doit entreprendre sa cueillette de données et se poser certaines questions : Y a-t-il une adéquation entre ses compétences professionnelles, la nature du problème et de la demande d'aide?

Bercovitz confirme la pertinence de cette question et y répond : « [...] il y a un lien évident entre la nature du problème posé, les compétences nécessaires pour en faire une juste interprétation, puis la recommandation ou la mise en œuvre des actions adéquates. » (Bercovitz, 1989, p. 9) Le conseiller a-t-il les ressources adéquates et le temps requis pour mener à bien le mandat? Le diagnostic du ou des problèmes est une activité clef sur la conduite à tenir dans leur résolution et dans les actions à convenir avec le système-client. Le client fait une demande d'aide à un conseiller, en autre, pour établir le problème à résoudre : « [...] une partie du service que l'on requiert consiste à circonscrire le problème. » (Massé, 1994, p. 152) Le conseiller doit agir avec circonspection dans l'identification des problèmes au risque de soit créer un problème ou régler un problème qui n'existe pas.

Le diagnostic est généralement défini comme étant le raisonnement menant à l'identification des causes à l'origine d'une défaillance, d'un dysfonctionnement ou d'un problème à partir d'information recueillie par des observations, des contrôles ou des tests. L'activité-conseil utilise généralement le processus de résolution de problèmes qui est

composé d'une série d'étapes : définir les besoins du client; définir la nature du problème et ses causes possibles (hypothèses), exécuter une cueillette de données; analyser les données en fonction du problème et des hypothèses; poser un diagnostic; rechercher et analyser les solutions possibles (avantages, inconvénients, impacts possibles); implanter la solution; évaluer les résultats de son intervention.

Le client s'attend du conseiller qu'il soit en mesure de présenter de façon complète et objective son diagnostic du problème. C'est ainsi que le professionnel réalise son devoir d'information envers son client en lui exposant la nature du problème, son ampleur et ses causes sur l'ensemble des faits portés à sa connaissance dans le cadre de son mandat.

Puisque le processus de diagnostic est évolutif la compréhension du client comme du conseiller progresse et évolue en cours d'intervention : « L'évolution des idées du client et sa conscience accrue des phénomènes organisationnels sont des sources continues de nouvelles données » (Gallessich, 1983, p. 314) Pour sa part, Bercovitz (1989) rappelle l'importance de la capacité du conseiller à formuler et à assumer un diagnostic juste du ou des problèmes dans sa relation-conseil avec son système-client. Le conseiller doit présenter un tableau complet de la situation y incluant des éléments qui pourraient déplaire au client. Rappelons que le professionnel doit exercer ses activités-conseils de façon objective et indépendante en tout temps. Le conseiller doit aviser le client des risques potentiels qu'il a identifié au cours de son mandat pour protéger son client. « Le diagnostic est une activité continue et non pas un produit fini. » (Gallessich, 1983, p. 314) C'est en raison du caractère

évolutif du processus de diagnostic que le conseiller découvre différentes dimensions du problème soumis par le client.

4.2.5 La mobilisation des compétences requises du conseiller

Le professionnel mobilise différentes composantes de la compétence professionnelle soit la compréhension des activités-conseils : par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Au chapitre précédent, il a été longuement question de la compétence individuelle. La compétence implique également qu'elle est limitée par les connaissances, le savoir-être et savoir-faire du professionnel dans un champ disciplinaire, un champ d'activités et parfois dans un contexte donné.

Le professionnel doit connaître et reconnaître la limite de ses compétences (c.-à-d. baliser sa pratique et sa capacité de prendre le mandat). La nature de son intervention se base sur son champ de compétence individuelle et le champ d'activités de sa profession. Généralement, lorsque le client formule une demande d'aide au professionnel, il ne possède pas lui-même les compétences pour traiter seul son problème. La compétence implique que le professionnel possède les connaissances et les qualifications nécessaires pour émettre un jugement.

La capacité à exercer un jugement professionnel et le degré d'autonomie sont deux facteurs qui caractérisent le professionnel prévu à l'article 25 alinéa 2 du C.p.Q. Le

jugement professionnel implique qu'une personne, qui ne possède pas la connaissance et la qualification nécessaire, ne peut évaluer l'activité et former un jugement adéquat sans formation comparable au professionnel qui a cette formation. De plus, le jugement professionnel implique que le professionnel est en mesure d'évaluer les conséquences prévisibles (anticipation) de ses recommandations sur son client. Le jugement professionnel implique la faculté d'une personne de bien juger des choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine, ni d'une démonstration rigoureuse. (Thibodeau, 2003)

La compétence professionnelle s'exerce toujours dans une situation de risque du préjudice pour le client (degré de gravité du préjudice). Le client sollicite l'aide d'un professionnel, car il ne peut résoudre son problème seul sans risque de préjudice important. La compétence professionnelle reconnue donne une autorité au professionnel qui la possède. D'ailleurs, Dion définit l'autorité-conseil comme étant le : « Pouvoir fondé sur les connaissances spécialisées et une compétence reconnue qui confèrent à celui qui les détient le droit d'être consulté ou de fournir une expertise. » (Dion, 1986, p.45)

D'autre part, le professionnel doit assumer son devoir d'information à l'endroit du client lorsqu'il formule des solutions possibles pour résoudre le problème du client en exposant les risques inhérents et prévisibles pour chaque solution. Enfin, Roy (2008) considère que les capacités du consultant sont l'un des trois critères pour établir si l'activité de consultation a été efficace. Les capacités du consultant sont notamment :

- 1) la capacité à définir la situation problématique et le cadre de son intervention;

- 2) la capacité d'établir une alliance de travail productive;
- 3) la capacité de choisir les stratégies, méthodes et outils adéquats;
- 4) la capacité d'adapter son intervention au milieu organisationnel considéré dans sa totalité. (Roy, 2008)

4.2.6 Les actions à réaliser

La consultation débouche toujours sur des actions à réaliser, dont la conduite et la responsabilité reviennent au client ou au professionnel ou conjointement aux deux (c.-à-d. différents degrés de responsabilité, d'intervention et d'implication).

L'appropriation par le client de la situation problématique, du changement et du suivi constitue un deuxième critère important permettant d'évaluer l'efficacité de l'activité de consultation selon Roy (2008). Évidemment, pour passer à l'action l'appropriation du client des fruits du processus-conseil est vitale.

De plus, Roy (2008) ajoute un autre critère pour augmenter l'efficacité de la consultation soit la qualité de la démarche de consultation entreprise. Parfois, la demande d'aide du client va déboucher immédiatement sur des actions à réaliser sans passer par les autres composantes du processus-conseil. Le conseiller doit agir avec prudence dans ces situations. Par exemple, l'effet des modes en gestion affecte aussi les clients. Le client peut réclamer tel produit ou telle démarche en vogue, et ce, sans avoir d'élément objectif sur la pertinence ou l'efficacité. (Villette, 1989) Lorsque ce type de situation se présente, le conseiller doit accomplir son devoir-conseil en mettant en garde le client par rapport aux

risques d'appliquer une solution préfabriquée. Il doit valider les besoins du client et la situation qu'il désire améliorer.

L'activité-conseil implique également la dispense de services de différentes natures dans la limite des compétences du professionnel. Il y existe aussi différentes manières pour le professionnel d'aider son client à résoudre le problème. Avant de réaliser les actions, il y aura une entente formalisée entre le conseiller et son client sur plusieurs aspects des services professionnels requis notamment, mais non exclusivement : la demande, les circonstances de la demande, le but de l'intervention, la nature des services rendus, l'orientation de l'intervention (les priorités d'action), la planification des actions (la démarche), les rôles et responsabilités des parties dans la réalisation du plan, les critères d'évaluation, l'évaluation des coûts et la fin de l'intervention. La particularité des actions à réaliser est d'intégrer de façon cumulative la relation d'échange entre client-aidant, l'identification du problème en mobilisant les compétences du professionnel et du client vers l'action. Le client attachera une importance particulière aux résultats concrets de l'intervention-conseil : « [...] les entreprises achètent aux consultants de l'expertise et de l'expérience. [...] Les clients attendent du contenu, des analyses rigoureuses; ils veulent plus que des conseils, ils veulent des résultats. » (Détrie, 1989, p. 8)

De fait, tous les conseillers font une *offre* : ils se présentent comme susceptibles de résoudre, ou d'aider à résoudre, tel type de problème relevant de leur spécialité. Ils le font avec plus ou moins d'assurance selon leur conception de la fonction de conseiller, et selon la confiance qu'ils ont dans la valeur des savoirs accumuler dans leur domaine. (Bercovitz, 1989, p. 11)

4.3 Les dimensions de l'activité-conseil

Plusieurs dimensions peuvent influencer la manière du conseiller de pratiquer l'activité-conseil auprès de son système-client. Dans cette section, il sera notamment question des dimensions suivantes : le rôle, la stratégie et le pouvoir.

4.3.1 La notion de rôle au travail

Il est pertinent de traiter de la notion de rôle en gestion, car il permet d'expliquer en partie la problématique de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel et des dimensions formelle et informelle de l'organisation. « Les procédures formelles qui négligent ou refusent ce caractère transactionnel de fait, de la définition des rôles, ne le supprime pas pour autant, mais accroissent simplement l'écart entre la définition formelle et la réalité. » (McGregor, 1974, p. 52)

La description de fonction d'un poste ne représente pas la réalité du rôle joué par la personne au travail :

On pourrait dire que le rôle d'un *manager* est défini par une description de sa fonction, précisant ses responsabilités et son autorité, et par un titre qui le situe dans la hiérarchie organisationnelle. Dans un sens purement formel, ceci est exact, mais une telle définition est en fait une simplification grossière de la réalité. (McGregor, 1974, p. 43)

Il ajoute :

Le rôle permet de réintroduire la dimension humaine du travail c'est-à-dire l'être-en-action. La personne interprète un rôle lorsqu'elle occupe un poste ou une fonction. [...] l'individu n'est pas un agent passif dans le processus qui consiste à déterminer son rôle. Il ne *s'ajuste* pas simplement aux pressions de rôles objectives. Il en perçoit certaines, en ignore d'autres, et en interprète d'autres selon ses besoins, ses objectifs et ses attitudes.» (McGregor, 1974, p. 51)

La notion de rôle fait souvent référence à celui d'acteur. (Bernoux, 1985) Par analogie au théâtre, chaque acteur a un texte déterminé à dire (définition du poste ou de la fonction). Cependant, l'acteur peut interpréter d'une manière personnalisée son rôle. Aucun acteur ne tient son rôle d'une manière identique à un autre. Le conseiller interprète tout comme l'acteur son rôle. *Il se construit néanmoins une conception de son rôle à partir de son expérience, et il se comporte en accord avec cette conception.* (McGregor, 1974, p. 44)

Ainsi, deux personnes occupant un poste identique dans la même organisation ne l'interprètent pas de manière identique et ne l'exercent pas de la même façon. Chaque personne interprète son poste selon qu' : « il a d'autres centres d'intérêt, juge différemment l'importance des différentes tâches contenues dans la définition de sa fonction, bref se comporte en interprétant de manière forcément différente une fonction identique.» (Bernoux, 1985, p. 120)

Un autre auteur ajoute que les comportements et le rôle que joue l'acteur : « [...] n'est donc pas simplement la somme de tous ces facteurs objectifs, mais la synthèse qu'il en fait. Cette synthèse est pour lui la seule façon de maîtriser l'interaction des forces qui lui sont propres avec celles de son environnement » (McGregor, 1974, p. 44) Les caractéristiques propres à la notion de rôle qui ont été présentées dans cette section

permettent d'introduire une définition du rôle : « [...] Le rôle se définit ainsi : c'est un ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiable » (Sarbin et Allen, 1968 cités par Mintzberg, 1993, p. 65). Mintzberg (1993) ajoute que la personnalité d'un individu a une influence sur la façon dont le rôle est tenu.

Tout comme, McGregor et Bernoux, Mintzberg croit que : « [...] les acteurs, les cadres, et d'autres personnes, sont les interprètes de rôles prédéterminés, mais individuellement ils les incarnent de diverses façons. » (Mintzberg, 1993, p. 65) Enfin, il faut souligner que le client, par exemple un gestionnaire hiérarchique, peut lui aussi percevoir son rôle d'une manière subjective avec le conseiller qui l'aide : « L'estimation que fait un *manager* de ses propres capacités affecte naturellement les façons dont il établit des relations avec les autres. Il acceptera et utilisera certains types d'assistance des services fonctionnels, selon ce qu'il pense être ses propres domaines de compétence. » (McGregor, 1974, p. 50).

La personne en milieu de travail interprète non seulement ce qui peut être objectivable par exemple une description de tâches, mais également le rôle (subjectif) qu'elle va jouer dans son travail. Les auteurs Bernoux, McGregor et Mintzberg utilisent des concepts propres (p. ex. interprétation, subjective) à l'approche interprétative du travail de Sandberg et Targama (2007).

4.3.2 Neuf rôles différents pour le conseiller

Champion, Kiel et McLendon (1990) se sont intéressés aux différents rôles possibles qu'un conseiller peut adopter avec un client dans le cadre de son mandat. La principale préoccupation des auteurs est de permettre au client comme au conseiller de pouvoir établir entre eux une entente claire en trois points sur le mandat de consultation :

- 1) une compréhension claire des objectifs de la relation de conseil;
- 2) un langage commun pour parler des différents rôles conseils ;
- 3) des critères pour déterminer le rôle-conseil qui est le plus approprié à la situation.

De plus, Champion, Kiel et McLendon (1990) ajoutent que le client a généralement deux types de besoin : soit le besoin d'obtenir des résultats et le besoin de croissance. D'une part, le besoin de résultat du client signifie des extrants concrets en lien avec le projet soit des changements dans la structure organisationnelle, dans la transmission d'informations ou dans l'acquisition de nouvelles habiletés, compétences ou comportements. D'autre part, le besoin de croissance du client peut être variable. Il implique généralement le développement de sa capacité à exécuter de nouvelles fonctions ou à adopter des nouveaux comportements sur une base permanente et continue. La détermination du besoin de croissance du client (son degré) va moduler tant le rôle adopté par le client que par le conseiller et le niveau d'implication dans le projet des deux protagonistes va varier également. Ainsi, le besoin pour des résultats et le besoin de

croissance du client va varier d'un projet à un autre tout dépendant de la nature du projet soumis en consultation.

Champion, Kiel et McLendon (1990) identifient donc neuf rôles différents que le conseiller peut adopter dans son activité avec le système client différent de deux axes : soit le degré de responsabilité du consultant dans la croissance du client et le degré de responsabilité du conseiller face aux résultats du projet du client. Le lecteur peut se référer à la figure 22 pour visualiser les neuf rôles du conseiller leur description et leur positionnement dans la grille de Champion, Kiel et McLendon (1990) en fonction des deux axes. Les neuf rôles du conseiller selon lesdits auteurs sont : 1) conseiller; 2) facilitateur, 3) observateur réflexif; 4) instructeur; 5) formateur; 6) aviseur technique; 7) partenaire; 8) modèle 9) expert.

Enfin, de façon complémentaire et brève Kubr (1998) identifie une liste de 10 rôles d'un conseiller. Pour cette liste le terme *activité* s'applique également à certains éléments :

- 1) fournir des informations;
 - 2) apporter des compétences spécialisées;
 - 3) établir des contacts et des liens;
 - 4) donner des avis autorisés;
 - 5) établir un diagnostic;
 - 6) élaborer des propositions d'action;
 - 7) améliorer systèmes et méthodes;
 - 8) planifier et gérer les changements organisationnels;
 - 9) former le personnel;
 - 10) donner des conseils de personne à personne.
- (Kubr, 1998, pp. 12-13).

En dépit de la multiplicité des rôles possibles en lien avec l'activité-conseil, le conseiller doit se souvenir qu'il ne faut pas : « [...] confondre les rôles; ne pas abdiquer ses responsabilités. Beaucoup d'échecs proviennent de l'inobservance de cette règle. (Descharreaux; Suzet-Charbonnel 2000, p. 178)

4.3.3 La complémentarité des rôles en activité-conseil

Les différents rôles joués par les conseillers auprès des organisations sont étroitement interreliés. Ces rôles influencent également les stratégies et le type de pouvoir que le conseiller met en œuvre dans son activité-conseil. « Il arrive fréquemment que les conseillers jouent des rôles d'experts et de facilitateur simultanément [...] Ces deux rôles antinomiques peuvent être joués en succession temporelle. » (Tessier, 1973, p. 539) De surcroît, un conseiller peut emprunter divers rôles simultanément ou successivement au cours d'une même intervention avec son système-client. (Massé, 1994)

En outre, parfois le conseiller comme le client a une perception erronée dans leur approche :

[...] le client comme le conseiller entretient l'impression que leur rapport est du type de la facilitation pure ou de type de l'expertise pure, quand de fait beaucoup de leurs conduites dans le jeu des interactions les situent en chassé-croisé de la dichotomie expertise/facilitation. Ils s'imaginent demander (recevoir) des services d'un type, quand en fait ils demandent (reçoivent) les deux à la fois, ou des services de l'autre type. (Tessier, 1973, p. 534)

Le conseiller, peu importe le rôle qu'il adopte et la stratégie qu'il utilise, est toujours un *expert*, car il possède les compétences que le client recherche pour réaliser le mandat. (Massé, 1994) De plus, le conseiller émet toujours un diagnostic pour guider sa conduite. Il applique ou recommande toujours une forme de traitement du problème diagnostiqué. Enfin, les rôles qu'interprète le conseiller ne sont pas aussi clairement délimités que ce qui est présenté par la littérature traitant de ce sujet.

4.3.4 Les rôles et visions en GRH

Dans la section précédente, il a été question des rôles traditionnellement joués par le conseiller avec son système client en faisant abstraction du champ disciplinaire dans lequel le conseiller exerce ses rôles. À cette étape, il est à-propos de faire un survol des rôles dont ceux en lien avec le champ disciplinaire de la GRH. Tout d'abord, il y a Spencer (1995) qui propose une conception pyramidale des rôles RH c'est-à-dire la valeur ajoutée de ces rôles en lien avec les coûts qui leur sont associés (rôles stratégiques, rôles fonctionnels et rôles administratifs).

Spencer (1995), propose sa vision des rôles RH fortement influencée par le *reengineering* des processus d'affaires. Le *reengineering* était à la mode dans le milieu des années 1990 à la suite de la publication des livres de Hammer (1993) et Champy (1995) *Reengineering the Corporation, Reengineering Management, and The Agenda*. La plupart

du temps, le *reengineering* des processus d'affaires a eu pour conséquence de camoufler des mises à pied massives sans pour autant augmenter la performance de l'entreprise.

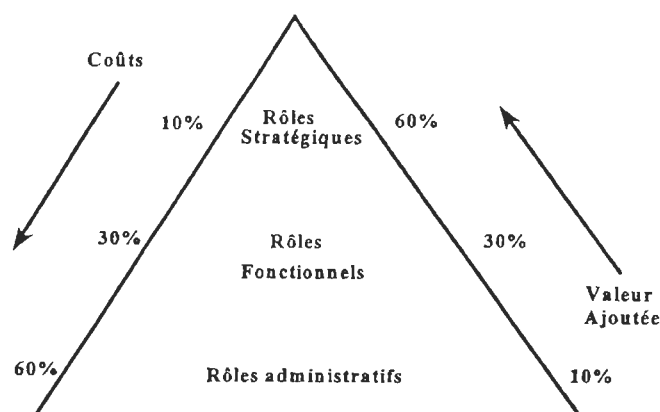


Figure 17 : Coûts et valeur ajoutée des différents rôles assumés par les PRH selon Spencer (1995)

Source : Guérin, G. 1997. **L'avenir de la fonction ressource humaine : Aujourd'hui les nouveaux rôles stratégiques, demain le *reengineering* et la revalorisation du rôle de champion des employés?** Montréal : École des relations industrielles, Université de Montréal, p. 8.

Il est risqué d'associer une notion de coût et de valeur ajoutée à un rôle du PRH. Le modèle de Spencer ne tient pas compte du temps requis réellement pour chacun de ses rôles par l'entreprise. Il serait plus qu'étonnant qu'un PRH passe la majeure partie de son temps (sauf s'il travaille en cabinet de consultant externe) à jouer des rôles stratégiques. Il est peu probable qu'une entreprise soit toujours en remise en question de sa stratégie.

La vision *reeengineering* traduite de manière imagée par cette pyramide de Spencer représente une forte préoccupation pour les processus et les tâches, mais oublie complètement tout l'aspect humain des activités du PRH et de sa clientèle principale soit les employés. Le *reeengineering* est une forme de processus de compression s'apparentant au taylorisme dans l'idéologie où il faut réduire la taille de l'organisation, couper les temps morts, rationalisés (p. ex. toyotisme *lean and mean production* c.-à-d. faire plus avec moins de RH).

Un an après Spencer, Conner et Ulrich (1996) ajoutent deux autres rôles aux PRH soit consultant interne et agent de changement. Le rôle de consultant interne implique l'aide-conseil que le PRH doit apporter aux gestionnaires hiérarchiques de son organisation dans la résolution de leurs problèmes. « De plus, le PRH déborde le cadre de la formation et s'implique dans l'implantation des solutions qu'il préconise, trouve des alliés, mets ses *réseaux* au service du cadre, partage les risques et assume les éventuels échecs. » (Guérin, 1997, p. 7) Guérin précise qu'en 1997 une enquête de la SHRM (12^e enquête annuelle juin 1997) indiquait que le rôle de consultant interne avait supplanté le rôle fonctionnel.

Le rôle d'agent de changement pour le PRH serait nouveau. Le PRH doit apprendre à gérer un processus de changement. Pour se faire, le PRH doit développer des aptitudes à l'analyse, à l'écoute, au diagnostic et des habiletés à tisser des relations avec le client. (Guérin; Wils, 1996) De plus, dans le rôle d'agent de changement le PRH devra convaincre le client de s'impliquer dans l'implantation du changement avec le cadre. (Guérin; Wils,

1996) Guérin (1996) spécifie que le rôle d'agent de changement ressemble davantage, après vérification, à celui de consultant interne.

En 1997, Ulrich propose une typologie des rôles des PRH (partenaire stratégique, agent de changement, gestionnaire fonctionnel, champion des employés) à l'intérieur d'un plan à quatre cadrans balisés sur deux axes (axe des Y court terme (opérationnel) et long terme (stratégique) axe des X Individus et processus). Il est intéressant de constater qu'Ulrich reprend la vision dichotomique de la consultation en entreprise (voir Ganesh (1978) et Margulies; Raia (1972)) c'est-à-dire d'un côté les individus (approche clinique ou accent sur les personnes ou facilitateur) et de l'autre côté les processus (approche scientifique ou accent sur les tâches ou la structure ou expert). Encore une fois, cette vision oppose l'organisation et les personnes en milieu de travail.

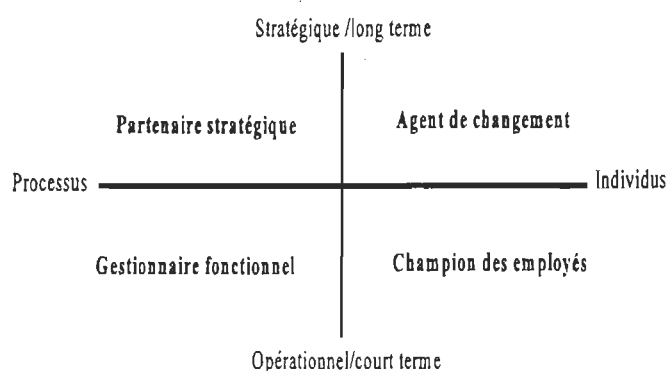


Figure 18 : La typologie des rôles PRH selon Ulrich (1997)

Source : Guérin, G. 1997. **L'avenir de la fonction ressource humaine : Aujourd'hui les nouveaux rôles stratégiques, demain le *reeengineering* et la revalorisation du rôle de champion des employés?** Montréal : École des relations industrielles, Université de Montréal, p. 22.

C'est à juste titre que Thomas Kochan (1997) soulève la question de rebalancer l'équilibre des rôles interne et externe des PRH.

« The underlying challenge facing human resource professionals in the coming years lies in finding the right balance between building coalitions with other professionals who share responsibility and influence over employment relations and deepening efforts to make human resources as a strategic asset of their firm. » (Kochan, 1997, p. 127)

Kochan dénonce la myopie grandissante des PRH sur les priorités en GRH à l'avenir. Cette myopie se traduit par une vision essentiellement orientée vers les besoins de l'organisation au détriment des besoins des employés. C'est sur cet axe en polarité des besoins de l'organisation versus les besoins des employés que se situe le défi de l'équilibre à atteindre pour les PRH. Le PRH ne peut pas uniquement aller dans le sens des besoins des employés au risque de perdre du pouvoir et de la crédibilité auprès de l'équipe de gestion : « *Tilting too far in the direction of becoming an employee advocate for employee concerns would do little other to remarginalize the HR function within management structure.* » (Kochan, 1997, p. 126)

Cette idée de rééquilibrage du rôle des PRH et de la théorie des parties prenantes est reprise par Graham et Tarbell (2006): « *To date, the HR profession's strategy to resolve the dual challenge of multiple stakeholders and the quest for greater status for the profession has been to favor top management stakeholders and organizational performance outcomes (Rynes, 2004)* » (Graham; Tarbell, 2006, p.337).

Wils et Guérin (2006) soulèvent également un inconfort important chez les PRH par rapport au nouveau paradigme en GRH qui exige du PRH d'être davantage centré sur les intérêts de l'organisation :

Pourtant, là encore, certains professionnels des RH ne semblent pas attirer par les sirènes du nouveau modèle et s'inquiètent des menaces qui pèsent sur leur profession. Certains d'entre eux se sont toujours projetés dans le rôle de défenseur des employés et ils estiment qu'en s'identifiant totalement aux intérêts de l'entreprise, ils ne jouent plus le rôle de médiateur et de négociateurs qui fait leur spécificité et leur utilité dans l'organisation (Torrington, 1988). (Wils; Guérin, 1996, p. 204)

Ce dernier point illustre clairement une tension constante à laquelle le PRH est soumis c'est-à-dire trouver le juste équilibre en les intérêts de l'organisation et les intérêts des employés sans perdre sa crédibilité et son pouvoir ni du côté de l'employeur ni du côté des employés. La question de conflit de rôle peut être soulevée dans le cas du PRH entre les intérêts divergents de l'organisation et les intérêts des employés. Le conflit de rôle peut se définir comme étant une : « Situation où un individu ne parvient pas à répondre aux attentes liées à son rôle parce qu'elles sont contradictoires ou incompatibles » (Schermerhorn; Hunt; Osborn, 2002, p. G4) Cette réalité que vit quotidiennement le PRH en organisation complique nécessaire la pratique de leur profession et la place sous tension constante : « *HR professionals must meet and balance the expectations of the wide variety of stakeholders with whom they work, including employees and labor unions, linemanagers, middle managers, and top management, as well as external stakeholders such as HR*

professional societies (Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006).» (Graham; Tarbell, 2006, p.337)

Le conseil est une activité professionnelle qui s'exerce toujours en fonction d'un domaine disciplinaire ce qui lui donne à la fois sa couleur, sa valeur et son utilité pour le client. Dans le champ disciplinaire de la GRH et des RI, le CRHA et le CRIA mobilisent leurs compétences au service d'un client dans le but d'optimiser le développement et la contribution du potentiel humain dans les organisations. (OCRHRI, 2009) L'optimisation du potentiel humain dans les organisations n'est pas une chose facile à réaliser en reconnaissant tout d'abord le fait que la RH est une ressource difficile à gérer : « Cette conception peut être dépeinte à travers les trois grandes forces : le pouvoir, le savoir et le vouloir (Dugue-McCarthy, 1966), qui composent le potentiel humain et conditionnent son efficacité au travail. » (Guérin; Wils, 1992, p. 111)

Cet objectif d'optimisation du potentiel humain est appuyé par une doctrine particulière propre aux : « [...] spécialistes de ressources humaines qu'ils soient praticiens, enseignants, consultants ou chercheurs, ont largement construit leur doctrine sur les notions de rationalité, de respect de la personne et de progrès social. » (Galambaud, 2002, p.9) De plus, McGregor et sa Théorie Y a fortement influencé le modèle de la GRH et son objectif d'optimiser le potentiel humain au travail : « [...] la gestion doit s'attacher à utiliser ce potentiel inutilisé en lui confiant des responsabilités, en obtenant sa coopération, en le

mobilisant. Le cadre imprégné de ces préceptes ne doit donc plus diriger et contrôler, mais motiver ou, pour utiliser un mot plus à la mode, mobiliser. » (Guérin; Wils, 1992, p. 123)

Les principaux défis de l'exercice de la profession de CRHA et de CRIA est :

- 1) d'assurer le succès des organisations;
- 2) l'établissement et le maintien de saines relations de travail;
- 3) la qualité des lieux de travail;
- 4) l'épanouissement humain dans les organisations. (OCRHRI, 2009)

Ils sont des défis à l'exercice de la profession en raison de la complexité croissante des problèmes et des situations vécues qui sont sources de tensions :

Le travail du professionnel de la gestion des ressources humaines s'est transformé en un soutien aux dirigeants et aux gestionnaires. Dans la réalisation de ses mandats, l'adéquation humain/organisation est au centre de ses préoccupations. Cette complexité se manifeste à travers la recherche d'un équilibre entre la réponse aux contingences du marché et aux aléas du fonctionnement des organisations et le bien-être des humains qui y travaillent. (Charette, 2009, p. 16)

En réponse aux critiques formulés à son modèle, Ulrich en présenta un autre. Cette fois-ci Ulrich et Brockbank (2005) expliquent que la somme des quatre rôles (*Human capital developer, Strategic partner, Employee advocate et functional expert*) égale le leadership RH. Être un leader RH signifie donc : diriger la fonction RH; collaborer avec les autres fonctions de l'organisation; assurer la gouvernance de l'organisation et monitorer la communauté RH. (Ulrich, Brockbank, 2005)

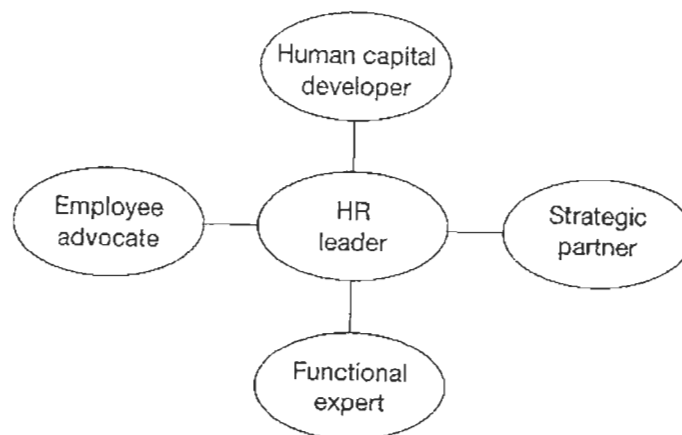


Figure 19 : Synthesis of roles for HR professionals

Source : Ulrich, D. ; Brockbank, W. 2005. **The HR value proposition**. Boston : Harvard Business School Press, p. 200.

Ulrich revient à la charge en 2008 avec une nouvelle version de sa typologie des rôles du PRH. Essentiellement, peu de choses ont changé dans son modèle sur le fond théorique. D'ailleurs, Ulrich adopte une classification des *compétences* en fonction de rôle tout comme Mintzberg (1993).

Le modèle des compétences d'Ulrich 2008 ne peut être considéré au sens strict comme étant un modèle de compétence. Principalement parce que la représentation graphique de la figure 19 représente essentiellement les rôles du PRH et non des compétences. Lesdits rôles ont fait l'objet de plusieurs propositions d'Ulrich par le passé qui furent largement publiées. Ulrich présente son modèle comme le résultat de son étude itérative qui a été expliqué au chapitre 3 sur les compétences. Cette fois-ci, le modèle 2008 considère la dernière cueillette de données pour l'année 2007. De plus, il est difficile de

considérer, avec respect pour l'opinion contraire, que l'allié de l'entreprise est une compétence professionnelle au sens propre du terme.

Le modèle 2008 est habilement présenté et souligne les deux dimensions dichotomiques que nous retrouvons dans la littérature soit d'une part l'entreprise et d'autre part les personnes en milieu de travail.

Qui plus est, le plus étonnant dans le modèle proposé par Ulrich est toujours cette absence de la dimension-conseil au niveau des compétences qui sont pourtant une caractéristique fondamentale et distinctive des PRH. Le modèle d'Ulrich porte encore les gènes de la myopie reprochée par Kochan (1997) ou clairement le PRH doit aligner sa pratique uniquement en fonction des intérêts de l'entreprise. Il est difficile de croire qu'un PRH qui a cette vision sera considéré comme étant un acteur crédible par les personnes en milieu de travail lorsque celui-ci interviendra auprès d'eux... sans doute, il sera crédible aux yeux de l'organisation. Il est toutefois paradoxal de constater que le seul gestionnaire occupant des fonctions d'autorité-conseil étant nommément responsable de la GRH dans l'entreprise, c'est-à-dire de la dimension humaine a une vision aussi réductrice de son rôle auprès des personnes en milieu de travail.

Ulrich présente une vision de la GRH communément appelée en relation industrielle la vision unitaire. Les partisans de cette vision postulent l'inexistence du conflit entre le capital et le travail. *A contrario*, la vision unitaire choisit volontairement d'ignorer le conflit

au profit de la communauté d'intérêts entre le patronat et le salariat (individu)... où le seul intérêt est celui légitime du patronat. *De facto*, cette vision unitaire ignore la relation dialogique de coopération-conflit qui unit l'employeur et ses salariées. La dialogique signifie : « l'unité complexe entre deux logiques, entités ou instances complémentaires, concurrentes et antagonistes qui se nourrissent l'une et l'autre, se complètent, mais aussi s'opposent et se combattent » (Morin, 2001, p. 347) Enfin, la vision unitaire ignore volontaire l'asymétrie du pouvoir dans la relation de travail.

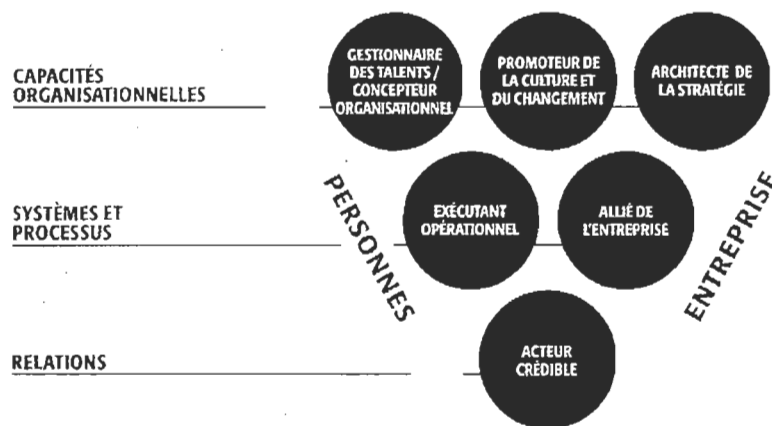


Figure 20 : Modèle des compétences Ulrich (2008)

Source : Ulrich, D. 2008. « De nouvelles compétences pour les futurs leaders RH » *Effectif*, volume 11, numéro 1, p. 22.

Après, cette incursion au niveau des rôles dans les domaines disciplinaires de la GRH et des RI, dans la section suivante il sera question des autres dimensions de l'activité-conseil.

4.3.5 Le conseiller-facilitateur ou expert en activité-conseil

Margulies et Raia (1972) rappellent qu'il est possible de concevoir le problème soumis par le client selon deux orientations soit celle du facilitateur et celle de l'expert.

L'expert va généralement percevoir la problématique comme étant un ensemble de contenus techniques sur lesquels il devrait accorder son attention pour ensuite guider son intervention auprès du client.

À l'inverse, le conseiller-facilitateur va percevoir le problème comme un ensemble de processus sociaux à identifier et ajuster pour faciliter le fonctionnement maximal du système client.

En somme, il existe deux principales façons de concevoir le problème soumis par le client. Cette façon de concevoir le problème a une influence marquante sur l'intervention-conseil à chaque étape du processus c'est-à-dire sur :

- 1) la vérification du problème (sa nature technique ou humaine);
- 2) sur les solutions proposées par le conseiller;
- 3) la manière du conseiller de faire une rétroaction au client;
- 4) l'implication du conseiller auprès de l'organisation et du système client (implication auprès des personnes ou du problème à résoudre);
- 5) sur la nature des rapports que conseiller va établir dans sa relation avec son client (personnelle centrée sur le processus ou objective centrée sur la tâche).

Ces deux conceptions, soit *experts* ou *facilitateur* ne sont pas sans rappeler les deux courants fondamentaux à l'origine du développement de l'activité-conseil soit : la gestion scientifique et la gestion du comportement. D'un côté, le conseiller centré sur les personnes sera préoccupé par les personnes qui vivent le problème soumis (sa cible) par le système-client. De l'autre côté, le conseiller centré sur la tâche accordera toute son attention au problème à régler (sa cible).

Tableau 7 : Orientation de l'intervention selon la concentration sur les contenus techniques ou sur les processus sociaux de l'expert et du facilitateur

FACILITATEUR	EXPERT
Processus sociaux	Contenus techniques
1. Vérification du problème	
Sensibiliser le client au problème en intégrant clairement ses attitudes et ses sentiments.	Procède à une évaluation d'expert et à des collectes de données.
2. Solution du problème	
Travaille sur la capacité du système-client à résoudre ses problèmes, améliore les processus de résolution de problèmes et facilite la créativité.	Fournit des idées, élabore un devis de recherche et développe des solutions pour le système-client.
3. Rétroaction	
Fournit des données significatives, facilite l'assimilation de celles-ci et permet au client d'y apporter ses interprétations.	Présente les résultats de sa recherche avec ses interprétations expertes.
4. Utilisation de la recherche	
Développe, par l'apprentissage, la capacité du client d'utiliser les données de recherche et de prendre action.	Fait des recommandations spécifiques et concrètes fondées sur les données recueillies.
5. Relation avec le client	
Est personnelle, impliquée et centrée sur les processus. Le lien est à long terme et orienté sur le système-client.	Est objective, détachée et centrée sur la tâche. Le lien est à court terme et orienté sur le problème.
6. Implication	
Est prioritairement fonction des individus et des groupes dans l'organisation.	Est prioritairement en fonction du problème à résoudre.
7. Rapport au système	
Est concerné par les relations de collaboration et d'échange entre les diverses unités de l'organisation.	Est concerné par les implications du problème pour les autres unités de l'organisation.

Source : Massé, P. 1994. **Gérer les services-conseils : une démarche**. Sainte-Foy: Université du Québec-Télé-Université, p. 111 (traduit et adapté de Margulies, N. et Raia, A.P., 1972, p. 125)

Le tableau présenté ci-haut de Massé (1994) traduit visuellement les deux tendances à l'origine du développement de l'activité-conseil soit : le conseiller expert centré sur la tâche c'est-à-dire la structure des organisations et la technologie (gestion scientifique ou *engineering approach*) et le conseiller facilitateur centré sur les personnes surtout les facteurs humains en organisation (gestion du comportement ou *clinical approach*). (Gouldner, 1961) Cette dichotomie n'est pas sans rappeler les problèmes de division de l'homme et de son travail comme objet d'étude.

L'OADMA reprend lui aussi à son compte la classification proposée par Gouldner (1961) lorsqu'il expose comment un conseiller en management peut agir dans le cadre d'un mandat. Le conseiller en management est expert lorsqu'il axe son intervention sur le contenu :

Essentiellement centré sur des problèmes de gestion qui lui sont présentés, le conseiller pose le diagnostic avec une expertise de contenu et apporte les solutions qu'il juge les meilleures. [...] Son expertise est sollicitée parce qu'il possède des connaissances dans un domaine donné. L'intervention porte alors sur les aspects techniques du problème et peu sur la dimension humaine. (OADMA, 2002, p. 18)

Le conseiller en management peut aussi axer son intervention sur le processus de consultation plutôt que sur le contenu, il remplira alors le rôle de *facilitateur*: « [...] aider le client à se donner une démarche plus précise pour mieux percevoir et comprendre la problématique, pour mieux identifier les différents facteurs en cause et pour trouver des

solutions. Il guide le client dans leur décision et dans l'élaboration du plan d'action. »
(OADMA, 2002, p. 18)

En outre, l'OADMA propose une troisième approche de consultation où le conseiller axe son intervention sur le client lui-même. Cette troisième approche relève du rôle de facilitateur de Margulies et Raia (1972), mais semble encore plus caractéristique d'une relation d'aide à titre personnel comme le ferait un psychologue clinicien avec son client. Cette troisième approche est plus délicate, car elle requiert des compétences professionnelles qui ne font pas partie traditionnellement du domaine disciplinaire de la gestion. Dans cette troisième approche où la focalisation de l'intervention est sur le client, le conseiller peut :

[...] se concentrer principalement sur la personne de son client plutôt que sur le contenu ou le processus. Dans ce rôle, il doit attacher une grande importance aux facteurs humains, au vécu de la personne et pratiquer une écoute active tout en faisant preuve d'empathie. Le conseiller se consacre aux relations qu'il établit avec le client et fournit le support et le soutien dans l'utilisation de ses propres ressources pour analyser son problème et trouver la meilleure solution. (OADMA, 2002, p. 20)

L'approche retenue par le conseiller dépendra aussi du mandat convenu avec le client. Il est plutôt rare de voir l'activité-conseil aussi tranchée entre les deux pôles. « Les rôles du conseiller en management reposent sur un bon équilibre entre le contenu, le processus et la personne. » (OADMA, 2002, p. 20)

De façon complémentaire au tableau 7 de Massé, s'inspirant du modèle de Margulies et Raia (1972), nous avons trouvé une version originale postérieure (1978) du même modèle. Tel qu'exposé précédemment, l'activité-conseil est rarement aussi tranchée entre les deux pôles. C'est également l'avis de Margulies et Raia (1978) basé sur leur expérience empirique. Ces derniers recommandent un modèle de consultation contingent. Ils expliquent leur choix de retenir un modèle contingent, car généralement toutes les composantes d'un problème organisationnel tombent rarement et clairement dans une ou l'autre des catégories (technique ou humain) (Margulies; Raia, 1978).

« Most organizational problems reflect a mixture of technological, managerial, and human process problems. Consequently, they do not lend themselves to any one consulting model or approach all the time. » (Margulies; Raia, 1978, p. 112) Nous soulignons que cette vision correspond également à l'approche sociotechnique qui a fait l'objet d'une brève présentation au chapitre 2 du mémoire. À partir des explications données par les auteurs le modèle de consultation est non seulement contingent, mais il est aussi davantage global et non cloisonné (holistique) : *« At any particular time, depending upon problem being experienced, the OD consultant might function as a technical expert, as a process facilitator, or as some combination of both. »* (Margulies; Raia, 1978, p. 113) Le conseiller doit être capable d'intervenir tout le long du continuum. De surcroît, les auteurs ajoutent que certaines dimensions de la consultation sont toujours indiquées, peu importe que le conseiller agisse à titre d'expert technique ou de facilitateur de processus :

« [...] some attention to process is always appropriate in organizational development. Even when the intervention is in the technical subsystem, even when technical information and expertise are required, some degree of collaboration, some attention to consultant-client relationship, and some effort devoted to improving the client system's diagnostic and problem solving capability are always appropriate. » (Margulies; Raia, 1978, p. 112)

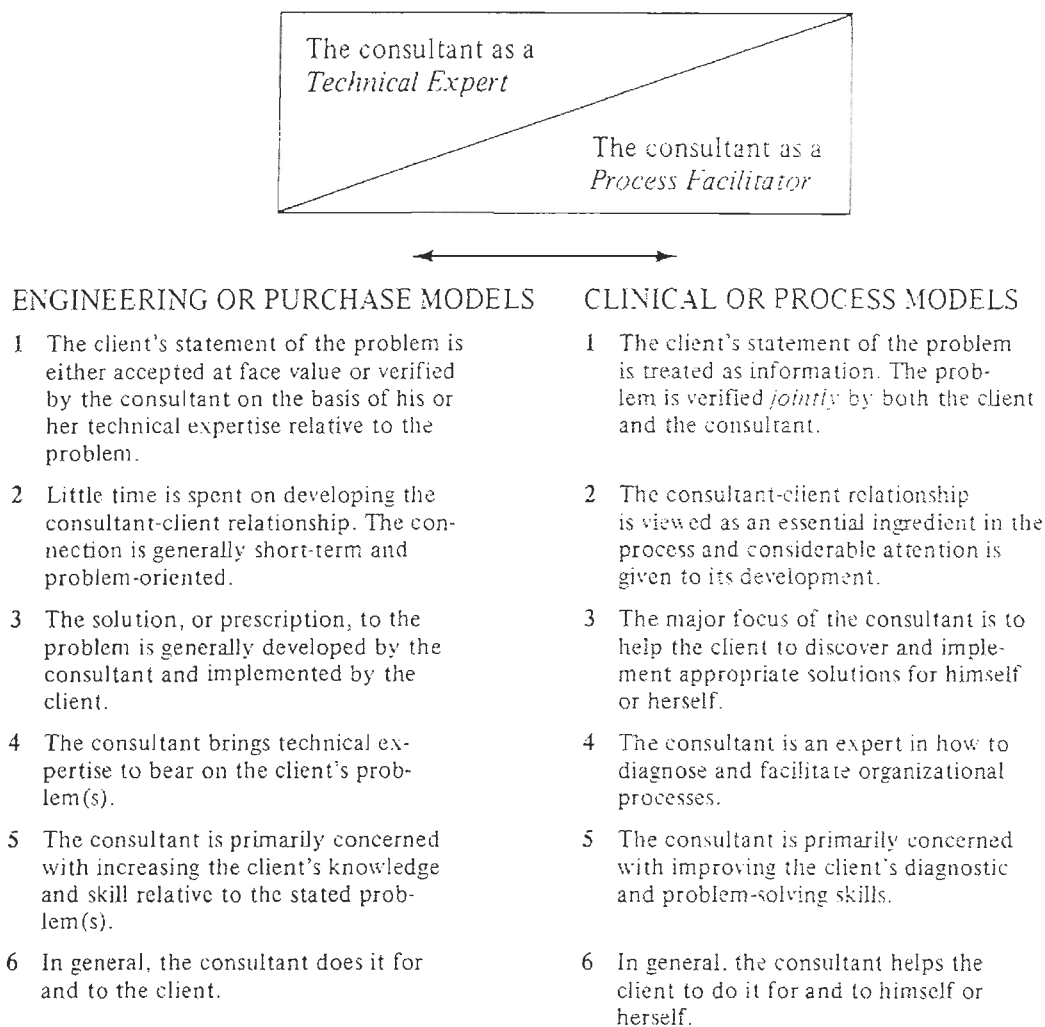


Figure 21 : *A contingency model of consultation*

Source : Margulies, N. ; Raia, A. P. 1978. **Conceptual Foundations of Organizational Development**. New York : McGraw-Hill, p. 113.

Table V. A Combined Continuum of Approaches, Styles, and Value Systems of Organizational Consultants

Emphasis on variables	Increasing emphasis on people variables ←				Increasing emphasis on task and structure variables →			
Approaches	Training and working with groups	Working on personnel aspects	Working with individuals	Working on both people and task and structure aspects, but emphasis on the former	Working on task and structure aspects with a socio-technical model	Working on information control and communication aspects	Working on organization wide goal setting	Working on strategy
Style	← Increasing Human relations (HR) orientation				→ Increasing Systemic Relationship (SR) orientation			
Value system	← Increasing dominance of Sociocratic value system				→ Increasing dominance of Existential value system			

Figure 22 : *A Combined Continuum of Approaches, Styles and Value Systems of Organizational Consultants*

Source : Ganesh, S. R. 1978. « *Organizational consultants: a comparison of styles* ». **Human Relations**, volume 31, numéro 1 p.23

Le tableau présenté ci-haut résume le résultat de la recherche de Ganesh (1978) pour le compte *The Tavistock Institute* sur un échantillon de 21 conseillers aux États-Unis et en Inde ayant diverses formations (psychologie, sociologie, finances, gestion, arts, etc.). Ganesh a conduit plusieurs entrevues avec les conseillers. Il a constaté que les conseillers se distinguent selon leur intérêt pour les personnes ou pour la tâche et la structure. Ganesh, postule que cet intérêt pour l'un ou l'autre conditionnerait le type d'interventions que les conseillers effectuent auprès des organisations.

Pour Ganesh, la centration sur la tâche-processus ou sur les personnes dans l'activité-conseil serait la résultante d'un ensemble de valeurs professionnelles, personnelles et sociales auxquelles adhèrent les conseillers qui optent pour une ou l'autre des deux approches. Les conseillers qui adoptent l'approche centrée sur la tâche valorisent

la perspective objective de la relation et évitent leur implication personnelle auprès du client ou dans les politiques de l'organisation hôte. D'autre part, les conseillers qui adoptent l'approche centrée sur les personnes s'impliquent davantage dans des situations personnelles et interpersonnelles. Même si le client convoque le conseiller à titre d'expert, les conseillers valorisent les habiletés interpersonnelles qui engendrent la confiance dans les relations.

Dans sa recherche Ganesh (1978) soulève également que l'ensemble des valeurs du conseiller conditionne également le niveau de son intervention. Les conseillers qui axent sur le processus et la tâche s'intéressent aux problèmes qui touchent l'ensemble de l'organisation et à des changements ayant une influence à long terme. De plus, les conseillers qui axent sur le processus interviennent sur les bases formelles du pouvoir à des niveaux hiérarchiques élevés dans l'organisation. D'autre part, les conseillers qui adhèrent à des valeurs de relations humaines orientent leurs interventions sur des changements au niveau des individus ou des groupes dans l'organisation. Ceux-ci travaillent à partir des bases informelles du pouvoir dans l'organisation et interviennent au niveau intermédiaire de la hiérarchie.

Antérieurement aux travaux de Margulies et Raia (1972,1978) et aux travaux de Ganesh (1978), Robert Blake et Jane Mouton (1964) ont élaboré une théorie des rapports entre les styles de direction appelée la théorie de la grille. Selon cette théorie deux variables fondamentales affectent le style de direction d'un gestionnaire soit : la variable intérêt pour

la production et la variable intérêt pour les personnes. La figure 22 représente la théorie de la grille de Blake et Mouton. Cette grille met en plan deux axes c'est-à-dire la variable intérêt pour les personnes (l'axe Y) et la variable intérêt pour la production (l'axe X) selon deux échelles d'intensité (de 1 à 9). La figure 22 met en évidence les cinq principaux styles de management.

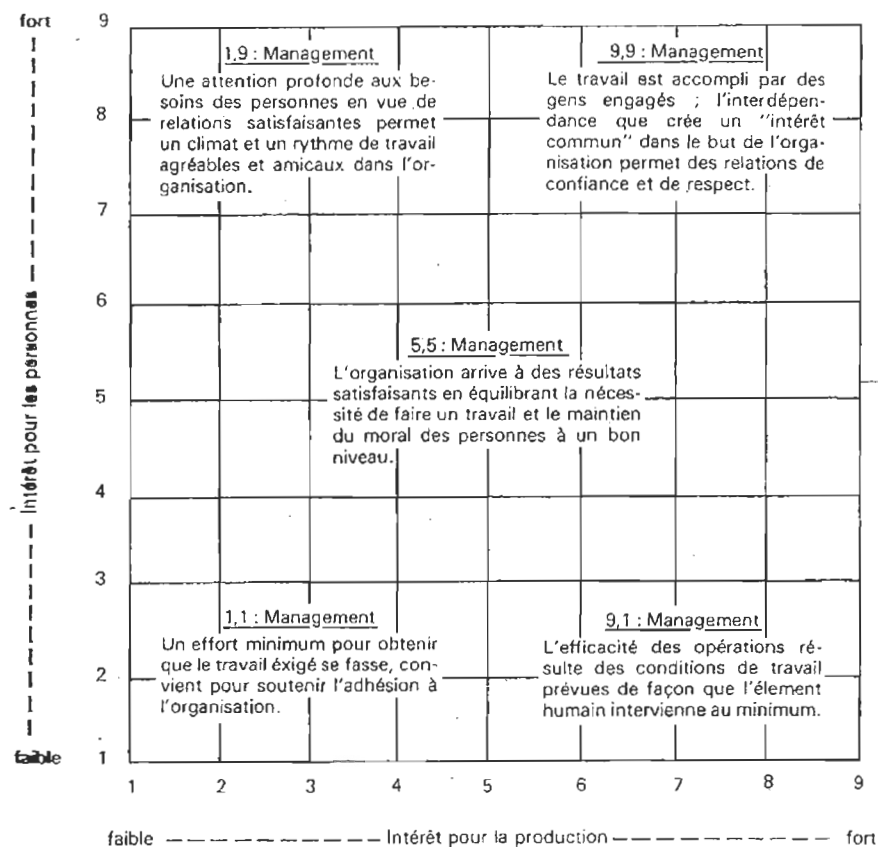


Figure 23 : La grille managériale de Blake et Mouton (1964)

Source : McGregor, D. 1974. **La profession de manager**. Paris : Gauthier-Villars, p. 57

La théorie de la grille de Blake et Mouton (1964) a fait couler beaucoup d'encre en science de la gestion sur le plan de la recherche. McGregor(1974) croit que cette grille est utile, mais constitue une représentation trop simpliste de la réalité : « Je pense cependant que ces styles managériaux n'ont pas toute l'efficacité qu'ils pourraient avoir parce qu'ils se sont développés à partir de "cosmologies" inadaptées. [...] ils méconnaissent l'enchevêtrement chez l'homme de ses caractéristiques rationnelles et affectives et de sa nature sociale. » (McGregor, 1974, p. 58)

Cette sous-section sur les rôles en GRH est intéressante. Elle dresse un portrait assez évocateur d'une conception dichotomisée de la gestion. Dans les lignes qui suivent, nous allons appuyer cette affirmation d'une gestion polarisée. Premièrement, les études de l'Université du Michigan et de l'Université d'Ohio (brièvement présenté à la fin du chapitre 2) qui établissaient des styles de leadership à partir de l'accent mis sur les travailleurs ou sur la production (Université du Michigan) ou d'un leadership axé sur la considération pour autrui ou le leadership axé sur la structuration des activités (Université d'Ohio). Dans le chapitre 4, l'historique de l'activité-conseil démontre que celle-ci est fondée à partir de deux courants distincts soit la gestion scientifique (ingénierie, technologie, structure, tâche) ou la gestion du comportement (DO, psychosocial, les personnes, le social, les relations humaines). À la figure 18, Ulrich (1997) présente sa typologie des rôles des PRH selon un axe à double polarité (processus \leftrightarrow individus). Au tableau 17, la présentation par Margulies et Raia (1972) de l'orientation d'une intervention-conseil selon deux pôles (facilitateur des processus sociaux – expert des contenus et du technique). La figure 21 de

Ganesh (1978) sur le type de travail effectué par un conseiller selon un axe en polarité (accent sur les personnes – accent sur la tâche et la structure). Enfin, à la figure 22, la grille managériale de Blake et Mouton (1964) présentant sur deux axes des styles de management en fonction de l'intérêt pour les personnes et de l'intérêt pour la production. Qu'est-ce qu'un bon *leader* en gestion? Mintzberg propose une réponse intéressante : « D'abord, l'objectif essentiel du rôle de *leader* est d'effectuer l'intégration entre les besoins des individus et les buts de l'organisation. Le cadre doit concentrer ses efforts sur la mise en phase des besoins de ses subordonnés et de ceux de l'organisation, afin que les opérations de l'entreprise soient plus efficaces. » (Mintzberg, 1973, p. 73) Malgré tout, une question demeure : comment définir et pratiquer une gestion unifiée des personnes et des organisations?

4.3.6 Les stratégies d'intervention du conseiller

Il existe un lien étroit entre le rôle qu'adopte le conseiller et la façon dont il va intervenir auprès de son client. On appelle stratégie cette façon dont le conseiller va intervenir. Généralement, le conseiller adopte sa stratégie sur la base de ses propres postulats c'est-à-dire sur la meilleure façon, selon lui, d'intervenir pour résoudre le problème. Gallessich (1983) a identifié sept types de stratégies d'intervention qui sont présentés, dans le tableau ci-dessous avec les postulats sur lesquels elles se fondent.

Tableau 8 : Principales stratégies d'intervention et postulats sur lesquels elles se fondent

STRATEGIES		
Type	Interventions	Postulats
Éducative	Disséminer de l'information Enseigner des habiletés et techniques	Le savoir du conseiller est le facteur critique dans la compréhension et la solution du problème
Diagnostique	Recueillir et interpréter des données	Il est possible de modifier des comportements processus logiques, cognitifs
Prescriptive	Dire au client ce qu'il doit faire	
De traitement	Appliquer un traitement	Le client ne peut comprendre totalement ni son problème, ni les moyens d'y remédier
Directive	Superviser certaines tâches	La supervision est nécessaire à l'implantation de techniques
De soutien affectif	Endiguer les émotions négatives	Les changements nécessaires se produiront si le client fait face aux émotions reliées à ses problèmes ou à leur solution
De facilitation	Inciter le client à mobiliser ses ressources	L'expertise du client est essentiellement à l'identification et à la résolution du problème; La facilitation augmentera sa motivation à implanter les recommandations et sa capacité à résoudre de futurs problèmes

Source : Massé, P. 1994. **Gérer les services-conseils : une démarche**. Sainte-Foy: Université du Québec/Télé-Université, p. 124. (Adapté de Galessich, 1983)

Lorsque le conseiller utilise la stratégie de type de facilitation, il le fait de manière explicite en expliquant au client leurs buts et leur méthode. Avec cette stratégie le conseiller va inciter le client à exposer ses idées, exprimer/identifier ses valeurs ou sentiments et à mobiliser ses ressources pour identifier et résoudre son problème. Donc,

avec la stratégie de type facilitation le conseiller fait travailler son client. Lorsque le conseiller utilise la stratégie de type soutien affectif, il le fait de manière non explicite face au client. Le conseiller utilisera une approche d'écoute empathique et de communication amicale pour identifier les émotions négatives qui empêchent le client d'évoluer dans la résolution du problème.

4.3.7 Les trois principaux types de pouvoirs exercés par les conseillers

Le pouvoir est une composante cruciale de l'intervention et constitue le risque le plus important de causer un échec. Il est pertinent à ce stade-ci de présenter une définition du concept de pouvoir : « c'est la capacité de choisir, d'agir et d'influencer les autres, de les contrôler, de les faire agir, de faire arriver ce que vous voulez qui arrive, d'obtenir ce que vous désirez » (Bellman, 1990, p. 153)

Les conseillers sont des personnes qui désirent aider leur client dans une direction donnée c'est-à-dire qu'ils cherchent à exercer une certaine influence sur ce dernier. (Tremblay, 1973) Le pouvoir peut s'exercer selon différents types tels que : le pouvoir d'expertise, le pouvoir de la relation et le pouvoir du rôle.

Le pouvoir d'expertise est fondé sur un savoir, des habiletés et une expérience qui sont valorisés par les clients recherchant de telles qualités pour retenir les services d'un

professionnel. Selon Massé (2004) c'est le type de pouvoir que les conseillers disposent le plus et utilisent le plus.

Le pouvoir de relation est le second pouvoir le plus utilisé par les conseillers. Tel que vu précédemment, l'activité-conseil est une relation d'aide. Pour aider le client, celui-ci doit se sentir en relation de confiance avec le professionnel. Cette relation de confiance entre le client et le professionnel est essentielle pour guider les actions en contexte de risque de préjudice pour le client et en contexte de changement.

Troisièmement, le pouvoir du rôle est celui propre à la fonction-conseil (autorité-conseil) dans une organisation. Parmi les privilèges associés à ce rôle, il y a celui d'assister à des rencontres, de poser certaines questions, d'être écouté et d'exprimer des avis. Ce pouvoir vient du rôle (autorité-conseil dans la hiérarchie) et non de l'expertise. Le pouvoir d'expertise aide le conseiller à maintenir ce pouvoir de rôle-conseil.

Il est à-propos de souligner la parenté qui existe entre les trois types de pouvoir (d'expertise, de relation et de rôle) et les principales caractéristiques de l'activité-conseil de Bercovitz (pouvoir d'expertise = compétence; pouvoir de relation = confiance relation d'aide ou d'échange; pouvoir de rôle = traitement du problème et des solutions-actions). Selon Bernoux les ressources du pouvoir d'un acteur dans une organisation sont : « [...] la compétence, la maîtrise des relations à l'environnement, la maîtrise des communications, les connaissances des règles de fonctionnement.» (Bernoux, 1985, p. 166)

Responsabilité du conseiller face à la croissance du client	<p align="center">RÔLE DE CONSEILLER 1,9</p> <p align="center">«Vous le faites; je serai votre table d'harmonie.»</p> <p align="center">P-(Expertise-Relation)</p> <p align="center"><i>S-(Facilitation)</i> <i>S-(Support affectif)</i></p>	<p align="center">RÔLE D' INSTRUCTEUR 5,9</p> <p align="center">« Vous l'avez bien fait; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois.»</p> <p align="center">P-(Expertise)</p> <p align="center"><i>S-(Directive)</i> <i>S-(Prescription)</i></p>	<p align="center">RÔLE DE PARTENAIRE 9,9</p> <p align="center">«Nous le ferons ensemble et apprendrons l'un de l'autre.»</p> <p align="center">P-(Relation-Décision)</p> <p align="center"><i>S-(Facilitation)</i> <i>S-(Traitement)</i></p>
	<p align="center">RÔLE DE FACILITATEUR 1,5</p> <p align="center">« Vous le faites; je vous assisterai dans le processus. »</p> <p align="center">P-(Relation-Décision)</p> <p align="center"><i>S-((Facilitation (processus))</i> <i>S-(Éducative)</i></p>	<p align="center">RÔLE DE FORMATEUR 5,5</p> <p align="center">« Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. »</p> <p align="center">P-(Expertise)</p> <p align="center"><i>S-(Éducative)</i></p>	<p align="center">RÔLE DE MODÈLE 9,5</p> <p align="center">« Je le ferai; vous observerez afin d'apprendre en me regardant.»</p> <p align="center"><i>P-(Réfèrece-Décision)</i></p> <p align="center"><i>S-(Traitement)</i> <i>S-(Éducative)</i></p>
	<p align="center">RÔLE D' OBSERVATEUR RÉFLECTIF 1,1</p> <p align="center">« Vous le faites; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. »</p> <p align="center">P-(Expertise)</p> <p align="center"><i>S-(Directive)</i> <i>S-(Éducative)</i></p>	<p align="center">RÔLE DE CONSEILLER TECHNIQUE 5,1</p> <p align="center">« Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progressez.»</p> <p align="center">P-(Expertise)</p> <p align="center"><i>S-(Éducative)</i></p>	<p align="center">RÔLE D' EXPERT 9,1</p> <p align="center">« Je le ferai pour vous; je vous dirai quoi faire.»</p> <p align="center">P-(Expertise-Décision)</p> <p align="center"><i>S-(Traitement)</i> <i>S-(Prescription)</i></p>
	Responsabilité du conseiller face aux résultats du projet		

Figure 24 : Principaux rôles tenus par les conseillers, énoncés de leurs interventions, de la stratégie employée (S-), de la source de pouvoir (P-) et les responsabilités prises par le conseiller face aux résultats du projet et à la croissance du client.

Source : Massé, P. 1994. **Gérer les services-conseils : une démarche**. Sainte-Foy: Université du Québec/Télé-Université, pp. 116,118, 122 et 134. (Traduit et adapté de Champion, Kiel et McLendon (1990, p. 66-67)).

La figure 24 est une tentative de résumer dans son ensemble les dimensions de l'activité-conseil c'est-à-dire en établissant les liens entre les rôles, les stratégies d'intervention et les types de pouvoir. Fait à remarquer, le pouvoir d'expertise est associé à six rôles sur les neuf rôles possibles du conseiller. Alors que le pouvoir basé sur la relation est associé à trois rôles sur les neuf rôles du conseiller. Le seul rôle où le pouvoir d'expertise et le pouvoir de relation se combinent est le rôle de conseiller. « Le consultant bâtit sa polyvalence en s'exerçant à maîtriser plusieurs rôles, chacun associé à une méthodologie particulière comprenant des stratégies d'intervention adaptées au type de situation. » (Lescarbeau, Payette, St-Arnaud, 2003, p. 24)

4.3.8 Les caractéristiques des conseillers

Après avoir décrit ce qu'est l'activité-conseil et les dimensions qui y sont associées, il sera question dans les lignes qui suivent des caractéristiques communes aux conseillers. D'entrée de jeu, il faut avouer que la littérature traitant des caractéristiques personnelles des conseillers n'est pas aussi aidante qu'on pourrait y croire aux premiers abords. La littérature dresse, généralement, de longues listes de caractéristiques requises pour être un bon conseiller et parfois la fiction (rêve) se mélange avec la réalité : « [...] l'abondance et l'envergure des caractéristiques presque mythiques que doivent manifester les conseillers, mais aussi l'aura fascinante qui les nimbe. » (Massé, 1994, p. 29) Massé, ajoute qu'il existe très peu de recherche faite sur les caractéristiques requises par le client pour être un bon conseiller. Blondel (1988) dit qu'on ne dispose d'aucun référentiel commun en matière des

caractéristiques personnelles des conseillers. Cependant, il existe deux sondages ayant pour objet les caractéristiques des conseillers.

Le premier sondage fut celui mené par Lippitt et Lippitt (1980) auprès de 32 conseillers américains sur les compétences importantes dans leur profession. Le résultat de ce sondage de Lippitt et Lippitt (1980) indique que le conseiller doit posséder trois groupes de caractéristiques : 1) des connaissances solides (sciences humaines, sociales et philosophie); 2) des techniques de communication, d'animation de groupes, de collecte et d'analyse de données et de résolution de problèmes; 3) des attitudes de maturité, d'ouverture d'esprit et d'honnêteté. Il est intéressant de souligner que Lippitt et Lippitt (1980) traitent des caractéristiques selon trois groupes les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être.

Le deuxième sondage est celui de Blanc (1989) qui expose les points de vue d'une dizaine de dirigeants de cabinets-conseils en France. Les résultats du sondage de Blanc (1989) indiquent deux groupes de caractéristiques que le conseiller doit posséder soit : le profil intellectuel et l'aptitude aux relations humaines. Pour le profil intellectuel, le conseiller doit être capable : de résoudre des problèmes complexes, d'analyser et de synthétiser les données; d'avoir une démarche orientée vers l'action; d'être humble c'est-à-dire de savoir se questionner sur son travail; d'avoir une grande ouverture intellectuelle et une curiosité pour assurer sa formation continue. Pour ce qui est des aptitudes pour les relations humaines, le sondage de Blanc (1989) confirme les éléments suivants : la capacité

d'écoute du conseiller; l'empathie, savoir communiquer efficacement ses idées par écrit et oralement, une capacité de convaincre et une capacité à travailler en équipe.

Actuellement, plusieurs auteurs proposent des caractéristiques pour les conseillers, mais : « [...] qu'il est difficile de s'y retrouver parmi ces listes de caractéristiques, qui ressemblent plus à des listes d'épicerie qu'à des classifications permettant de trouver un profil des caractéristiques souhaitables chez les conseillers. » (Massé, 1994, p. 33)

Bordeleau (1986) croit qu'il est possible d'esquisser un profil de conseiller et propose un modèle à partir de sa synthèse personnelle. Bordeleau (1986) subdivise les habiletés ou aptitudes des conseillers en deux groupes soit : les habiletés intellectuelles et les habiletés interpersonnelles. Pour Bordeleau, le conseiller doit avoir les habiletés intellectuelles suivantes : une grande curiosité, un jugement sûr, une capacité d'analyse et une capacité de conceptualisation. Sur le plan des habiletés interpersonnelles, des conseillers Bordeleau retiennent : une grande facilité de communication orale et écrite, une excellente capacité d'adaptation à des milieux et des gens différents; une capacité de travailler en équipe; un bon jugement social; de la diplomatie et une ouverture envers les gens. La majorité des auteurs s'accordent sur l'importance du savoir-être du conseiller.

Bellman rappelle que dans l'activité-conseil : « C'est la personne qui est le produit. Ce que nous sommes lorsque nous sommes avec nos clients est l'essence de ce que nous vendons.» (Bellman, 1990, p. xiii) Enfin, dans cette section il a été question des

caractéristiques souhaitables pour un conseiller. À la suite de la lecture de plusieurs auteurs, la plupart du temps les caractéristiques du conseiller font référence à certaines composantes de la compétence professionnelle.

4.3.9 Les critères d'efficacité de la consultation (Roy, 2008)

Les caractéristiques du conseiller ont une influence sur le processus-conseil. Il est également possible d'évaluer l'efficacité du processus de consultation sous un angle autre qu'uniquement centré sur la personne du conseiller. Selon Roy (2008), il existe deux principales catégories de critères pour évaluer l'efficacité de l'activité de consultation soit les critères de résultats et les critères de démarche. Pour les critères de résultats citons :

- 1) La satisfaction du client et du consultant;
- 2) L'appropriation du mandat par le client;
- 3) L'évolution de l'organisation du client et de la situation problématique.

En retenant comme critère d'efficacité l'appropriation du mandat par le client, Roy (2008) rappelle que le problème et la solution appartiennent avant tout au client. Dans cette perspective, le rôle du conseiller est d'aider le client à résoudre son problème de manière adéquate. Un autre rôle du conseiller est de fournir les moyens au client pour qu'il devienne autonome dans le traitement de cette situation ou problème. Le conseiller doit s'assurer que le client : « - comprend la situation, autant la cause que le problème lui-même, ses symptômes et les impacts que les actions auront sur la situation; - développe les habiletés

nécessaires à l'implantation de solutions; -implante des actions de gestion qui favoriseront la survie des solutions. » (Roy, 2008, p. 27)

Pour les critères d'efficacité portant sur la démarche de consultation il y a :

- 1) La pertinence des objectifs et des résultats;
- 2) La qualité de la démarche de consultation;
- 3) La qualité de la relation client/consultant.

Le critère pertinence des objectifs et des résultats comprend selon Roy (2008) quatre éléments :

- 1) Un rapport coûts-bénéfices acceptable;
- 2) La satisfaction du client et du consultant;
- 3) Une amélioration de la performance du client;
- 4) Une augmentation de la capacité du client à résoudre des problèmes similaires.

En somme, il n'est pas étonnant de constater que les différentes composantes de l'activité-conseil sont reprises par les critères de Roy (2008) pour évaluer l'efficacité de celle-ci.

Il faut aussi recadrer la vision de Roy (2008) de l'activité-conseil qui s'apparente davantage à ce que Margulies et Raia (1972) ont désigné comme une orientation du conseiller-facilitateur qui place l'accent de son intervention sur les processus sociaux (voir

le tableau 7 au chapitre 4 de ce mémoire). Nous pouvons aussi situer le rôle que le conseiller doit adopter selon la vision de Roy (2008) telle que présentée à la figure 23 sur les principaux rôles tenus par les conseillers et les énoncés de leurs interventions Champion, Kiel et McLendon (1990). La vision de Roy (2008) semble correspondre davantage avec le rôle de conseil (1,9), car sa responsabilité est grande par rapport à la croissance du client et ce ne sera pas nécessairement le conseiller qui va réaliser l'ensemble des actions pour concrétiser la réussite du processus-conseil. La vision de Roy (2008) ressemble également au rôle de facilitateur (1,5) qui est sur le même axe que le rôle de conseiller.

Conclusion

En somme, nous constatons que les activités-conseils sont intégrées dans le cadre d'un processus de consultation. Chacune des composantes de l'activité-conseil est interreliée. Il existe différentes manières d'exercer ses activités-conseils selon le rôle retenu, la stratégie retenue et le type de pouvoir que le conseiller exerce. Encore une fois, la trilogie rôle, stratégie et pouvoir du conseiller influence la manière dont il va orienter ses activités-conseils pour s'ajuster aux besoins de son client et à la situation. La notion de rôle replace le conseiller comme étant un sujet-acteur qui interprète son rôle d'une manière singulière et qui interprète aussi son environnement.

Le conflit de rôle en GRH est constamment présent. Plusieurs PRH tentent de trouver un équilibre entre les intérêts de l'employeur et ceux des employés. Certains

intérêts entre les parties sont convergents et d'autres divergents. Il existe une tension historique entre le capital et les RH qui a été décrite notamment par Karl Marx. Il existe également un rapport de force et une relation de pouvoir entre les représentants de l'Employeur et les employés. La présence d'intérêts divers, d'acteurs différents, de relations de pouvoir et de rapport de force module nécessairement le contexte de pratique des CRHA et de CRIA (Graham, Tarbell 2006; Kochan, 1997; Noe, Hollenback, Gerhart, Wright, 2006; Rynes, 2004). Dans ce chapitre nous avons traité succinctement de ces facteurs importants à considérer dans les champs disciplinaires de la GRH et des RI mais également des caractéristiques inhérentes des organisations.

Qui plus est, nous avons également constaté qu'il existe aussi une tension entre les deux principaux courants fondateurs la gestion scientifique-ingénierie et la gestion des comportements humains dans l'exercice des activités-conseils comme l'expose Massé (1994). Même si la majorité des auteurs précisent que nous devons adopter une pratique contingente de l'activité-conseil et être capable à titre de conseiller d'orienter notre pratique selon les deux courants certaines questions demeurent : Quel courant est le mieux adapté aux activités-conseils du CRHA et du CRIA? Existe-t-il un modèle hybride de consultation mobilisant des aspects de l'approche expert technique et celle de l'approche clinique facilitateur des processus sociaux? Selon Mintzberg (1973), il est nécessaire d'avoir une gestion intégrée. Le rôle d'un *leader* est d'intégrer les besoins des individus et les buts de l'organisation afin que les opérations de l'entreprise soient plus efficaces.(Mintzberg , 1973)

Nous avons pu constater que la gestion est souvent décrite en polarité et que l'équilibre est difficile à atteindre entre les deux extrêmes par exemple : court terme (opérationnel) versus long terme (stratégique); individus versus le processus; emphase croissante sur les personnes versus emphase croissante sur les tâches et la structure; intérêt pour la production versus intérêt pour les personnes; l'expert technique versus le facilitateur des processus sociaux. Si l'objet de la GRH comme le définit l'OCRHRI est d'optimiser le potentiel du capital humain. Quel est le profil de compétence professionnelle requise au CRHA et CRIA pour transformer ce capital humain et l'optimiser dans un contexte organisationnel?

CHAPITRE 5

PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Introduction

Ce dernier chapitre présente le cœur et la raison d'être de ce mémoire de recherche. Tout d'abord, il y aura présentation de la problématique, de son contexte et des bases théoriques, opératoires et conceptuelles sur lesquelles la recherche est construite. Il y aura ensuite présentation des sujets à l'étude. Puis, nous exposerons la question générale et les questions spécifiques qui sous-tendent la problématique. Dans un troisième temps, nous procéderons à la description de la méthodologie de cette recherche avec, entre autres, les particularités des outils utilisés pour recueillir les données, une présentation des taux de participation de la population à l'étude, ainsi que toutes les informations concernant la démarche suivie. En quatrième lieu, nous retrouverons les résultats de l'analyse et de l'interprétation des données. Ces résultats sont présentés de façon globale. Les données d'exception seront traitées dans une prochaine section. Enfin, les limites de l'étude et les pistes pour de futures recherches termineront le chapitre.

5.1 Problématique de la recherche

D'une part, la compétence professionnelle constitue le cœur d'une profession. Cette compétence professionnelle est requise par le client et elle distingue le professionnel d'un non-professionnel.

D'autre part, les activités du professionnel représentent un autre élément distinctif d'une profession qui est fondamentalement liée à la compétence professionnelle. *De facto*, un professionnel est compétent en fonction des activités professionnelles qu'il est autorisé à exercer sur la base de sa formation et de son expérience de pratique.

Delamarre-LeDeist et Winterton (2005), dans leur article *What is competence?*, posent une question fondamentale. Le savoir n'est pas une compétence professionnelle, mais une seule de ses dimensions. C'est pourquoi on ne peut considérer uniquement un diplôme émis par une institution d'enseignement comme étant la confirmation de la compétence professionnelle de son titulaire. En outre, la compétence n'est pas directement en lien avec la performance, contrairement à ce qui est fréquemment exposé dans la littérature. Cependant, la compétence professionnelle est une composante importante de la performance (Levy-Leboyer, 2000).

La compétence professionnelle est multidimensionnelle et elle est inscrite dans l'action de cet « *être en acte* » qui est notre sujet d'étude. Cette étude vise à présenter une

définition conceptuelle de la compétence professionnelle et la tester. À partir de cette définition, nous désirons identifier le profil caractéristique de la compétence professionnelle du CRHA et du CRIA au Québec.

Un large tour de la littérature nous a permis de constater que nos connaissances sont très limitées sur les activités-conseils en gestion. Citons l'étude de Rosemary Stuart (1967) à partir de sa méthode de l'agenda. Plusieurs décennies ont passé depuis l'étude de Stuart et probablement que les rôles du conseiller ont évolué. Il y a aussi l'étude de Ganesh (1978) sur les conseillers appartenant à différentes professions. En GRH, Ulrich (1997) a proposé une classification des rôles du PRH et en 2005 une synthèse des rôles de PRH. À partir, de la littérature pertinente, nous avons élaboré une problématique de recherche qui répond à deux lacunes importantes.

La première lacune est le manque de connaissance empirique sur le concept de compétence professionnelle. Ce concept de compétence professionnelle est particulièrement important en GRH. Puisque l'objet de la GRH est d'optimiser le potentiel et la performance du capital humain dans l'organisation. Le capital humain trouve sa valeur dans la compétence professionnelle qu'il possède, qu'il peut développer et qu'il peut mobiliser au service des objectifs de l'organisation.

La seconde lacune étant le manque de connaissance sur les activités-conseils en gestion. Selon Mintzberg (1993), peu de recherche ont porté spécifiquement sur ce thème de recherche.

Note problématique s'inscrit également dans le prolongement de la volonté de l'OCRHRI d'accroître la notoriété de la profession de CRHA et de CRIA auprès du public et des clients. Cette notoriété peut s'obtenir tel que nous en avons traité au chapitre 1 par la professionnalisation. Au cœur de cette professionnalisation, nous retrouvons la compétence professionnelle et la reconnaissance de l'utilité sociétale des activités professionnelles. Aux fins de cette recherche, notre problématique est de définir le profil caractéristique de la compétence professionnelle mobilisé par le CRHA et le CRIA au Québec dans l'exercice de leurs activités-conseils.

L'objectif principal de cette recherche est de tester la définition conceptuelle de la compétence professionnelle selon une approche interprétative avec les CRHA et les CRIA au Québec pour déterminer un profil caractéristique de leur compétence professionnelle.

5.1.1 La question générale

La problématique décrite auparavant dresse la table pour une réflexion plus poussée sur la manière de formuler une question de recherche. En tenant compte de l'état actuel de la littérature sur le concept de la compétence qui place toujours ce concept en

relation avec la performance au travail, il apparaît fort pertinent de positionner le choix du questionnement sur la compétence, mais cette fois-ci en relation avec l'exercice des activités-conseils des CRHA et des CRIA. Par conséquent, la question générale de ce mémoire est la suivante :

Quel est le profil de la compétence professionnelle caractérisant la pratique professionnelle des activités-conseils des CRHA et des CRIA au Québec ?

5.1.2 Les questions spécifiques

Des questions spécifiques sont nécessaires pour dégager une meilleure compréhension de la compétence professionnelle qui est notre objet de recherche. Ces questions spécifiques tentent de préciser et de circonscrire la question générale, mais aussi afin d'obtenir un portrait, même sommaire, de certaines caractéristiques des CRHA et des CRIA en fonction de la compétence professionnelle et des activités-conseils.

Notre première question spécifique de recherche est la suivante : existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du conseiller interne, du consultant externe travaillant pour un cabinet de consultation et du consultant externe travailleur autonome?

Nous nous désirons savoir s'il y a des variances dans le profil de compétence professionnelle entre les trois types de pratique soit :

- 1) conseiller interne à titre de salarié ou de cadre d'une organisation;
- 2) consultant externe pour un cabinet de consultation;
- 3) consultant externe travailleur autonome.

Plusieurs articles sur le sujet, sans nécessairement être appuyés sur des données empiriques, semblent indiquer qu'il existe des différences sur le rôle et donc les qualités requises d'un conseiller interne par rapport au consultant externe. (Margulie; Raia, 1978; Massé, 1994; Lescarbeau; Payette; St-Arnaud, 2003; Charrette, 2009; Lalonde; Peloquin, 2009) L'OCRHRI fait également une distinction dans le type de pratique du CRHA et du CRIA lorsqu'il est question de contracter une assurance responsabilité professionnelle. Selon l'OCRHRI, la pratique professionnelle du consultant externe est plus à risque que celle des conseillers à l'interne.

Nous allons tenter de répondre à cette question appliquant un filtre sur la variable contrôle C (type de pratique professionnelle) à l'ensemble des réponses recueillies dans le questionnaire portant sur les 4 dimensions de la compétence professionnelle.

L'OCRHRI regroupe les professionnels en GRH et RI au Québec. Un membre de l'OCRHRI peut choisir de porter le titre professionnel réservé par le Code des professions de son choix entre CRHA et CRIA. Soulignons que généralement un ordre professionnel n'octroie qu'un seul titre professionnel à ses membres. D'ailleurs, l'OCRHRI a fait deux réflexions en 1996 et 2007 sur la coexistence des deux titres professionnels CRHA et CRIA

en raison du risque de confusion pour les clients. Il existe généralement deux formations permettant l'admission à l'OCRHRI ce qui peut expliquer la coexistence des deux titres professionnels réservés. Historiquement, les membres de l'ordre portaient le titre professionnel en fonction du diplôme obtenu à l'université. Ainsi, les diplômés du baccalauréat en RI portaient le titre CRIA et les diplômés du baccalauréat en GRH portaient le titre CRHA. Existe-t-il une différence entre la pratique professionnelle du CRHA et du CRIA? Dans les faits, l'OCRHRI ne fait aucune distinction entre CRHA et CRIA ni même dans son processus d'admission. Enfin, une autre raison explique la coexistence historique des deux titres. L'auteur ne désire pas émettre son opinion personnelle sur la question. Il existe un débat entre deux champs disciplinaires soit le champ des RI et le champ disciplinaire de la GRH. Certains auteurs prétendent que le champ disciplinaire des RI inclut la GRH (Boivin, 1987). D'autres auteurs affirment totalement le contraire.

Notre deuxième question spécifique de recherche est la suivante : existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du CRHA et le profil de la compétence professionnelle du CRIA au Québec?

5.1.3 Le cadre théorique

Dans cette sous-section, nous présenterons les variables retenues en fonction des éléments de la problématique à l'étude.

Nous avons sélectionné pour la variable indépendante (X) les 8 composantes de l'activité-conseil. Pour la variable dépendante (Y) nous avons retenu 3 dimensions de la compétence professionnelle soit : les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs-être. Pour des raisons méthodologiques, nous avons choisi d'isoler dans la séquence des questions la quatrième dimension de la compétence professionnelle soit la compréhension de la profession. Nous avons retenu la quatrième dimension compréhension de la profession comme variable modératrice (M). Dans cette recherche, la variable indépendante (X) influence donc la variable dépendante (Y). Conséquemment, les définitions utilisées seront les mêmes qui ont été retenues et introduites dans le questionnaire des participants, et qui ont été développées au chapitre premier?

La définition de la variable dépendante (Y) la compétence professionnelle signifie : la compréhension démontrée par la personne de sa profession dans l'exercice de ses activités professionnelles. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaine(s) disciplinaire(s) et qui lui permet de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession est la suivante.

La définition de la variable indépendante (X) les activités-conseils se définissent comme : « [...] une série d'étapes menées par le conseiller interne ou externe en interaction continue avec le client en vue d'améliorer une situation particulière, de résoudre un problème donné ou de créer une nouvelle situation plus adéquate. La consultation devient

ainsi un processus continu d'activités, une méthodologie efficace d'intervention avec ses outils et ses techniques particulières à chaque étape » (OADMA, 2002, p. 12)

variable contrôlée (C) : le titre professionnel et le type de pratique professionnelle

Variable modératrice (M) : Aux fins de cette recherche la dimension compréhension de la profession de CRHA et ou de CRIA sera mesurée selon le modèle théorique de Margulies et Raia (1978) *A contingency model of consultation*. Ainsi, la variable modératrice M sera l'approche retenue par le conseiller dans ses activités-conseils : soit le conseiller ayant une approche d'expert technique (*engineering or purchase model*) ou le conseiller ayant une approche de facilitateur des processus sociaux (*clinical or process models*).

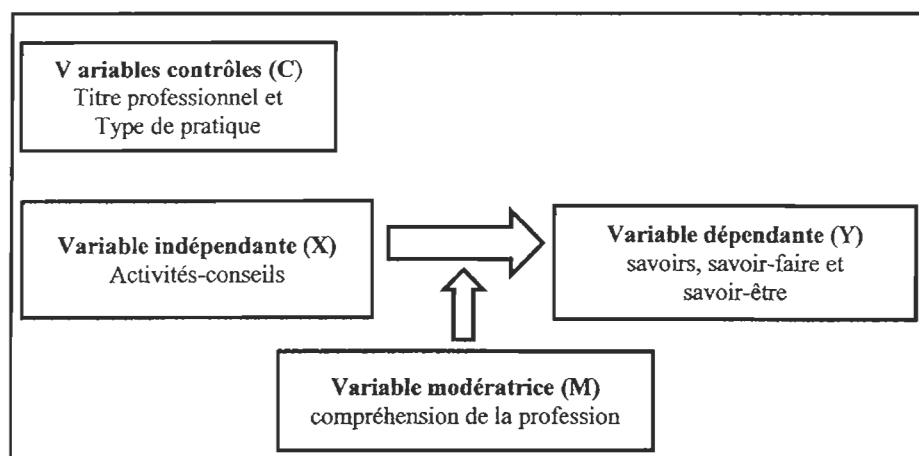


Figure 25 : Variables du cadre théorique

5.1.4 Le cadre opératoire de la recherche

En fonction du cadre théorique de cette recherche, des indicateurs spécifiques à chacune des variables sont exposés dans le tableau ci-dessous. Les indicateurs pour la variable indépendante (X) sont les composantes de l'activité-conseil. Pour la variable dépendante (Y), sont les différentes dimensions de la compétence professionnelle selon la figure 1 et les indicateurs sont les suivants : les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être.

Variable dépendante (Y) : Cette variable : « [...] dépend, dans ses variations, d'autres phénomènes ou variables que l'on peut étudier ou manipuler » (Aktouf, 1992, p. 29)

Pour la variable dépendante (Y) les indicateurs sont les suivants :

Indicateurs : les savoirs; les savoirs-faire et les savoirs-être

1. Penser et agir en fonction de l'efficacité;
2. Être proactif;
3. Agir avec rigueur et minutie;
4. Se maîtriser;
5. Être flexible;
6. Avoir de l'impact et de l'influence sur les autres personnes;
7. Négocier;
8. Établir et maintenir des relations interpersonnelles;
9. Avoir confiance en soi;
10. Gérer et motiver une équipe;
11. Aider au développement des personnes;
12. Penser de manière analytique;
13. Penser de manière synthétique;
14. S'exprimer verbalement et faire des présentations orales;
15. S'exprimer par écrit, rédiger des rapports et des communiqués;
16. Utiliser les technologies de l'information;
17. Travailler en équipe;
18. Identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir;
19. Avoir une connaissance réaliste de soi;
20. Être au service du client;
21. Bâtir une relation de confiance avec son client;

22. Défendre et protéger les intérêts de son client;
23. Comprendre les autres;
24. Avoir une vision positive des personnes;
25. Penser de manière stratégique;
26. Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier;
27. Chercher des informations;
28. Évaluer les risques pour le client;
29. Déterminer les ressources requises pour réaliser le mandat;
30. Établir un budget;
31. Coordonner des activités;
32. Évaluer la performance des individus et des équipes;
33. Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel;
34. Connaître la législation applicable au monde du travail et assurer le respect des encadrements légaux, réglementaires et normatifs dans sa pratique;
35. Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux;
36. Planifier.

Nous questionnons le participant sur 3 dimensions de la compétence professionnelle aux questions C.1 à C.8. Puisque la liste précédente comprend très peu d'indicateurs sur le savoir, nous avons ajouté la question A.6 qui porte sur la formation académique du participant. Pour établir les 36 indicateurs de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être nous avons retenu, les 19 compétences du PRH selon Boyatzis (1996). Pour définir les 19 compétences de Boyatzis (1996) nous avons dû traduire librement les définitions de compétences dans le livre Boyatzis; Cowen; Kolb (1995) *Innovation in Professional Education : Steps on a Journey from Teaching to Learning*. Boyatzis fait référence à ce livre dans l'article de Yeung (1996) lorsqu'il a énuméré les 19 compétences du PRH. Nous avons utilisé le *Guide des compétences professionnelles* de l'OCRHRI (2007) et le Code de déontologie (2009) de l'OCRHRI pour enrichir notre liste de compétences. De surcroît, nous avons tenu compte du résumé des compétences que nous avons fait à la conclusion du chapitre 3. Ce résumé établissait une liste des compétences les plus souvent citées dans la

littérature sur les PRH. Considérant notre choix méthodologique de questionner les CRHA et les CRIA en fonction des principales composantes de l'activité-conseil, nous avons dû puiser des indicateurs de compétence chez une profession connexe en gestion soit celle des administrateurs agréés et plus spécifiquement ceux prévus pour les conseillers en management certifiés. En effet, le guide des compétences professionnelles (2007) de l'OCRHRI ne traite pratiquement pas des compétences en lien avec l'activité-conseil. Pour enrichir notre liste des 36 indicateurs, nous avons tenu compte du *Guide de l'administrateur agréé : le conseiller en management* (2002) et de la *Charte des compétences de l'administrateur agréé* de l'OADMA. Puis, nous avons validé notre liste de 36 indicateurs à partir de notre définition conceptuelle de la compétence professionnelle selon une approche interprétative. Enfin, nous avons tenté d'éliminer au maximum le risque d'avoir des doublons d'indicateurs dans la liste. Un doublon étant une même compétence qui est identifiée par un synonyme. Les livres de Spencer; Spencer (1993) *Competence at Work. Models for Superior Performance* et de Boyatzis (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* ont été très utiles pour cette tâche.

Variable indépendante (X) :

« C'est la variable qui influence la modification de la variable étudiée. Elle peut être manipulée par l'expérimentateur pour étudier son rôle dans les variations de la variable dépendante » (Aktouf, 1992, p. 30) L'activité-conseil où la consultation est une : « [...] une série d'étapes menées par le conseiller interne ou externe en interaction continue avec le

client en vue d'améliorer une situation particulière, de résoudre un problème donné ou de créer une nouvelle situation plus adéquate. La consultation devient ainsi un processus continu d'activités, une méthodologie efficace d'intervention avec ses outils et ses techniques particulières à chaque étape » (OADMA, 2002, p. 12)

Pour la variable (X) les composantes de l'activité-conseil, les indicateurs sont les suivants :

- 1) La relation client-conseiller;
- 2) La demande d'aide formulée par le client;
- 3) L'enquête sur la problématique et la cueillette de données;
- 4) L'établissement du diagnostic;
- 5) La formulation de solutions, d'avis, de conseils et de recommandations;
- 6) L'élaboration d'un plan d'intervention ou d'action;
- 7) L'intervention et le soutien au client;
- 8) L'évaluation de l'intervention.

Dans la littérature portant sur le processus de consultation nous retrouvons différents modèles et comportant chacune des spécificités sur les composantes. Pour les fins, de cette recherche nous avons déterminé les 8 principales composantes du processus de consultation pour les CRHA et les CRIA selon trois auteurs principaux auteurs soit : Bercovitz (1989); Le guide de l'administrateur agréé : le conseiller en management OADMA (2002); Guide des compétences professionnelles OCRHRI (2007).

Nous questionnons le participant et mettons en relation entre la variable X et la variable Y aux questions C.1 à C.8 du questionnaire.

Variables contrôlées (C)

La variable contrôle est : « [...] une variable, ou un caractère spécifique dont on tient compte (qu'on contrôle) dès le départ, en tant que préalable à toute expérimentation ou à toute étude de situation. » (Aktouf, 1992, p. 30)

Nous avons retenu une première variable contrôlée aux fins de notre questionnement le type de pratique conseil. Il existe 3 types de pratique conseil pour le CRHA et le CRIA soit : conseiller interne d'une entreprise ou consultant externe pour le compte d'un cabinet de consultation ou consultant externe à titre d'entrepreneur indépendant. À la question A.8 nous allons demander au participant à la recherche d'identifier son principal type de pratique professionnel. Cette première variable contrôlée du type de pratique conseil va nous permettre de répondre au moment du traitement et de l'analyse des données à la première question spécifique de recherche : Existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du conseiller interne, du consultant externe travaillant pour un cabinet de consultation et du consultant externe travailleur autonome?

Dans cette recherche, nous avons défini une deuxième variable contrôlée qui est le titre professionnel : CRHA ou CRIA. À la question A.3 nous questionnons le participant

sur le titre professionnel qu'il porte afin de pouvoir identifier la variable contrôle CRHA ou CRIA ce qui nous permettra à l'étape du traitement et de l'analyse des données de pouvoir répondre à notre seconde question spécifique de recherche : Existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du CRHA et le profil de la compétence professionnelle du CRIA au Québec?

Variable modératrice (M)

La variable modératrice (M) dans cette recherche a une importance centrale. La particularité d'une variable modératrice : « C'est la variable qui, comme son nom l'indique, modère la relation entre les variables dépendantes et indépendantes. Elle nuance la relation en lui apportant un éclairage complémentaire qui la relativise et précise sa signification. » (Aktouf, 1992, p. 30) Pour cette recherche interprétative, la variable modératrice est la dimension compréhension de la profession qui est une des 4 dimensions de la compétence professionnelle selon une approche interprétative. La variable compréhension de la profession est difficile à saisir et à définir en indicateur précis, et ce, particulièrement dans un cadre théorique de type interprétatif. La compréhension de la profession réfère à une conception, une interprétation individuelle et personnelle du participant. Tel qu'explicité la compréhension de la profession est toujours associée aux trois autres dimensions de la compétence professionnelle le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Cette compréhension balise et articule ces 3 types savoirs. De plus, cette variable modératrice a un effet sur la manière dont le CRHA et le CRIA va comprendre les composantes de l'activité-conseil et comment il va les exercer. Pour cette variable modératrice de la compréhension de la

profession de CRHA ou CRIA nous avons retenu l'approche d'orientation-conseil retenue par le CRHA et le CRIA soit une orientation d'expert technique ou une orientation de facilitateur des processus tirés du modèle contingent de la consultation de Margulies et Raia (1978) et de la traduction française de Massé (1994) dudit modèle. Pour chacun des 8 éléments du modèle, le participant a le choix entre une réponse caractérisant l'expert technique ou une réponse caractérisant le facilitateur des processus sociaux. Voici la liste des 8 questions en relation avec le modèle de Margulies et Raia (1978) qui nous permettent de caractériser l'orientation-conseil du CRHA et du CRIA. Le répondant doit cocher l'énoncé qui qualifie le mieux sa vision de ses activités-conseils sur les points suivants :

- 1) sa relation avec le client;
- 2) sa façon de procéder lors de la vérification du problème du client;
- 3) sa façon de présenter au client son diagnostic et l'interprétation des données recueillies par le conseiller;
- 4) sa façon de trouver des solutions possibles au problème qui a été diagnostiqué;
- 5) son implication personnelle dans le cadre du mandat-conseil;
- 6) son rôle dans l'implantation de la solution;
- 7) ce qui préoccupe le conseiller dans son intervention auprès du client;
- 8) son orientation de consultation avec le client.

Puisqu'il s'agit d'une variable modératrice, le lecteur constatera que plusieurs des 8 questions peuvent reprendre certaines composantes des 8 activités-conseils. À l'étape de l'analyse, nous établirons un croisement de la variable modératrice (M) avec la variable

dépendante (Y) et la variable indépendante (X) pour tenter d'expliquer la relation entre la variable (X) et la variable (Y)

5.1.5 L'explication conceptuelle

À partir de large revue de la littérature sur le concept de compétence faite au chapitre 3 nous avons dû construire une définition adaptée de la compétence professionnelle. Pour ce faire, nous avons utilisé comme base la définition de Dion (1986). À cette définition nous avons ajouté les éléments théoriques de la définition et du modèle holistique de la compétence Delamarre-LeDeist et Winterton (2005). Enfin, nous avons complété notre modèle par la dimension compréhension de la profession à partir des écrits de Sandberg et Targama (2000) et selon une approche interprétative. Maintenant, il est nécessaire, d'utiliser une représentation conceptuelle de la compétence professionnelle que nous avons construite pour cette recherche.

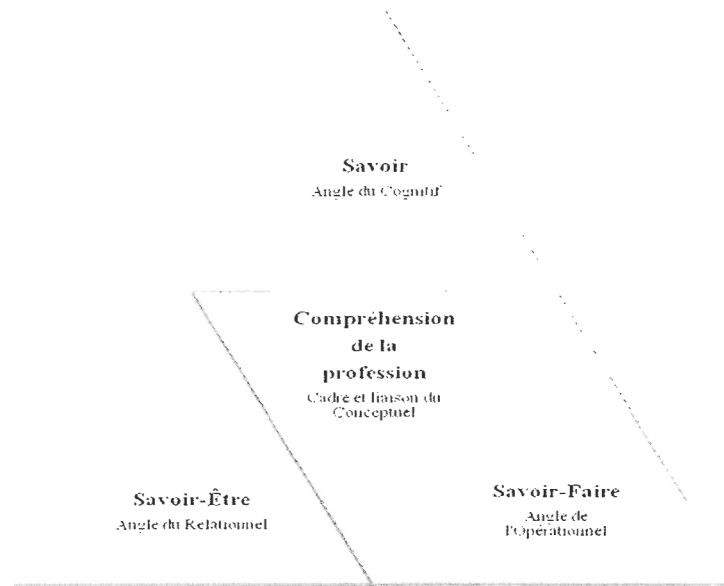


Figure 1 : Modèle interprétatif de la compétence professionnelle

Tout d'abord, la compétence professionnelle signifie selon ledit modèle interprétatif : la compréhension qu'a la personne de sa profession. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaines disciplinaire et qui lui permet de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession.

Le modèle interprétatif de la compétence professionnelle figure 1, illustre que trois dimensions (savoirs, savoirs-faire et savoirs-être) créent une quatrième dimension (la compréhension de la profession). La quatrième dimension qui est le cœur de la compétence professionnelle regroupe et articule les 3 autres dimensions : le savoir, le savoir-faire et le

savoir-être. La compétence professionnelle est donc composée de quatre dimensions distinctes, mais interreliées soit :

- 1) la compréhension de la profession;
- 2) les savoirs;
- 3) les savoirs-faire;
- 4) les savoirs-être.

Ces 4 dimensions forment un tout qui compose la compétence professionnelle. Si une lacune significative existe au niveau d'un ou de plusieurs des 4 dimensions la compréhension du travail est par le fait même viciée et la compétence professionnelle n'est plus garantie. Avant d'aller plus loin, il faut définir les 4 dimensions de la compétence professionnelle.

Dimension 1 : compréhension de la profession

La compréhension de ce mot vient du latin *comprehensio* qui est composé de deux termes. Le terme *cum* qui signifie avec et le terme *prehendere* qui signifie prendre. La compréhension agit comme charnière (-), un transit et un filtre entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Dans le savoir-être comme dans le savoir-faire il y a mobilisation du savoir compris par la personne. La dimension compréhension est également caractérisée par l'interprétation que la personne se fait du monde par ses expériences vécues à travers ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être. Cette dimension de la compréhension de la profession est propre à chaque personne (personnelle et singulière). Cependant, chaque personne peut avoir une compréhension qui partage certains très communs avec d'autres

personnes (c.-à-d. des profils similaires). De plus, cette dimension de la compréhension de la profession possède des caractéristiques particulières. Elle est personnelle, conceptuelle et opérationnelle. En fait, on peut considérer la compréhension de la profession comme étant une construction sociale et une construction mentale d'une personne. La personne donne une signification à sa profession (et à son action professionnelle) par la compréhension qu'elle développe de celle-ci. Donc, la compréhension de la profession réfère à la conception particulière que la personne a de son rôle dans une organisation et la manière dont elle va l'interpréter et le jouer. Lorsque nous utilisons le terme conceptuel pour la compréhension, cela signifie que la compréhension est balisée et alimentée par les angles cognitifs, opérationnels et relationnels du triangle de la compétence. Pour que les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs-être soient mobilisés adéquatement, ils doivent au préalable être compris par la personne. Un savoir sans cadre conceptuel, sans une compréhension demeure purement théorique, voire inutile et inapplicable, dans la réalité. Notre sujet d'étude est l'être-en-acte et notre objet d'étude la compétence professionnelle est un concept dynamique et d'action. Nous avons exposé au chapitre 3 du mémoire la difficulté que pose l'étude de la compétence professionnelle qui est un concept d'action soit en retenant l'étude des caractéristiques du poste occupé (problème de l'écart entre travail prescrit et travail réel) ou l'étude des caractéristiques d'une personne (problème d'opérer une scission entre le travailleur et son activité de travail et problème d'évaluation écart en le discours et la réalité). Nous avons choisi de sortir de ce cadre pour recentrer notre attention sur la dimension compréhension de la profession : « De plus, la représentation en tant que grille de perception et d'interprétation joue un rôle actif dans la structuration des

conduites. Dès lors, l'usage de cette notion tend aussi à évincer la distinction entre pratiques et discours. » (Stroobants, 1993, p. 68) La dimension compréhension dans le concept de compétence professionnelle justifie notre approche interprétative de recherche : « Le chercheur vise à comprendre – au sens de Verstehen – la ou les significations que les acteurs donnent à leur action ou, plus simplement, les significations qu'ils attribuent à l'objet de recherche. » (De La Ville, 2000, p. 90; cité par Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 74)

Dimension 2 : les savoirs

Les savoirs se définissent selon le grand dictionnaire terminologique du Québec comme étant un : « ensemble des connaissances acquises qui ont été approfondies par une activité mentale suivie. » Les savoirs sont des connaissances qui ont les caractéristiques suivantes : factuelles, théoriques, standardisées, déclaratoires et vérifiables.

Dimension 3 : les savoirs-faire

Les savoirs-faire toujours selon le grand dictionnaire terminologique du Québec signifient la : « mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation d'ordre pratique dans l'exercice d'une activité professionnelle ». Les savoirs-faire sont composés à la fois la dimension, 2 les savoirs et de la dimension 1, la compréhension. Les savoirs-faire sont acquis par l'expérience et la pratique. Les savoirs-faire se distinguent des autres types de savoirs parce qu'ils sont des savoirs d'action, d'opération et de transformation des ressources en biens de ce fameux « *être-en-acte* ». Les savoirs-faire sont souvent désignés

dans la littérature sous le terme d'habileté. La dimension 3 correspond à des aspects techniques et ne s'applique pas à la dimension humaine (dimension relationnelle qui est couverte par la dimension 4, soit les savoirs-être) d'une réalité. Une mise en garde s'impose ici. Dans l'exercice d'une activité professionnelle et de travail, il est rare cependant que la dimension humaine soit inexistante.

Dimension 4 : les savoirs-être

Les savoirs-être peuvent se définir comme étant la capacité de conduite personnelle d'un individu, c'est-à-dire des actions, des réactions et des comportements adaptés aux relations sociales appropriées à un emploi. Les savoirs-être sont également composés à la fois de la dimension 2 les savoirs et de la dimension 1 la compréhension. Ici, les savoirs-être permettent à « *l'être-en-acte* » d'entretenir des relations sociales avec d'autres personnes de son environnement. Les savoirs-être sont des compétences d'action, d'opération et de transformation des ressources en service dans le cadre d'une relation avec une ou plusieurs autres personnes. Cette dimension correspond à l'aspect humain de la réalité et implique des interactions entre des personnes.

En somme, le professionnel compétent démontre sa compréhension de sa profession en mobilisant les bons savoirs (savoir), en comprenant comment il doit être et agir (savoir-être) avec son client et ce qu'il doit faire (savoir-faire) concernant les activités dans l'exercice de sa profession.

Enfin, le lecteur qui désire en savoir davantage sur les fondements théoriques de notre modèle interprétatif de la compétence professionnelle peut consulter le chapitre 1 de ce mémoire.

5.2 Méthodologie de la recherche

Cette sous-section du chapitre 5 a pour objectif de décrire la méthodologie utilisée pour répondre à nos questions de recherche. Nous traiterons ainsi du choix du type d'investigation, de l'élaboration et de la description de l'instrument de mesure. Puis nous présenterons les modalités de validation du questionnaire en prétest, du déroulement de l'expérience, la passation du questionnaire et des aspects éthiques de l'étude.

5.2.1 Type d'investigation

Cette recherche présente une étude de type terrain et propose une démarche non expérimentale. Nous rappelons que cette recherche est de type descriptif et exploratoire. Elle a pour objectif de tester une nouvelle définition conceptuelle de la compétence professionnelle. Le deuxième objectif est d'identifier un profil type de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA du Québec en fonction de huit composantes des activités-conseils.

De surcroît, nous pensons en apprendre davantage sur la profession de CRHA et de CRIA au Québec. Cette profession est relativement jeune (1973 création du titre réservé et reconnaissance légale de la profession par le C.p.Q) et peu d'études ont porté sur celle-ci. Nous aurions pu retenir une méthode de type interviews sur le terrain considérant l'approche interprétative de notre objet de recherche, soit la compétence. Cette méthode a d'ailleurs été utilisée par Osgroke (2007) sur les compétences et aptitudes requises par les PRH dans la gestion des conflits en milieu de travail. Nous croyons que le questionnaire est la méthode la mieux appropriée en fonction des objectifs de cette recherche. La méthode du questionnaire a l'avantage d'offrir des réponses qui peuvent être synthétisées et quantifiées en utilisant des questions de types fermées. De plus, le questionnaire permet aussi de tester un grand nombre de répondants tout en respectant leur anonymat. Le répondant se sent libre de répondre aux questions. Le questionnaire est une méthode facile et relativement peu coûteuse d'application. Nous voulons pouvoir aussi étudier comment la variable dépendante (Y) les savoirs, savoirs-être et savoirs-faire se comporte par rapport à la variable dépendante (X) activités-conseils. Sur la dimension compréhension de la profession (quatrième dimension de la compétence professionnelle) nous avons choisi de sonder les CRHA et les CRIA par la méthode questionnaire en utilisant le modèle contingent de la consultation en deux pôles (Expert-technique \leftrightarrow Facilitateur des processus sociaux) de Margulies ; Raia (1978). Cette quatrième dimension de la compétence professionnelle aurait pu également être étudiée à partir de la méthode de l'interview sur le terrain. Cependant, notre recherche s'intéressant à toutes les dimensions de la compétence professionnelle et aux profils, nous avons retenu la méthode par le

questionnaire. Un questionnaire est : « une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé » (Mucchielli, 1979, p. 84) En somme, le mode de cueillette des données pour ce mémoire a été conditionné par le choix de la problématique, l'accès au milieu de recherche c'est-à-dire l'Ordre des CRHA et des CRIA du Québec et les ressources dont nous disposions.

Un questionnaire individuel semi-structuré a servi d'outil de cueillette pour toutes les données visées par la problématique sur la compétence professionnelle des CRHA et CRIA au Québec.

5.2.2 Élaboration de l'instrument de mesure (questionnaire)

Le questionnaire fut le seul instrument de cueillette de données conçu pour étudier les CRHA et les CRIA du Québec. Il a été construit à partir de la littérature consultée (Sandberg; Targama (2007), Winterton; Delamare-LeDeist (2005), Boyatzis (1982, 1995,1996), Spencer; Spencer (1993), Bercovitz (1989), OADMA (2002), OCRHRI (2007) et Margulies; Raia (1978)). Les écrits de langues anglaises sont ceux de Sandberg; Targama (2007), Winterton; Delamare-LeDeist (2005), Boyatzis (1982, 1995,1996), Spencer; Spencer (1993) et Margulies ; Raia (1978). La dominance dans la littérature anglaise sur la compétence a requis un effort supplémentaire de traduction afin d'adapter les outils et indicateurs à la construction d'un outil de mesure en langue française. L'étude et l'analyse

de cette littérature a permis de mettre en évidence des éléments forts pertinents pour l'élaboration du questionnaire portant sur les dimensions de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA dans l'exercice de leurs activités-conseil.

Le questionnaire n'a pas pour objectif d'évaluer ou de mesurer les compétences des participants et encore moins de mesurer ou prédire leur performance au travail. Les participants sont libres de répondre aux questions en suivant les instructions prévues dans le questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Rappelons que notre recherche exploratoire adopte une approche interprétative. Ainsi, nous voulons définir la compréhension que les CRHA et les CRIA ont de leurs activités-conseil à partir de leur expérience vécue.

5.2.3 Description de l'instrument de mesure

Ce questionnaire a été construit spécifiquement pour étudier la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA en rapport avec les principales composantes des activités-conseils. Avant de débiter par la description des différentes sections du questionnaire, il est important de présenter le questionnaire dans son ensemble tel qu'il a été remis à chaque participant. Le questionnaire débute par une lettre d'information à l'intention du participant à la recherche.

Le questionnaire semi-structuré se divise en quatre parties distinctes (A-B-C-D). Il comporte 29 questions étalées sur 22 pages aux fins de la cueillette des données en lien avec notre problématique.

La première partie du questionnaire (Section A- Profil du participant) est de nature quantitative et qualitative. Elle regroupe 11 questions (A.1-A.11) à choix de réponses servant à collecter des données sur le profil sociodémographique du participant à l'étude.

La deuxième partie (Section B-Votre vision de vos activités-conseils) est essentiellement de nature qualitative. Cette section B est composée de dix questions à choix de réponses (B.1 à B.10). La section B sert à obtenir des données sur la vision (compréhension) du participant de ses activités-conseils. La section B reprend différentes questions pour tenter d'identifier chez le CRHA et le CRIA la variable modératrice (M) compréhension de la profession qui est à la fois utile pour interpréter la relation entre la variable (X) les composantes de l'activité-conseil et la variable (Y) les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être retenus par le participant. Les questions B.3 à B.10 proviennent du modèle de Margulies et Raia (1978) sur l'orientation de l'intervention conseil selon deux pôles soit celui de *conseiller facilitateur (clinical or process models)* et celui d'expert technique (*engineering or purchase models*). Le lecteur peut consulter le modèle théorique *A contingency model of consultation* de Margulies et Raia (1978) à la figure 21 de ce mémoire. La variable modératrice est très difficile à définir en fonction d'indicateurs précis

comme pour la variable dépendante ou la variable indépendante puisque nous sommes carrément dans la sphère subjective et interprétative de l'« *être-en-acte* ».

La troisième partie (Section C-Les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle) du questionnaire comprend des questions à choix de réponses de nature qualitative uniquement. La section C contient huit questions (C.1 à C.8). Cette section est la pièce de résistance du questionnaire et de notre devis de recherche. Elle vise à mettre en relation les activités-conseils, la variable X avec trois dimensions de la variable Y soit les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Nous présentons les 36 mêmes indicateurs de la variable Y pour chacune des huit questions qui reprennent les huit composantes de l'activité-conseil.

Le lecteur peut consulter le questionnaire soumis aux participants CRHA et CRIA à cette recherche annexée à la fin de ce mémoire de recherche. (Voir appendice A, p. 375)

5.2.4 Validation en prétest

Avant de débiter la cueillette de données, un prétest a été effectué auprès de trois CRIA. La validation en prétest du questionnaire a pour but d'améliorer la fiabilité et la validité de notre instrument de mesure (questionnaire). Nous avons identifié trois personnes membres de l'OCRHRI pour valider le questionnaire. Les trois personnes sollicitées ont

rempli le questionnaire et émis leurs commentaires. Cet exercice de validation du questionnaire a permis d'ajuster l'ordre logique d'enchaînement des questions. Nous avons pu clarifier certaines questions en modifiant certains termes employés. De plus, nous avons dû ajouter certains choix de réponses qui n'avaient pas été prévus initialement. Nous avons retiré certaines questions qui étaient redondantes et d'autres qui n'avaient pas de lien étroit avec le devis de recherche. Nous avons aussi ajusté les consignes pour faciliter la compréhension du participant pour certaines questions. En fonction des commentaires, nous avons de surcroît remanié le texte introductif du questionnaire. Le prétest nous a permis d'établir à 25 minutes le temps moyen nécessaire pour remplir le questionnaire. Selon Lescarbeau (1994), il est nécessaire que le prétest soit effectué auprès de cinq à sept personnes représentatives des répondants à l'étude. Il nous manque de deux à trois personnes pour répondre à cette balise de Lescarbeau ce qui peut avoir un effet la qualité de notre questionnaire comme instrument de mesure. Enfin, idéalement pour la validation prétest nous aurions dû aller chercher, dans les deux à trois personnes manquantes, des CRHA pour être représentatif de la population sous étude.

5.2.5 Portrait de la population à l'étude

Tous les participants à cette recherche ont été sollicités par le biais de l'ORCHRI. Nous avons demandé et obtenu la collaboration aux autorités de l'OCRHRI afin de diffuser par courriel à ses membres réguliers un message invitant les membres à participer à cette recherche en remplissant le questionnaire en ligne sur Internet. Cette

collaboration exemplaire de l'ordre nous a permis d'avoir accès à la population des CRHA et CRIA du Québec pour cette recherche.

Actuellement, l'OCRHRI regroupe environ 9 500 membres, candidats et étudiants, dont 4 734 CRHA et 2 388 CRIA ce qui correspond à environ 67 % de CRHA et 33 % de CRIA. Nous avons demandé à l'OCRHRI de nous fournir un profil détaillé des membres réguliers au 2 juillet 2009 afin de pouvoir établir les caractéristiques de la population. (Voir appendice D, p. 402) Au 29 juin 2009, l'OCRHRI confirme avoir expédié le message d'invitation à 7 229 membres CRHA et CRIA du Québec à participer à cette recherche. Environ 98 % des adresses courriel sont fiables selon l'OCRHRI. Ce qui signifie qu'environ 2 % des courriels expédiés par l'OCRHRI le 29 juin 2009 ne sont peut-être pas arrivés aux destinataires. Donc, 2 % de 7 229 membres donne 145 membres qui n'auraient pas reçu le courriel en raison d'un dysfonctionnement ou d'une erreur dans la transcription de l'adresse courriel qu'ils ont fournie à l'OCRHRI. Nous estimons que 7 084 CRHA et CRIA ont effectivement reçu le courriel de l'OCRHRI les invitant à participer à cette recherche.

Selon le profil détaillé des membres réguliers au 2 juillet 2009 de l'OCRHRI, la majorité de ses membres oeuvrent dans les secteurs suivants de l'économie québécoise : 20 % dans l'industrie manufacturière (transformation); 44 % dans le secteur des services; 15 % oeuvrent dans la fonction publique et parapublique; 25 % dans les autres secteurs. De plus, les membres réguliers de l'OCRHRI se distinguent également en fonction du type de

pratique professionnelle soit les consultants externes et les conseillers internes. Au 2 juillet 2009, il y avait 1088 consultants externes et 6 174 conseillers internes membres de l'OCRHRI.

Au Québec, les CRHA et les CRIA décident d'orienter leur pratique soit à titre de généraliste ou de spécialiste. Précisons qu'actuellement, l'OCRHRI ne délivre pas de certificat de spécialiste permettant à un membre de se qualifier au sens du Code des professions du Québec de spécialiste. Environ 33 % des membres de l'OCRHRI pratiquent la profession à titre de généralistes. Les autres membres déclarant avoir une pratique spécialisée (concentrée) se répartissent de la manière suivante : 13 % sont spécialisés en développement organisationnel; 8 % en dotation; 8 % en relations du travail et 6 % en formation. Actuellement, plus de 87 % des membres de l'OCRHRI sont titulaires d'un baccalauréat.

Fait à souligner, toutes les tranches d'âge sont représentées à parts égales au sein de la population de l'OCRHRI : 32 % sont âgés entre 26 et 35 ans, 27 % entre 36 et 45 ans et 27 % ont entre 46 et 55 ans. Pour terminer, 65 % des membres de l'ordre sont des femmes et 35 % sont des hommes.

5.2.6 Échantillonnage

Aucune méthode particulière n'a été utilisée pour faire de l'échantillonnage (constituer un échantillon) dans cette recherche. Nous avons demandé à l'OCRHRI de diffuser à tous les CRHA et CRIA du Québec membre en règle de l'OCRHRI une invitation par courriel à participer à cette recherche. Les membres de l'OCRHRI étaient libres de participer à cette recherche.

Après avoir fait la compilation des questionnaires reçus, nous avons pu dresser un état détaillé de la participation des CRHA et des CRIA à cette recherche pour les 29 questions. Aucun questionnaire n'a été rejeté. Nous avons décidé de conserver tous les questionnaires des 587 répondants malgré le fait que plusieurs répondants n'ont pas répondu à toutes les questions du questionnaire.

Tableau 9 : Nombre de réponses et de refus de répondre par question

Questions (n°)	Nombre de réponses par question	Nombre de refus de répondre par question
1.A.1	584	3
2.A.2	585	2
3.A.3	585	2
4.A.4	562	25
5.A.5	585	2
6.A.6	549	38
7.A.7	582	5
8.A.8	582	5
9.A.9	560	27
10.A.10	582	5

Questions (n ^o)	Nombre de réponses par question	Nombre de refus de répondre par question
11.A.11	578	9
12.B.1	576	11
13.B.2	574	13
14.B.3	549	38
15.B.4	549	38
16.B.5	544	43
17.B.6	546	41
18.B.7	548	39
19.B.8	547	40
20.B.9	541	46
21.B.10	541	46
22.C.1	379	208
23.C.2	379	208
24.C.3	379	208
25.C.4	347	240
26.C.5	347	240
27.C.6	328	259
28.C.7	328	259
29.C.8	326	261

Nous constatons à la lecture du tableau précédent que le nombre de refus de répondre augmente après 14 questions (voir à partir de la question 14.B.3). Plus le répondant avance dans le questionnaire plus le nombre de refus de répondre augmente. Nous devons suspecter que le questionnaire requérait un temps de réponse trop long en fonction du temps dont disposait le répondant. De plus, le nombre de refus de répondre atteint un nombre impressionnant autour de 200 à la section C pour les questions C.1 à C.8. Nous avons reçu un courriel d'une répondante qui exprimait la lourdeur de la configuration de la section C et son manque de convivialité ce qui explique certainement l'augmentation du taux de refus de répondre.

Dans la sous-section précédente, nous avons estimé que 7 084 membres avaient reçu le courriel de l'OCRHRI pour participer à cette recherche. Nous avons un total de 587 répondants qui ont rempli le questionnaire ce qui représente 8,9 % de la population à l'étude. Cependant, nous avons 275 répondants qui n'ont pas répondu à toutes les questions du questionnaire (46,8 % de questionnaires incomplets). Nous avons 312 répondants qui ont répondu à toutes les questions (53,2 % de questionnaires complets). Donc, nos 312 répondants représentent 4,4 % de la population des CRHA et CRIA du Québec.

Nous considérons que nous avons un nombre de répondants suffisant pour pouvoir analyser les données recueillies et identifier un profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA au Québec. Nous basons cette opinion en comparant le nombre de répondants pour des recherches comparables qui ont été conduites sur une population et un sujet similaire au nôtre dont la présentation a été faite au chapitre 3 de ce mémoire. La recherche états-unienne de Lawson et Limbrick (1995) qui tentait d'établir un profil de compétence par questionnaire avait 35 répondants PRH. Pour son mémoire, Osgroske (2007) avait conduit onze entrevues pour identifier les compétences requises des CHRP en Colombie-Britannique pour faire de la gestion des conflits en milieu de travail. Pour sa recherche sur les compétences, pour les praticiens en développement organisationnel dans le secteur bancaire en Égypte, Khalek (2007) avait eu 58 répondants avec une cueillette de données par questionnaire. Avec sa thèse Ojeda-Diaz (1999) sur les connaissances, les habiletés et les aptitudes nécessaires aux PRH au Vénézuéla le chercheur avait obtenu 84 répondants PRH.

De plus, Benavent (1999) souligne l'importance d'avoir un nombre de répondants supérieur à 30 personnes pour appliquer certains tests statistiques et pour pouvoir extrapoler les résultats obtenus à partir de notre échantillon :

[...] si les observations se limitent à quelques individus, on est face à une impossibilité statistique, et que si elles sont inférieures à une trentaine d'unités on entre dans le domaine non paramétrique, ne disposant plus de modèles de probabilités adéquats. [...] Pratiquement c'est avec quelques centaines d'individus que la précision des mesures devient suffisante pour se prêter à l'exercice de l'extrapolation. (Benavent, 1999, p, 43)

De son côté, Aktouf (1992) traite également de l'effet de la taille de l'échantillon sur l'erreur d'extrapolation : « [...] il y avait un lien entre la taille de l'échantillon N et l'erreur d'extrapolation. En fait, plus N est grand et plus l'erreur sera réduite (et inversement), mais pas dans l'absolu. » (Aktouf, 1992, p. 79)

Nous répondons également aux balises de Benavent (1999) soit plus de 30 individus et idéalement quelques centaines avec nos 587 répondants dont 312 qui ont répondu à toutes les questions.

5.2.7 Déroulement de l'expérience et la passation du questionnaire

L'expérience s'est déroulée sur une période de six jours soit du 29 juin 2009 au 4 juillet 2009 inclusivement. L'OCRHRI a diffusé, le 29 juin 2009 par courriel à tous les

membres CRHA et CRIA du Québec, un message incitant les membres à participer à cette recherche. Ce message informait les membres des objectifs de la recherche et de l'appui de l'ordre à la recherche. (Voir appendice B, p. 398). Le message contenait également un lien électronique pour rediriger le participant vers le questionnaire qui était hébergé sur un autre site Internet que celui de l'Ordre. Le participant avait à sa disposition, et au moment où cela lui convenait, accès de manière anonyme à un exemplaire électronique du questionnaire à remplir en ligne à partir du lien Internet suivant :

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=6KcobvEa5xSXXMXjGH5gvaA_3d_3d.

Les enquêtes par Internet peuvent se faire par deux méthodes : par courriel ou en ligne. L'enquête par Internet a des avantages certains pour le chercheur : « [...] permet de développer une présentation graphiquement soignée et interactive, garantit l'anonymat des répondants tandis que l'enquête par mail permet au chercheur de mieux contrôler qui est le destinataire du questionnaire. » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 128) Parmi les autres avantages cités par ces auteurs pour les enquêtes par Internet il y a : leur faible coût; la rapidité d'obtention des réponses (délai de 5,6 jours en moyenne) et de leur saisie; la facilité d'administration pour des répondants géographiquement dispersés sur un vaste territoire.

Donc, pour cette recherche les participants ont été sollicités par l'envoi d'un courriel générique et le mode de cueillette et d'administration du questionnaire fut par internet.

5.2.8 Aspects éthiques de l'étude

Une attention toute particulière a été apportée aux aspects éthiques de cette recherche. Les règles du comité d'éthique de la recherche de l'UQAR ont été scrupuleusement respectées. Afin de nous conformer aux règles du comité d'éthique (CER) de l'UQAR, nous avons soumis notre lettre explicative, le questionnaire d'enquête et un formulaire de consentement au CER. Suite à cette démarche et après avoir rempli tous les formulaires nécessaires, nous avons obtenu le certificat d'éthique de la recherche CÉR-56-251. (Voir appendice C, p. 400).

Afin d'obtenir la collaboration de l'OCRHRI pour cette recherche et l'accès aux membres, une lettre expliquant la démarche de la recherche ainsi que le questionnaire qui serait diffusé aux participants ont été envoyés aux autorités de l'OCRHRI. Nous avons également spécifié aux autorités de l'OCRHRI que nous avons obtenu le certificat d'éthique de la recherche du CER.

Dans notre questionnaire en ligne, il est spécifié sur la première page du questionnaire que le traitement de ceux-ci demeure totalement anonyme et confidentiel. Le participant à cette recherche a été clairement informé qu'il ne serait pas associé de façon individuelle aux résultats de l'étude, qu'aucun résultat individuel ne serait communiqué à qui que ce soit et qu'il ne devait pas s'identifier. D'ailleurs, nous avons assuré la

confidentialité des participants en ne recueillant pas de données nominatives (p. ex. nom, prénom, entreprise, courriel, etc.) par le biais du questionnaire.

De plus, dans un souci de conformité avec les prescriptions éthiques de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), nous avons également prévu à la première page du questionnaire une section d'information au participant afin d'obtenir un consentement éclairé de sa part. Le participant remplissait le questionnaire anonymement à partir de son poste informatique. Ce questionnaire comprenait toutes les informations pertinentes au contexte de la recherche, aux modalités des données recueillies ainsi que les coordonnées téléphoniques et de messageries électroniques de l'étudiant chercheur et du directeur de recherche pour tout besoin d'information complémentaire.

5.3 Analyse des résultats de l'étude

Dans cette sous-section du chapitre 5, nous allons dans un premier temps fournir des informations sur le traitement des données recueillies. Puis nous procéderons à l'analyse des données obtenues en fonction de nos 3 questions de recherches.

Nous analyserons les 29 questions pour donner un portrait global de l'échantillon et les grandes tendances en fonction des blocs du questionnaire : Section A – Profil des participants; Section B - La vision des CRHA et des CRIA des activités-conseil; Section C – les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle. Cette

analyse globale permettra en bout ligne de répondre à notre question générale de recherche qui est :

Quel est le profil de la compétence professionnelle caractérisant la pratique professionnelle des activités-conseils des CRHA et des CRIA au Québec ?

5.3.1 Le traitement des données

Le traitement des données de cette recherche a été effectué avec le logiciel en ligne disponible sur le site Internet www.surveymonkey.com via lequel les participants ont rempli le questionnaire en ligne. De plus, nous avons procédé à l'extraction des données et la préparation des données à partir de notre compte de www.surveymonkey.com dans un fichier Excel de *Microsoft Office*, version 2007 pour procéder à des analyses supplémentaires. Considérant que notre recherche sur la compétence professionnelle et les activités-conseils des CRHA et des CRIA est de type exploratoire nous avons décidé de faire des calculs statistiques. Nous avons opté pour la statistique descriptive pour faire le traitement et l'analyse de nos données. Comme le précise Aktouf, la statistique descriptive sert : « [...] avant tout à décrire, à visualiser les caractéristiques particulières d'une collection d'objets sur laquelle on dispose de données chiffrées. » (Aktouf, 1992, p. 25).

De surcroît, notre devis de recherche ne comprend pas d'hypothèse de recherche à tester pour faire de l'inférence statistique. Nous avons obtenu 587 questionnaires avec lors de la cueillette de données. Nous avons traité ces données avec des sommes, des moyennes,

des fréquences et des pourcentages afin d'obtenir une information détaillée permettant d'obtenir un profil de la compétence professionnelle pour répondre à nos trois questions de recherche sur le sujet. Enfin, nous avons également fait des croisements de données pour répondre aux deux questions spécifiques de recherche. Nous avons aussi appliqué un *filtre* sur les réponses obtenues (données) pour une partie des répondants de l'échantillon partageant la même caractéristique visée par une variable contrôle (C).

5.3.2 Les résultats globaux

Dans cette sous-section, nous allons faire la présentation des résultats pour l'ensemble des 29 questions pour les trois sections (A, B et C) de notre instrument de mesure. Puis, nous allons terminer par la réponse à notre question principale de recherche.

5.3.3 Section A – Profil des participants

Le profil des participants à cette recherche a été obtenu à l'aide des informations collectées prévue à la section A du questionnaire (A.1 à A.11). Dans cette section nous présenterons sommairement les principaux résultats. Puis nous comparerons ces résultats de l'échantillon avec les caractéristiques de la population des CRHA et des CRIA au 2 juillet 2009 tel qu'il appert à l'appendice D du présent mémoire afin de valider si notre échantillon est représentatif de la population.

Tout d'abord, 584 répondants ont répondu à la question sur le genre. Ainsi, 192 répondants étaient des hommes (32,9 %) et 392 répondantes étaient des femmes (67,1 %). Pour la répartition des genres entre les CRHA et les CRIA, l'échantillon des répondants correspond sensiblement à la répartition des hommes et des femmes dans la population soit 65 % de femmes et 35 % d'hommes. À la lumière des résultats, nous constatons que la profession de CRHA et CRIA est majoritairement féminine.

Pour la répartition des répondants en fonction des tranches d'âges nous avons eu 585 réponses. Ainsi, 5,5 % des répondants ont entre 20 à 25 ans; 15,7 % des répondants ont entre 26 à 30 ans; 17,3 % des répondants ont entre 31 à 35 ans; 12,5 % des répondants ont entre 36 à 41 ans; 14,2 % des répondants ont entre 42 à 47 ans; 18,6 % des répondants ont entre 48 à 53 ans; 10,4 % des répondants ont entre 54 à 59; et enfin, 5,8 % des répondants ont 60 ans et plus. La répartition des répondants dans les tranches d'âges correspond de manière générale à la répartition des CRHA et des CRIA au niveau de la population.

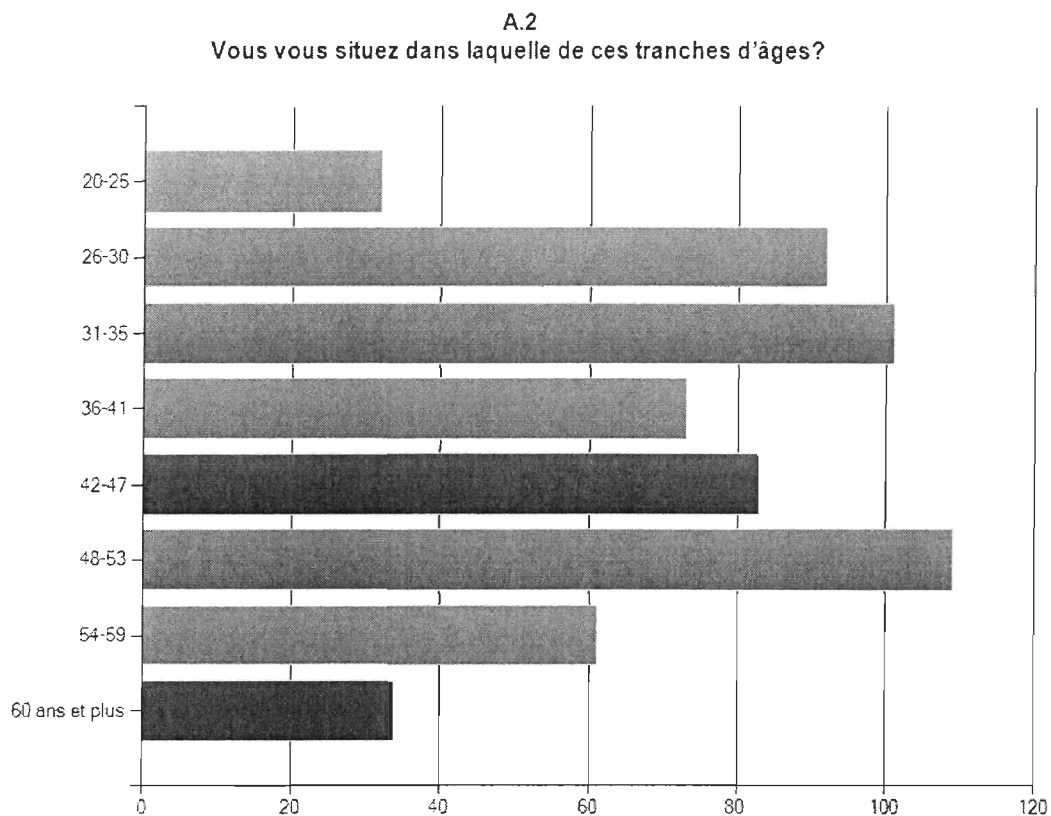


Figure 26 : Diagramme à bandes présentant la répartition des participants par tranche d'âge

Pour la répartition des répondants en fonction du titre professionnel détenu CRHA ou CRIA nous avons enregistré 585 réponses. Pour notre recherche 68 % des répondants étaient des CRHA et 32 % des répondants étaient des CRIA. Dans la population de l'Ordre, il y a 67 % de CRHA et 33 % de CRIA. Sur ce troisième critère le titre professionnel de notre échantillon est comparable à la population. Nous rappelons que le titre professionnel est une de nos variables contrôle C.

Pour l'année civile d'admission à l'Ordre, nous avons obtenu 562 réponses. Pour simplifier la présentation des résultats, nous allons exposer les années d'admission qui ont obtenu le plus de réponses. En 2008, 60 répondants ont été admis à l'Ordre. En 2007, 49 répondants ont été admis à l'Ordre. En 2006, 30 répondants ont été admis à l'Ordre. De 2005 à 1998, 274 répondants ont été admis à l'Ordre. D'ailleurs, la très grande majorité des 562 répondants ont déclaré avoir été admis entre 2008 et 1994. Pour les années 1994 à 1973, nous avons eu peu de répondants. Rappelons que la profession de CRHA et de CRIA demeurent relativement jeune comparée à d'autres professions au Québec (1973 reconnaissance officielle par le C.p.Q). La date d'admission à l'Ordre ne peut être comparée avec les données de la population fournie par l'Ordre, car ce dernier n'a pas rendu disponible de données sur la date d'admission. Pour la suite de l'analyse des données, nous ne retiendrons pas la date d'admission à l'Ordre puisqu'elle ne correspond pas du tout aux années d'expérience de travail des participants à cette recherche.

Pour le nombre d'années d'expérience de travail en GRH et en RI nous avons reçu 585 réponses. Tout d'abord, 0,3 % des répondants ont moins de 1 an d'expérience. Ensuite, 21,7 % ont entre 1 et 5 ans d'expérience de travail. De plus, 18,5 % des répondants ont entre 6 à 10 ans d'expérience. Environ 15,7 % des répondants ont entre 11 à 15 ans d'expérience de travail en GRH et RI. Alors que 14,2 % des répondants ont entre 16 et 20 ans d'expérience de travail. Enfin, 29,6 % des répondants ont déclaré avoir 21 ans et plus d'expérience. Nous constatons que les répondants CRHA et CRIA ont généralement plusieurs années d'expérience de travail dans un emploi en GRH et en RI. Les données

provenant de l'échantillon sur le nombre d'années d'expérience de travail en GRH et RI ressemblent aux données de la population. Il y a quelques tranches d'années d'expérience qui sont différentes entre l'échantillon et la population en raison d'une graduation différente des tranches d'âges ce qui peut jouer un peu dans la comparaison.

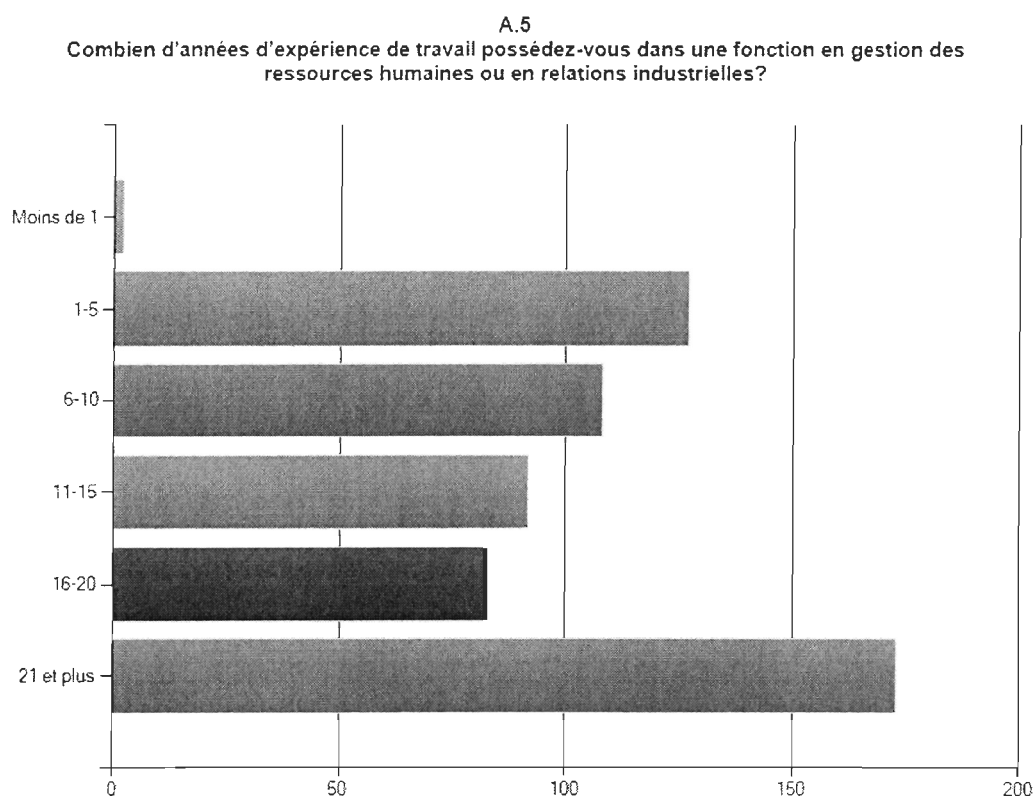


Figure 27 : Diagramme à bandes présentant le nombre d'années d'expérience de travail des participants

Pour la question A.6 portant sur le domaine disciplinaire dans lequel le participant a acquis sa formation académique, nous avons obtenu 549 réponses. Le domaine disciplinaire le plus fréquent pour les CRHA et les CRIA est les RI avec 55,4 % des répondants. Au second rang, nous retrouvons le domaine de la GRH qui a été indiqué par 32,6 % des

participants. Les formations en RI et en GRH sont les deux formations de base exigées par l'OCRHRI pour devenir membre de l'Ordre ce qui explique que 88 % des répondants ont cette formation. Cependant, l'Ordre accepte des candidats ayant une formation académique équivalente aux RI et à la GRH. La démonstration de cette équivalence se fait notamment par la réussite de l'examen national des connaissances. Le troisième rang revient au domaine de l'administration des affaires avec 23,9 % des participants. Le quatrième domaine est la psychologie avec 6,9 % des participants. Le cinquième domaine est le droit avec 6,2 % des répondants. Rappelons que la question A.6 sert également à mesurer une dimension des quatre dimensions de la compétence professionnelle soit la dimension savoir. Cette dimension du savoir est un des indicateurs de la variable dépendante (Y). Enfin, il est intéressant de souligner que 109 répondants ont désigné un autre domaine de formation académique que les neuf choix offerts dans la question. En consultant les réponses données par les participants, nous retrouvons une pléthore de formations notamment parmi les plus souvent cités : santé sécurité du travail, économie, management, DO, administration publique, communication et gestion de la formation. Plusieurs répondants ont identifié des formations qui correspondent généralement à des certificats de premier cycle ou de deuxième cycle universitaire. Enfin, nous ne pouvons comparer ces données avec le profil des membres réguliers de l'OCRHRI, car l'Ordre n'avait pas de données sur cette question.

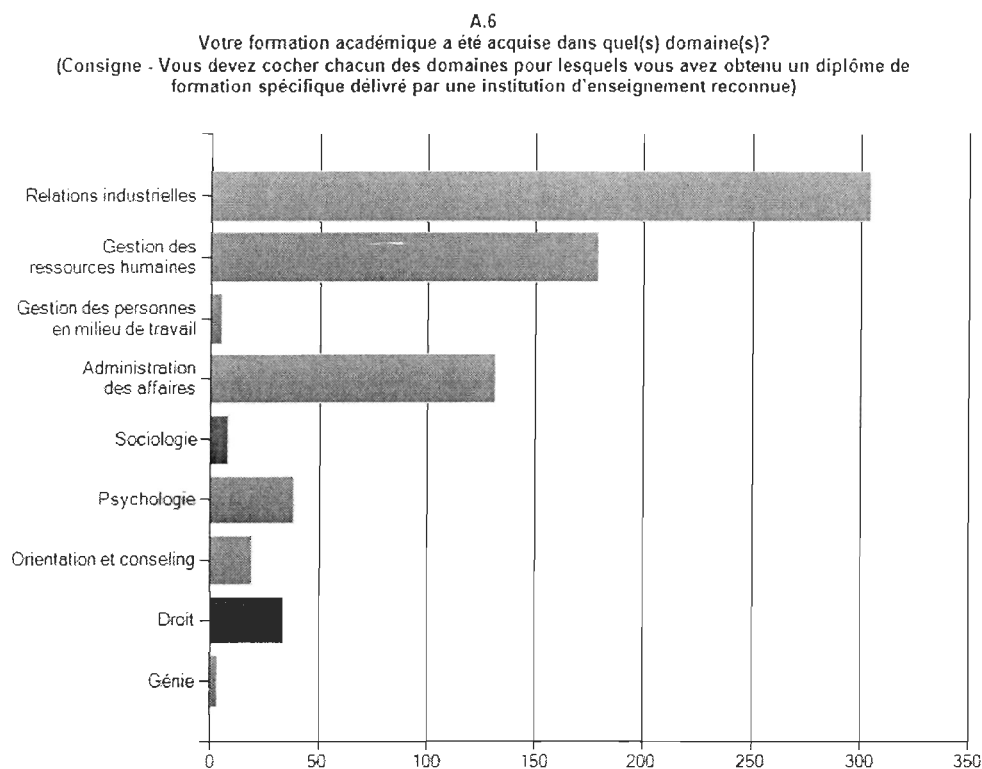


Figure 28 : Diagramme à bandes présentant la formation académique des participants

Pour la question A.7 portant sur le plus haut niveau de scolarité atteint à ce jour, nous avons obtenu 582 réponses. La majorité des répondants ont déclaré à 66 % être titulaires d'un baccalauréat. Au second rang, 21,1 % des répondants ont déclaré être titulaires d'une maîtrise. Au troisième rang, 5,3 % des répondants ont dit avoir un diplôme d'études supérieures spécialisé. Au quatrième rang, nous avons 5,2 % des répondants qui ont un certificat universitaire. Au cinquième rang, nous avons 0,9 % des répondants qui ont déclaré avoir un diplôme d'études collégiales. Au total, nous avons plus de 98,5 % des répondants qui ont déclaré avoir atteint un niveau universitaire de formation. Nous constatons que les membres de la profession de CRHA et de CRIA sont généralement très

scolarisés et que le niveau universitaire de formation est une caractéristique importante. Concernant la population des CRHA et des CRIA plus de 87 % des membres ont une formation de niveau universitaire. Ici, nous constatons donc un écart de 11,5 % entre notre échantillon et la population au niveau du nombre de personnes détenant une formation de niveau universitaire. Lorsque nous consultons les données de l'Ordre pour la population, nous constatons que l'Ordre a 11 % de ses membres dont le niveau de scolarité est inconnu. Alors, il est difficile n'ayant pas cette information de conclure que notre échantillon est comparable à celui de la population, car l'écart de 11 % est important.

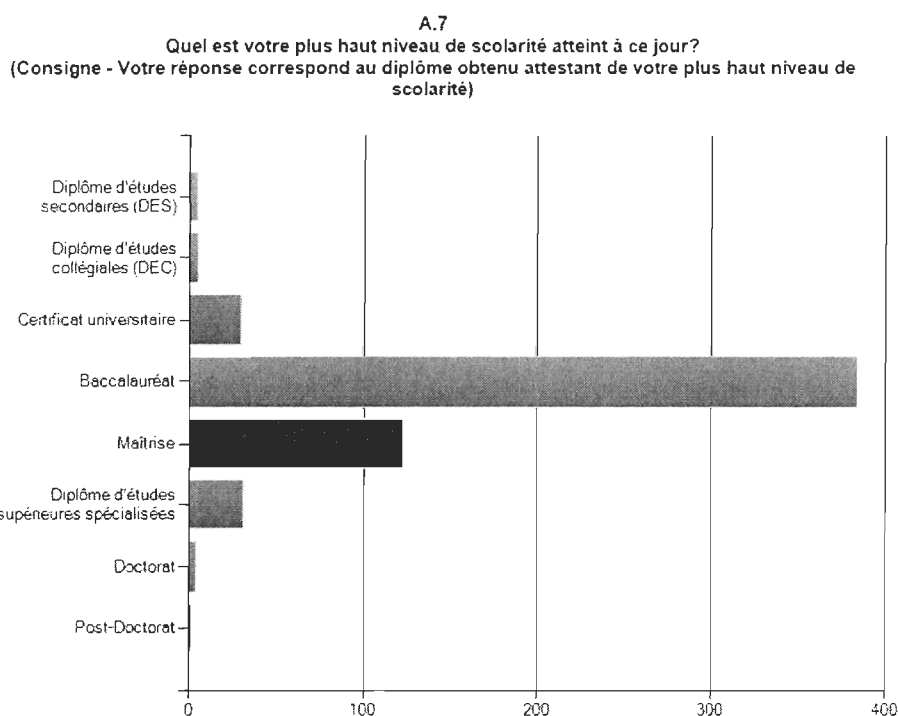


Figure 29 : Diagramme à bandes présentant le niveau de scolarité des participants

Pour la question A.8 portant sur le type de pratique professionnelle, nous avons obtenu 582 réponses. La très grande majorité des répondants ont déclaré agir à titre de

salarié ou de cadre d'une organisation soit 83,2 %. Au second, rang 11,5 % des répondants ont déclaré agir à titre de consultant externe et d'être entrepreneur. Au troisième rang, 4 % des répondants disent agir à titre de consultant externe pour le compte d'un cabinet de consultation. Enfin, 1,4 % de nos répondants exerce à titre de professeur pour une institution d'enseignement. Dans notre échantillon, nous constatons une proportion très importante de l'exercice des activités-conseils à titre de salariés ou de cadres d'une organisation qui est un trait caractéristique de la profession de CRHA et de CRIA. Pour comparer les résultats de notre échantillon avec ceux de la population, nous avons pris contact avec l'Ordre. Selon les données de l'Ordre, pour la population de 7 262 membres au 2 juillet 2009, 1 088 membres pratiquent à titre de consultant externe (15 %) alors 6 174 membres ont déclaré pratiquer à titre de conseiller interne (85 %). Nous avons davantage ventilé la possibilité de réponses en prévoyant quatre types de pratique professionnelle. Néanmoins, nous pouvons considérer que notre échantillon correspond à la population sur le type de pratique professionnelle. Enfin, nous soulignons que le type de pratique professionnelle est une de nos variables contrôles C.

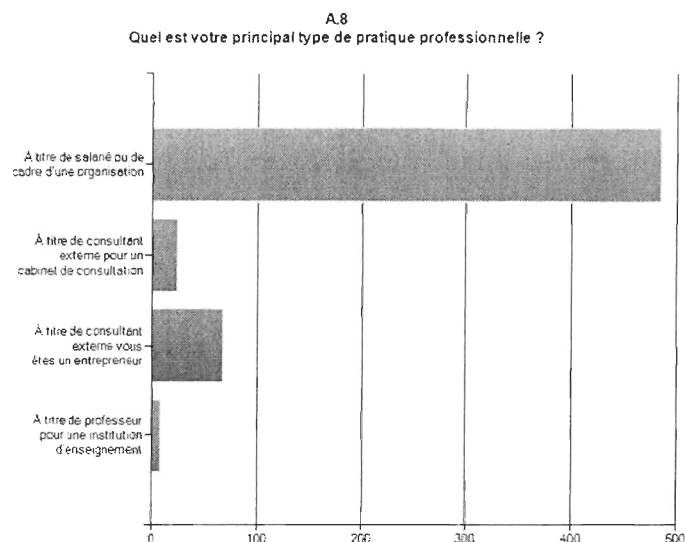


Figure 30 : Diagramme à bandes présentant la répartition des participants en fonction de leur type de pratique professionnelle

Pour la question A.9 portant sur le principal domaine de pratique du répondant nous avons reçu 560 réponses. Au premier rang, 50,4 % des répondants ont déclaré avoir une pratique en GRH à titre de généraliste. Au deuxième rang, nous avons 10,5 % des répondants qui ont identifié les relations de travail comme principal domaine de pratique. Au troisième rang, 9,3 % des répondants ont déclaré avoir pour principal domaine de pratique le DO. Au quatrième rang, 7,1 % des répondants ont déclaré pratiquer principalement en gestion de la santé et sécurité du travail. Au cinquième rang des domaines de pratique, nous retrouvons le développement des compétences et la formation avec 6,6 % des répondants. Fait à souligner, aucun répondant n'a identifié l'organisation du travail comme domaine principal de pratique. Il est difficile de comparer nos résultats d'échantillon avec celui de la population de l'Ordre puisque l'Ordre a davantage ventilé les

domaines de pratique professionnelle ce qui a pour effet d'engendrer une dispersion plus grande des données et rend la comparaison difficile. Par exemple, dans la population de l'Ordre, 14% des membres ont déclaré une pratique de généraliste et dans notre échantillon nous retrouvons 50,4 % des répondants en pratique généraliste de la GRH. Cependant, si nous prenons des domaines de pratique bien définie nous pouvons établir des comparaisons. Par exemple, en relations de travail la population est composée de 10 % de membres dans ce domaine de pratique et pour notre échantillon nous avons 10,5 % des répondants en relations de travail. Dans la population des membres, 8 % ont pour principal de domaine de pratique le DO et dans notre échantillon nous retrouvons pour ce domaine 9,3 %. Dans la population 5 % des membres déclarent avoir la dotation comme principal champ de pratique, dans notre échantillon nous avons, pour la dotation, 6,1 %. Pour le champ de pratique du développement des compétences et de la formation, nous en retrouvons 5 % dans la population et dans notre échantillon 6,6 %.. Donc, nous ne pouvons affirmer, hors de tout doute, que pour le facteur principal champ de pratique, notre échantillon est comparable à la population en raison de la manière de l'Ordre de calculer cette donnée ce qui provoque une dispersion importante des réponses. Cependant sur des domaines de pratiques précis nous confirmons que notre échantillon est comparable en proportion à la population de l'Ordre pour les domaines de pratique suivants : dotation, DO, relations du travail et développement des compétences et de la formation.

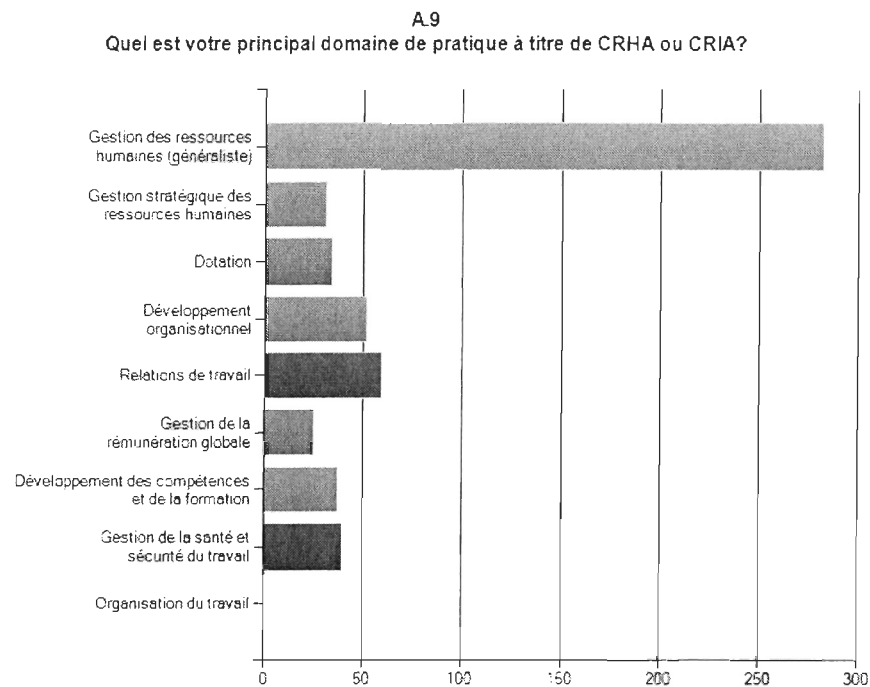


Figure 31 : Diagramme à bandes présentant le domaine de pratique des participants

Pour la question A.10 portant sur le type d'autorité que le répondant exerce dans son organisation, nous avons eu 582 réponses. Nous rappelons que le traitement de cette question est particulier puisque le répondant pouvait, dans les faits, exercer les deux types d'autorité à la fois. Par exemple en étant directeur des ressources humaines pour une entreprise, le participant pouvait être d'autorité hiérarchique dans sa direction par rapport à ses employés et d'autorité fonctionnelle conseil par rapport à son organisation et aux autres directions. Nous avons eu 582 réponses à la question A.10 avec une possibilité de cocher les deux réponses possibles. En additionnant le nombre de réponses pour les deux types d'autorité, nous obtenons 680 réponses ($432 + 248 = 680$). Pour obtenir le nombre de réponses *double* c'est-à-dire le nombre de répondants exerçant les deux types d'autorité

nous prenons le nombre de réponses *double* à la question moins le nombre réponse total de (680 - 582 = 98). Donc, nous avons 98 répondants qui exercent les deux types d'autorité dans leur organisation soit 16,8 % des répondants. Pour connaître le nombre de répondants exerçant exclusivement une autorité fonctionnelle (de conseil) nous devons retirer le nombre de réponses *double* (432 - 98 = 334). Nous avons donc, 334 répondants qui exercent exclusivement une autorité fonctionnelle dans son organisation, soit 57,3 % de l'échantillon. Enfin, nous appliquons la même méthode de calcul pour connaître le nombre de répondants exerçant exclusivement une autorité hiérarchique (248 - 98 = 150). Nous avons 150 répondants exerçant exclusivement une autorité hiérarchique dans son organisation soit 25,8 % de l'échantillon. Nous concluons que la majorité des participants à cette étude exerce une autorité fonctionnelle dans leur organisation à 57,3 %. Si nous comparons les données provenant de l'échantillon avec les données de la population nous avons encore une difficulté, car le profil des membres réguliers de l'Ordre a davantage de catégories. Nous proposons de regrouper les catégories de réponses de l'Ordre. Pour la population si nous regroupons l'analyste, l'agent, le conseiller, le coordonnateur, le conseiller spécialiste et le conseiller principal nous obtenons 51 % des membres de la population exerçant une autorité fonctionnelle par rapport à notre 57 % de l'échantillon. Si nous regroupons les données de la population par exemple le superviseur, le chef d'équipe, le directeur, le cadre supérieur, et le membre de la haute direction, nous obtenons 37 % des membres de la population exerçant une autorité hiérarchique dans leur organisation comparée à 25,8 % de notre échantillon. Sur ce point précis, il est difficile de dire que notre échantillon est comparable à la population en raison de la façon différente de l'Ordre de

calculer les réponses des membres. De plus, nous avons ajouté une nuance supplémentaire celle de la réponse *double* qui représente 16,8 % de notre échantillon. Malheureusement, nous ne pouvons comparer avec la population de l'Ordre cet élément. Les participants pouvaient également répondre une autre forme d'autorité. Nous avons eu 20 autres réponses. Les réponses *autres* les plus fréquentes sont les suivantes : aucune autorité, travailleur autonome et propriétaire de l'entreprise. Enfin, il est étonnant de constater que certains répondants ont répondu n'avoir aucune autorité même fonctionnelle (de conseil).

Pour la question A.11, les trois catégories de clients qui utilisent le plus fréquemment les services du CRHA et du CRIA, nous avons eu 578 répondants. Ici nous avons dû faire un ajustement dans le calcul après l'analyse des données. En effet, en générant trois réponses par répondants nous devons y retrouver normalement 1 734 réponses ($578 \times 3 = 1734$). Cependant, en consultant le décompte des réponses à la question nous avons 1 442 réponses dans les choix possibles et 23 réponses *autre*. Ce qui nous indique certains répondants n'ont pas coché 3 catégories de client. Nous traiterons distinctement les 23 réponses *autre*. Pour établir un pourcentage de réponse à nos choix, nous avons établi l'étalon à 1 442 réponses. Ce chiffre correspond au nombre de réponses obtenues par les 578 répondants à nos choix de réponses excluant les 23 réponses *autre*. Ainsi, 1 442 réponses correspondent à 100 % de l'échantillon. Nous avons donc appliqué une règle de trois pour rétablir les chiffres (nombre de réponses par choix) en pourcentage. Les cadres sont le client le plus fréquent des CRHA et CRIA avec 36,4 % des répondants. Au deuxième rang, nous retrouvons les salariés avec 28,9 % des répondants. Au troisième

rang, nous avons les syndicats avec 12,8 % des répondants. Soulignons que de très près au quatrième rang, nous retrouvons les entreprises avec 12,3 % des répondants. Sur cette question nous n'avons aucune donnée provenant de l'Ordre pour la population. Alors, il est techniquement impossible de comparer l'échantillon à la population. Les répondants pouvaient fournir une réponse *autre* à cette question. Nous avons obtenu 23 réponses *autre* ce qui correspond à 1,5 % des réponses totales obtenues à cette question ($1\,442 + 23 = 1\,465$ et 23 réponses représentent 1,5 % de 1 465). Les réponses *autre* les plus fréquentes sont : confrères et consœurs CRHA- CRIA, organisme sans but lucratif et la haute direction de l'entreprise. Veuillez prendre note que dans le diagramme ci-dessous les réponses ne sont pas en pourcentage, mais en nombre de réponses obtenues pour chaque choix de réponse sur un total de 1 465 réponses.

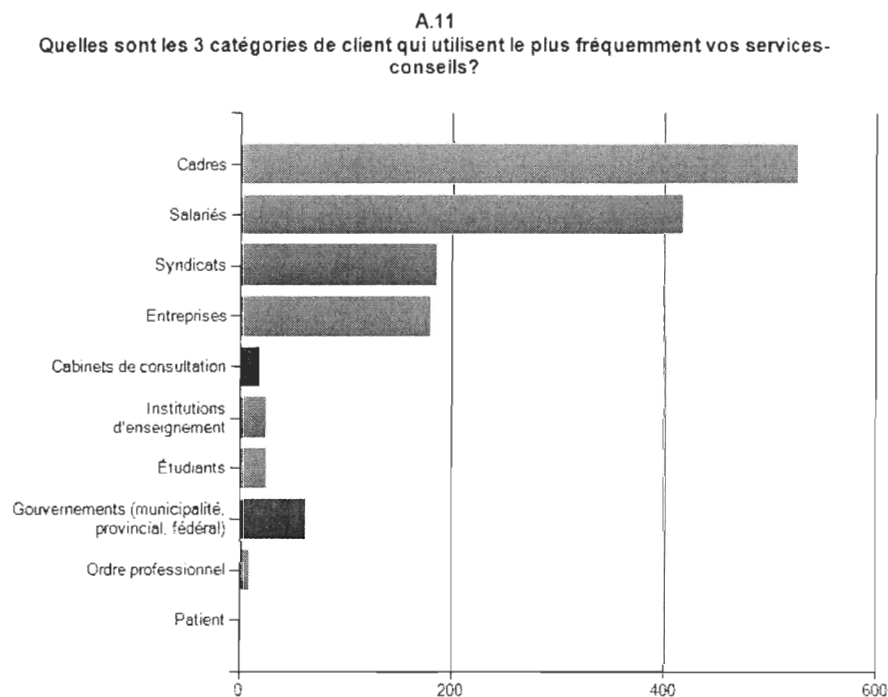


Figure 32 : Diagramme à bandes présentant les catégories de clients

En somme, pour la **Section A** nous pensons qu'il est pertinent de dresser le profil général des CRHA et des CRIA qui ont participé à partir de la réponse la plus fréquente aux 11 questions de la Section A – Profil du participant à cette recherche :

- 1) est une femme à 67,1 %;
- 2) est âgée entre 48 à 53 ans à 18,6 %;
- 3) pratique sous le titre professionnel de CRHA à 68 %;
- 4) ont été admises à l'Ordre depuis 2008 avec 60 réponses;
- 5) possède 21 ans et plus d'expérience de travail dans une fonction en GRH ou RI à 29,6 %;
- 6) a pour domaine de formation académique les RI à 55,4 %;
- 7) est titulaire d'un baccalauréat comme plus haut niveau de scolarité, atteint à 66 %;
- 8) exerce à titre de salariée ou de cadre dans une organisation à 83,2 %;
- 9) a pour principal domaine de pratique la GRH à titre de généraliste à 50,4 %;
- 10) exerce une autorité fonctionnelle de conseil à 57,3 %;
- 11) a pour principaux clients les cadres (36,4 %), les salariés (28,9 %) et les syndicats (12,8 %).

Enfin, notre échantillon est comparable à la population pour les questions portant sur les cinq points de comparaison suivant :

- 1) Répartition du genre;
- 2) Répartition des tranches d'âges;
- 3) Le titre professionnel détenu;
- 4) Le nombre d'années d'expérience de travail en GRH et en RI;

5) Le type de pratique professionnelle.

5.3.4 Section B – La vision des CRHA et des CRIA des activités-conseils

Pour analyser les données obtenues à la question B.1, nous devons comparer les résultats obtenus à la question A.9. Nous avons construit les deux questions avec une nuance entre les deux. La question A.9 demande quel est le principal domaine de pratique du participant (c.-à-d. ce qu'il fait effectivement dans son travail). Alors que la question B.1 demande au participant les deux domaines de pratiques dans lesquels il préfère intervenir. La préférence pour un domaine de pratique peut avoir une certaine influence dans l'orientation-conseil de la personne. Généralement, notre préférence pour un domaine de pratique est fonction de notre expérience, de nos habiletés personnelles et des formations complémentaires que nous avons acquises dans ce domaine de pratique. Gallessich (1983) explique cette tendance : « Les conseillers ont tendance à suivre *la loi du marteau* selon laquelle les professionnels tendent à interpréter les problèmes en termes de leurs outils ou habiletés particulières : pour quelqu'un qui possède un marteau, tout ressemble à un clou. [...] » (Gallessich, 1983, cité par Massé, 1994, pp.139-140)

Pour la question B.1 portant sur les deux domaines de pratique dans lesquels les CRHA et CRIA préfèrent intervenir nous avons eu 576 répondants. Pour cette question, le participant devait indiquer deux domaines de pratique ce qui donne normalement 1 152 réponses (576 x 2 = 1 152). En examinant le décompte du nombre de réponses, nous

constatons un léger écart supérieur soit 26 réponses (1 178 est le nombre total de réponses à la question). Ceci indique que sept répondants ont coché plus de deux domaines de pratique. L'autre raison peut aussi être que le répondant en plus de cocher deux domaines de pratique a ajouté un autre choix de réponse *autre*. Nous avons obtenu pour cette question 19 réponses *autre* que les choix prévus. Nous allons traiter les 19 réponses *autre* de manière distincte. Donc, au total nous avons obtenu 1 178 réponses à cette question. Pour établir un pourcentage de réponse à nos choix, nous avons établi l'étalon à 1 159 réponses. Ce chiffre correspond au nombre de réponses obtenues par les 578 répondants à nos choix de réponses excluant les 19 réponses *autre*. Ainsi, 1 159 réponses correspondent à 100 % de l'échantillon. Nous avons donc appliqué une règle de trois pour rétablir les chiffres (nombre de réponses par choix) en pourcentage. Ainsi les deux domaines de pratique dans lesquels les CRHA et CRIA préfèrent intervenir sont la GRH (à titre de généraliste) à 23,8 % et la gestion stratégique des ressources humaines à 16,3 %. Nous croyons que nous devons ajouter trois autres domaines de pratique qui ont eu des pourcentages de réponse assez élevés. Au troisième rang nous retrouvons le développement organisationnel avec 16,4 %. Au quatrième rang, nous avons les relations du travail avec 15,2 %. Pour les 19 réponses *autre*, les réponses qui reviennent le plus souvent sont les suivantes : système d'information en ressources humaines, *coaching* et méthodes de résolution des conflits (médiation-conciliation-arbitrage). Fait à souligner dans cette question 2,5 % des répondants ont choisi l'organisation du travail comme domaine de pratique préféré alors qu'à la question A.9, aucun répondant n'avait retenu l'organisation du travail. Si nous poursuivons nos comparaisons entre la question A.9 et la question B.1 de légères variations dans les

réponses. La GRH généraliste est au premier rang dans les deux questions. Les domaines de pratique des relations du travail et du DO demeurent dans les deux questions, mais à des rangs différents. La gestion stratégique des ressources humaines comme domaine de pratique fait son apparition dans les préférences des CRHA et des CRIA à la question B.1 alors qu'elle ne se démarque pas à la question A.9. Le domaine de pratique de la gestion de la santé et sécurité du travail se démarque à la question A.9 et ne se démarque plus à la question B.1. Donc, les domaines de pratiques qui demeurent dans les choix des répondants aux deux questions (A.9 et B.1) sont la GRH (généraliste), le DO et les relations du travail.

Veuillez prendre note que dans le diagramme ci-dessous les réponses ne sont pas en pourcentage, mais en nombre de réponses obtenues pour chaque choix de réponse pour un total de 1 178 réponses.

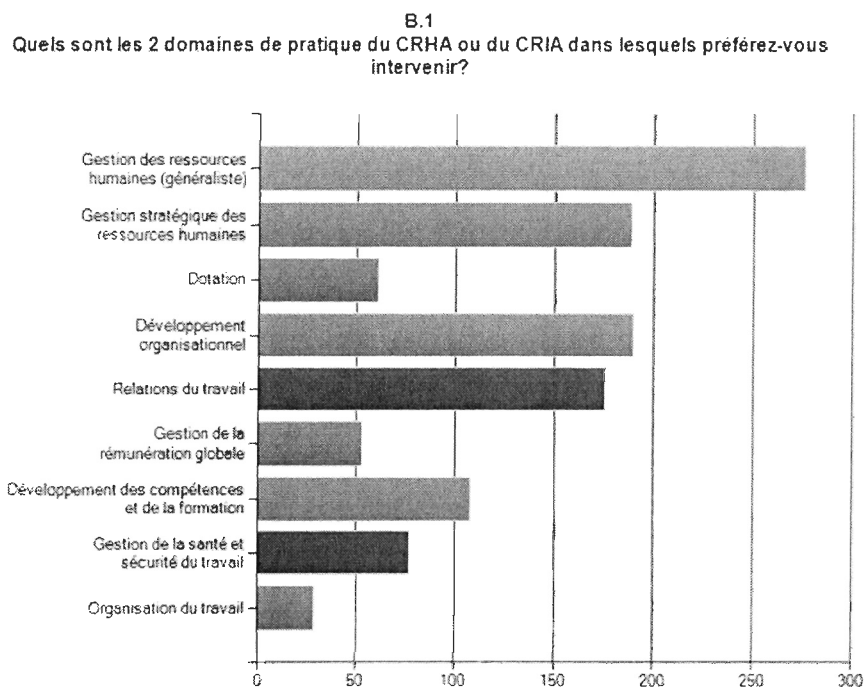


Figure 33 : Diagramme à bandes présentant les deux domaines de pratiques préférés des participants

Pour la question B.2 portant sur les quatre principaux sujets (problèmes, situations ou enjeux), sur lesquels les CRHA et les CRIA interviennent, nous avons eu 574 répondants. Pour cette question le participant devait indiquer quatre sujets ce qui donne normalement 2 296 réponses ($574 \times 4 = 2\,296$). En examinant le décompte du nombre de réponses, nous constatons un léger écart supérieur soit sept réponses (2 303 est le nombre total de réponses à la question). Ceci indique que quelques répondants ont coché plus de quatre sujets. Donc, au total nous avons obtenu 2 303 réponses à cette question. Pour établir un pourcentage de réponse à nos choix nous avons établi l'étalon à 2 303 réponses. Ce chiffre correspond au nombre de réponses obtenues par les 574 répondants à nos choix de réponses. Ainsi, 2 303 réponses correspondent à 100 % de l'échantillon. Nous avons donc

appliqué une règle de trois pour rétablir les chiffres (nombre de réponses par choix) en pourcentage. Au premier rang des sujets d'intervention du CRHA et CRIA nous avons les politiques de GRH avec 8,9 % des réponses. Au deuxième rang des sujets, nous avons les relations du travail : griefs, plaintes et autres litiges avec 8,1 % des réponses. Au troisième rang des sujets, nous retrouvons la formation et le perfectionnement des compétences avec 7,3 % des réponses. Au quatrième rang nous avons le développement des habiletés de GRH des cadres avec 7,2 %. Nous croyons nécessaire d'ajouter deux autres sujets d'intervention des CRHA et CRIA. Au cinquième rang, nous avons le sujet de la communication et de la circulation de l'information avec 6,3 %. Enfin, au sixième rang les CRHA et CRIA retiennent comme sujet les mesures disciplinaires et administratives avec 5,1 %. Le lecteur peut se demander pourquoi les pourcentages de réponses sont inférieurs à 10 %. Nous expliquons cette situation par le fait que les répondants avait quatre sujets à choisir parmi 25 sujets. Nous supposons qu'à partir de 25 possibilités de répondre pour quatre choix, un effet de dispersion des données s'est produit. Veuillez prendre note que dans le diagramme ci-dessous les réponses ne sont pas en pourcentage, mais en nombre de réponses obtenues pour chaque choix de réponse sur un total de 2303 réponses. De plus, la catégorie *other* semble importante, cependant elle regroupe plus de 15 possibilités de réponses sur les sujets d'intervention des CRHA et des CRIA.

B.2
Quels sont les 4 principaux sujets (problèmes, situations ou enjeux) sur lesquels vous intervenez le plus fréquemment dans votre pratique?

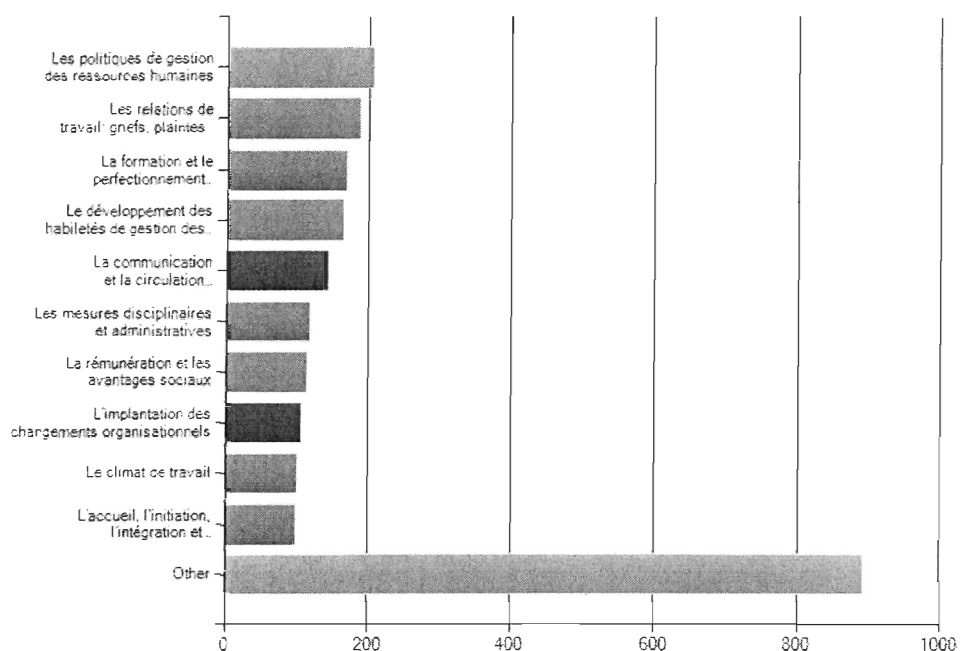


Figure 34 : Diagramme à bandes présentant les 4 principaux sujets d'intervention des participants

Pour les questions B.3 à B.10 nous avons questionné les CRHA et les CRIA sur leur vision de leurs activités-conseil. Ces huit questions servent à définir, selon le modèle contingent de consultation de Margulies et Raia (1978), si la tendance dans l'orientation-conseil du CRHA et du CRIA relève davantage de celle du conseiller expert technique ou encore de celle du conseiller facilitateur des processus sociaux? Le répondant avait une série de huit énoncés pour lesquels il devait cocher un seul choix de réponse. Ces huit questions nous serviront donc à dresser un profil dans l'orientation-conseil du CRHA et du CRIA. Nous rappelons que l'orientation-conseil est une des quatre dimensions du concept de compétence professionnelle. L'orientation-conseil correspond à la variable modératrice

(M) de cette recherche. Nous présentons pour les huit questions les résultats globaux et feront un résumé à la fin du portrait général de l'orientation-conseil des CRHA et CRIA.

Pour la question B.3, nous avons eu 549 réponses. Ainsi, 84,5 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour qualifier leur relation avec leur client (elle est personnelle et vous la considérez comme une composante essentielle du processus de consultation. Vous accordez une attention particulière au développement de cette relation. Votre lien avec le client est à long terme et orienté sur le client). Parmi les répondants, 15,5 % ont une orientation-conseil d'expert technique. Votre lien est à court terme et orienté sur le problème à résoudre. Vous consacrez peu de temps au développement de votre relation avec le client).

Pour la question B.4, nous avons eu 549 réponses. Ainsi, 64,7 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur manière de vérifier le problème du client (vous traitez l'information que vous donne le client de son problème et intégrez les attitudes et sentiments du client face à ce problème dans votre démarche. La vérification du problème se fera conjointement par le client et le conseiller). Alors que 35,3 % des répondants ont plutôt indiqué qu'ils avaient une orientation-conseil d'expert technique pour identifier le problème et recueillir les données (vous procédez à une évaluation d'expert du problème et collectez des données factuelles sur le problème).

Pour la question B.5, nous avons obtenu 544 réponses. Ainsi, 83,1 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur manière de présenter le diagnostic et l'interprétation des données recueillies au client (vous fournissez des données significatives pour le client. Vous facilitez la compréhension et l'assimilation des données par le client. Vous permettez au client d'apporter ses propres interprétations des données). Alors que, 16,9 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique (vous présentez les résultats de votre recherche sur le problème du client à partir de vos interprétations à titre d'expert).

À la question B.6, nous avons compilé 546 réponses. Ainsi, 86,1 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour décrire leur manière de rechercher des solutions possibles au problème qui a été diagnostiqué (vous travaillez sur la capacité du client à identifier ses problèmes et à améliorer ses habiletés à résoudre ses problèmes. Vous favorisez la créativité du client dans la recherche d'une solution. La solution au problème va provenir du client avec votre aide). Cette préoccupation de la croissance du client correspond à la description que fait Guérin (1997) des PRH : « Agent de changement, éducateur discret, il doit également transmettre ses connaissances aux cadres pour que ces derniers puissent apprendre à se passer de lui et gérer seuls leur RH; ce qui est d'ailleurs une de leurs responsabilités essentielles; [...] » (Guérin, 1997, p. 7) De l'autre côté, 16,9 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique à la question B.6 (vous développez seul des solutions pour le client. Vous faites des recommandations spécifiques et concrètes basées sur les données recueillies

et votre propre interprétation de celles-ci). D'ailleurs, Tessier (2000) rappelle que la réponse à cette question est une caractéristique fondamentale qui distingue le conseil expert technique et le conseiller facilitateur des processus sociaux. Le conseiller facilitateur est principalement centré sur le client ou le système-client et il agit en vue de déclencher et de soutenir les mécanismes d'autorégulation du client. Alors que le conseiller expert technique axe son intervention sur le problème du client et non sur le processus vécu par le client dans sa situation problématique. (Charrette, 2009)

À la question B.7, nous avons compilé 548 réponses. Ainsi, 69,7 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur implication personnelle dans le cadre du mandat-conseil (prioritairement en fonction des individus et des groupes de l'organisation cliente). De l'autre côté, 30,3 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique (prioritairement en fonction du problème à résoudre).

Pour la question B.8, nous avons 547 réponses. Ainsi, 98,2 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur implication dans l'implantation de la solution retenue (aidez le client à implanter la solution et vous assumez une responsabilité partagée avec le client face aux résultats obtenus). Alors que 1,8 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique (vous implantez seul la solution pour le client et assumez seul la responsabilité face aux résultats obtenus). Le résultat à cette question est intéressant. Il établit une évolution dans la pratique des PRH

en ce sens que dans les années 1990 ont reprochait généralement aux PRH d'agir en spécialiste, d'avoir un langage ésotérique et de ne pas s'impliquer avec le gestionnaire hiérarchique dans l'implantation des solutions : « De plus le PRH déborde du cadre de la formulation et s'implique dans l'implantation des solutions qu'il préconise, trouve des alliés, met *ses réseaux* au service du cadre, partage les risques et assume les éventuels échecs. » (Guérin, 1997, p. 7)

À la question B.9, nous avons 541 réponses. Ainsi, 77,8 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur préoccupation auprès du client (vous êtes préoccupé par l'amélioration des habiletés du client à diagnostiquer et résoudre le problème) qui correspond à une préoccupation de croissance et développement du client. Alors que 22,2 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique (vous êtes préoccupé par l'augmentation des connaissances du client sur le problème identifié) ici la préoccupation est au niveau des connaissances et non des savoirs-faire et des savoirs-être du client. Ce résultat est aussi intéressant puisqu'une majorité des répondants ont ciblé comme sujet principal d'intervention le développement des habiletés en GRH des cadres à la question B.2. Nous rappelons que généralement les problèmes pour lesquels interviennent les CRHA et les CRIA relèvent des champs disciplinaires de la GRH et des RI en entreprise.

À la question B.10 nous avons eu 541 réponses. Ainsi, 76,9 % des répondants ont répondu selon une orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux pour définir leur

orientation de consultation avec le client (vous agissez comme expert dans la manière d'établir un diagnostic et de faciliter les processus organisationnels). Alors que 23,1 % des répondants ont une orientation-conseil d'expert technique (vous apportez une expertise technique sur le problème)

En somme, pour les questions B.3 à B.10 nous constatons très clairement que les CRHA et les CRIA ont une orientation-conseil penchant fortement vers le conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle de consultation de Margulies et Raia (1978). Notre variable modératrice (M) soit l'orientation-conseil des CRHA et des CRIA (dimension compréhension de la profession dans le concept de compétence professionnelle) est clairement celle du conseiller facilitateur des processus sociaux. Ce résultat est concordant avec la nature du travail de CRHA et de CRIA, car essentiellement leur travail concerne les relations du travail et les dynamiques humaines (individuelle ou de groupe) dans les organisations.

Afin de permettre au lecteur de visualiser rapidement et globalement les résultats obtenus pour les questions B.3 à B.10, nous avons placé ci-dessous un tableau sommatif.

Tableau 10 : Répartition en % des réponses sur l'orientation-conseil des CRHA et CRIA du Québec

Question n°	Conseiller Facilitateur des processus sociaux	Conseiller Expert technique
	% des réponses à la question	% des réponses à la question
B.3	84,5 %	15,5 %
B.4	64,7 %	35,3 %
B.5	83,1 %	16,9 %
B.6	86,1 %	13,9 %
B.7	69,7 %	30,3 %
B.8	98,2 %	1,8 %
B.9	77,8 %	22,2 %
B.10	76,9 %	23,1 %

5.3.5 Section C – Les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Tout d'abord, rappelons que la section C du questionnaire constitue le cœur de cette recherche sur la compétence professionnelle et des activités-conseils des CRHA et des CRIA du Québec. C'est à cette section que nous avons mis en relation la variable indépendante (X) les huit activités-conseils avec la variable dépendante (Y) les trois dimensions de la compétence professionnelle soit les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Dans cette sous-section du chapitre, nous allons dresser le profil général de la compétence professionnelle des CRHA et du CRIA du Québec.

Ensuite, nous tenons à faire une précision sur la méthode de compilation des données aux fins de la présentation et d'analyse. La construction des questions et réponses

pour C.1 à C.8 rendait possibles certaines situations. Dans ce paragraphe nous présentons les situations particulières et la méthode retenue de traitement. Cette méthode de traitement a été appliquée pour répondre à la question générale et aux deux questions spécifiques. Parfois, le même savoir se répétait à la réponse savoir 1 (S1) et la réponse savoir 2 (S2) de la même question C. Nous avons retenu 1 seul savoir. Nous avons cherché dans les réponses S1 et S2 de la même question C le savoir 2 (S2) qui avait obtenu le plus haut pourcentage de réponse. Enfin, lorsque dans une même question de la section C nous avions égalité dans le plus haut pourcentage de réponse soit à la réponse S1 ou à la réponse S2 nous avons décidé de présenter les deux savoirs avec la mention *ex aequo*.

Pour la question C.1, nous avons obtenu 379 participants. Pour l'activité-conseil du traitement d'une demande d'aide du client les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) bâtir une relation de confiance avec son client (13,7 % pour 52 répondants);
- 2) Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux (10 % soit 38 répondants).

La connaissance de l'entreprise est un des savoirs qui avait été retenu par les répondants de la recherche d'Ulrich; Brockbank, Yeung et Lake (1987; 1992;1997; 2002). Nous recoupons cette réponse également avec le fait que 83,2 % des répondants ont déclaré pratiquer à titre de conseillers internes pour une organisation. Généralement, le client appartient à cet univers particulier qu'on appelle l'organisation ou l'entreprise. Il est

important que le conseiller connaisse bien le client et les caractéristiques de son milieu c'est-à-dire son entreprise.

Pour la question C.2 nous avons eu 379 participants. Pour l'activité-conseil de gestion de la relation client-conseiller les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) bâtir une relation de confiance avec son client (23,7 % pour 90 répondants);
- 2) Établir et maintenir des relations interpersonnelles (17,7 % pour 67 répondants).

Prima facie, les deux savoirs semblent identiques. Cependant, le savoir-être bâtir une relation de confiance avec le client réfère davantage à une façon d'être avec son client selon des balises déontologiques (sauvegarde de son indépendance professionnelle; protection du secret professionnel, respect des valeurs et convictions du client, etc.) Le savoir-être établir et maintenir des relations interpersonnelles correspond davantage à la capacité de développer et maintenir un réseau de contacts qui peut être utile un jour pour atteindre des objectifs avec le travail. Il est intéressant ici de voir la focalisation des CRHA et des CRIA sur la dimension relation client-conseiller qui est un facteur de succès fondamental du processus de consultation. D'ailleurs, les deux savoirs identifiés par ceux-ci correspondent exactement à l'orientation-conseil du facilitateur des processus sociaux qu'ils ont retenu massivement pour la question B.3 (84,8 % pour 464 répondants). Plus précisément, ils ont qualifié leur relation avec le client de personnelle orientée à long terme et qu'ils y accordent une attention particulière au développement de cette relation.

Pour la question C.3, nous avons compilé 379 participants. Pour l'activité-conseil de l'enquête ou de la cueillette de données sur le problème soumis les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) agir avec rigueur et minutie (30,3 % pour 115 répondants);
- 2) Penser de manière analytique (16,9 % pour 64 répondants).

Pour agir avec rigueur et minutie, le conseiller fait des recherches dans le but de réduire les incertitudes. Il fait aussi des vérifications ou contre-vérifications et consigne les informations au dossier du client. La combinaison du savoir agir avec rigueur et minutie avec le savoir penser de manière analytique indiquent une préférence marquée pour une manière analytique de comprendre le problème dans les détails. Il existe une autre manière d'aborder et de comprendre un problème en pensant de manière synthétique. À la question B.4, les répondants ont précisé à 64,7 % que lors de la vérification du problème ils le font conjointement avec le client et qu'ils intègrent dans leur analyse les attitudes et les sentiments du client face à ce problème dans leur démarche.

Pour la question C.4, nous avons eu 347 participants. Pour l'activité-conseil d'établir le diagnostic les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) penser de manière analytique (31,7 % pour 110 répondants);
- 2) Penser de manière stratégique (16,4 % pour 57 répondants).

Nous retrouvons la préférence des répondants pour la pensée analytique dans le diagnostic tout comme à la question C.3. Dans la question, nous avons donné aux répondants la définition suivante du diagnostic : est le raisonnement menant à l'identification des causes à l'origine du problème à partir d'informations recueillies par des observations, des contrôles ou des tests. Penser de manière analytique consiste à décomposer un problème en le divisant en plus petites composantes. La personne étudie les différentes composantes d'un problème pour établir des comparaisons et étudier les rapports que ces parties ont entre eux. La pensée analytique est une manière d'aborder le problème ce qui correspond à la définition du diagnostic. Ce qui est intéressant ici, c'est que les répondants ont ajouté comme deuxième savoir, penser de manière stratégique, à l'activité d'établissement du diagnostic. Penser de manière stratégique, dégager une compréhension globale de l'ensemble de la situation problématique et de ses conséquences en tenant compte d'une large variété de facteurs internes et externes de l'organisation avant de planifier et d'agir. Ce savoir permet de faire le lien avec la question C.1 et le savoir, connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux. Le problème diagnostiqué par le conseiller doit être replacé dans son contexte (l'entreprise) et pour dégager les impacts et les causes.

Pour la question C.5, nous avons reçu 347 réponses. Pour l'activité-conseil d'élaborer et formuler des solutions et conseils pour résoudre le problème du client les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) penser et agir en fonction de l'efficacité (12,4 % pour 43 répondants);

2) Penser de manière stratégique (12,1 % pour 42 répondants).

Nous précisons que les CRHA et les CRIA ont favorisé à la question B.6 que la recherche des solutions possibles se fait conjointement avec le client et qu'elles vont provenir du client avec l'aide du conseiller (86,1 % pour 470 répondants). Nous voyons ici l'effet de la variable médiatrice (M) dans l'explication à donner dans la relation entre la variable (X) et (Y). Les savoirs qui vont guider la conduite du CRHA et du CRIA avec le client dans la formulation de la solution sont donc, penser et agir en fonction de l'efficacité et penser avec le client de manière stratégique.

Pour la question C.6, nous avons obtenu 328 réponses. Pour l'activité-conseil d'élaborer un plan d'action ou d'intervention pour le client les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) penser et agir en fonction de l'efficacité (17,1 % pour 43 répondants);
- 2) identifier les ressources requises pour réaliser le mandat (9,8 % pour 32 répondants) *ex aequo* avec planifier (9,8 % pour 32 répondants).

Les réponses données par les répondants sont logiques avec l'activité à réaliser. Généralement, un plan d'action ou d'intervention inclut des ressources, des délais, une séquence d'actions et des objectifs à atteindre. D'ailleurs, le savoir-penser et agir en fonction de l'efficacité reprend ces éléments, mais toujours dans le but d'être efficace, réaliste, d'atteindre les objectifs et de maximiser l'utilisation des ressources.

Pour la question C.7, nous avons compilé 328 participants. Pour l'activité-conseil de : soutenir le client afin d'implanter les actions prévues au plan d'action ou d'intervention les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) travailler en équipe (13,1 % pour 43 répondants);
- 2) être flexible (11 % pour 36 répondants).

Le savoir-être travailler en équipe correspond à la réponse donnée à B.6 des répondants de favoriser la créativité du client en l'aidant à trouver une solution. De plus, il correspond aussi à la réponse obtenue par les majorités des répondants 98,2 % à la question B.9, d'aider le client à implanter la solution et assumer une responsabilité partagée avec le client face aux résultats obtenus. Le savoir-être est flexible et implique une capacité personnelle de conduite du conseiller de s'adapter à des personnes et des situations variées. Cette façon de concevoir le soutien au client des CRHA et des CRIA fait écho à la description faite dans la littérature : « [...] on part des problèmes (défis) concrets des gestionnaires et on détermine avec eux les activités nécessaires à la résolution des problèmes identifiés » (Schaefer; Cohen, 1991 cités par Guérin, 1997, p.7)

Pour la question C.8, nous avons eu 326 participants. Pour l'activité-conseil d'évaluer son intervention auprès du client les deux savoirs retenus par les CRHA et les CRIA sont :

- 1) avoir une connaissance réaliste de soi (12 % pour 39 répondants);

2) évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel (7,4 % pour 24 répondants) *ex aequo* avec un autre savoir, gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier (7,4 % pour 24 répondants).

Le savoir, évaluer la performance de l'intervention du point de vue du personnel correspond à la préoccupation indiquée par les répondants à la question B.7 c'est-à-dire que leur implication personnelle dans le mandat-conseil est prioritairement en fonction des individus et des groupes de l'organisation client. D'ailleurs, les CRHA et des CRIA doivent, dans leurs interventions, se préoccuper principalement les RH, car elles sont leur raison d'être dans l'entreprise. D'autre part, il est essentiel de consigner ses interventions au dossier du client c'est d'ailleurs une obligation déontologique du CRHA et du CRIA. Enfin, la connaissance réaliste de soi est un autre savoir-être important, car le CRHA ou le CRIA apprend lui aussi en cours d'intervention et, une auto-évaluation est nécessaire pour assurer la croissance et le développement du conseiller.

Nous formulerons le même commentaire concernant le pourcentage des réponses des CRHA et des CRIA pour les savoirs qui ont été identifiés et le relativement faible pourcentage. Pour compenser le fait que nous avons soumis des questions fermées de C.1 à C.8, nous avons prévu un large éventail de réponses possibles qui ont été soulevées dans la littérature pertinente et dans les recherches. Nous avons ainsi une liste de 36 indicateurs pour les savoirs (variable dépendante (Y)) pour chacune des huit questions portant sur les activités-conseils (variable indépendante (X)). Ce nombre important

d'indicateurs provoque une certaine dispersion des données ce qui fait que les pourcentages des savoirs retenus par les CRHA et les CRIA oscillent entre 7,4 % et 31,7 %.

À cette étape-ci, nous croyons pertinent de rappeler au lecteur notre définition conceptuelle de la compétence professionnelle : la compréhension qu'a la personne de sa profession. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaines disciplinaire et qui lui permet de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession.

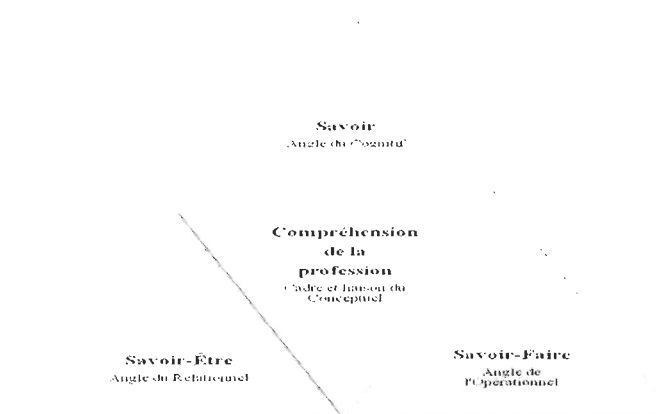


Figure 1 : Modèle interprétatif de la compétence professionnelle

Le tableau ci-dessous va nous permettre de répondre à notre question générale de recherche : quel est le profil de la compétence professionnelle caractérisant la pratique

professionnelle des activités-conseils des CRHA et des CRIA au Québec ? Nous allons dans les lignes qui suivent répondre à cette question.

Tableau 11 : Profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA du Québec pour exercer les activités-conseils en 2009

DIMENSION 1 : COMPRÉHENSION DE LA PROFESSION

Les CRHA et les CRIA du Québec adoptent, majoritairement, une orientation-conseil caractéristique du conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle contingent de consultation de Margulies et Raia (1978).

DIMENSION 2 : LES SAVOIRS

- S1) Baccalauréat en relations industrielles;
- S2) Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux.

DIMENSION 3 ; LES SAVOIRS-FAIRE

- S3) Penser de manière analytique;
- S4) Agir avec rigueur et minutie;
- S5) Penser de manière stratégique;
- S6) Planifier;
- S7) Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat;
- S8) Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel;
- S9) Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier.

DIMENSION 4 ; LES SAVOIRS-ÊTRE

- S10) Bâtir une relation de confiance avec son client;
 - S11) Établir et maintenir des relations interpersonnelles;
 - S12) Penser et agir en fonction de l'efficacité;
 - S13) Travailler en équipe;
 - S14) Avoir une connaissance réaliste de soi;
 - S15) Être flexible.
-

Le lecteur peut consulter la définition des savoirs présentés dans le profil de la compétence professionnelle ci-haut à la fin du présent mémoire. (Voir appendice E, p. 408)

Avant de poursuivre notre discussion sur le profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA du Québec nous tenons à bien contextualiser ces résultats pour éviter une mauvaise utilisation ou compréhension du profil. Tout d'abord, nous rappelons que notre recherche ne visait pas à mesurer ou évaluer la compétence professionnelle des participants. Ensuite, il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions C1 ou C8. Notre recherche exploratoire visait à identifier les caractéristiques du profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA pour exercer les activités-conseils. Nous n'avions pas pour objectif d'identifier des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être permettant d'avoir un rendement supérieur au plan professionnel. Nous rappelons également que la compétence professionnelle est un concept dynamique et évolutif. Le profil de la compétence professionnelle ci-haut correspond à une photo prise en 2009 sur la compréhension de la profession et l'état des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être requis selon les CRHA et les CRIA pour exercer leurs activités-conseil au Québec. Donc, il est possible que ce profil de la compétence professionnelle évolue avec le temps notamment avec les changements de normes professionnelles, des modifications des caractéristiques sociodémographiques de l'effectif et l'évolution de la pratique professionnelle. Le profil de la compétence professionnel peut servir à mieux définir la profession de CRHA et de CRIA au Québec. En effet, le profil de la compétence professionnelle permet d'établir des caractéristiques communes aux CRHA et aux CRIA dans la pratique de leurs activités-conseils. Ces caractéristiques communes permettent de définir une identité collective aux membres de cette profession, mais également de les distinguer des autres professions oeuvrant dans le domaine de la gestion. Ce profil de la compétence professionnelle permet

aux autorités de l'Ordre de connaître l'état actuel de la pratique professionnelle des activités-conseils et des savoirs requis. Le profil de la compétence professionnelle peut également servir à définir un profil de compétence professionnelle pour l'embauche d'un CRHA ou d'un CRIA. Enfin, précisons que le profil de la compétence professionnelle ne doit pas servir à uniformiser les savoirs requis pour un CRHA et CRIA. Un membre de cet Ordre peut d'ailleurs avoir un profil qui correspond sur plusieurs points à ce profil de la compétence professionnelle de 2009 et avoir des points qui divergent. Les organisations sont complexes et la personne en milieu de travail également, des professionnels ayant différents profils de compétence sont nécessaires pour relever les défis de la GRH de la RI et de la gestion des organisations. Soulignons que l'important est que le profil de la compétence professionnelle du CRHA et du CRIA doit lui permettre de s'acquitter de ses devoirs et de ses responsabilités professionnelles et de rencontrer les normes professionnelles de pratique émises par son ordre professionnel.

Maintenant, nous allons comparer notre profil de la compétence professionnelle du CRHA et du CRIA du Québec 2009 avec les résultats des autres études comparables dont il a été question à dernière section du chapitre 3 de ce mémoire. Nous rappelons que nos choix de réponses pour les questions C.1 à C.8 ont été constitués à partir des résultats de la revue de la littérature du chapitre 3 et de la définition conceptuelle que nous avons élaborée de la compétence professionnelle aux fins de notre recherche.

Nous allons comparer dans un premier temps nos résultats avec ceux de la recherche itérative en 4 de temps d'Ulrich, Brockbank, Yeung et Lake (1987; 1992; 1997; 2002). Dans cette recherche les auteurs cherchaient à identifier des compétences permettant aux PRH d'avoir une haute performance au travail. Cette recherche a permis d'identifier les compétences suivantes qui sont similaires aux nôtres :

- 1) Penser de manière stratégique (*Strategic contribution- Strategic decision making*);
- 2) Bâtir une relation de confiance avec son client (*Personal credibility – Effective relationship*);
- 3) Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux (*Business knowledge – knowledge of the firm's value proposition*).

La recherche de Lawson et Limbrick (1996) tentait également d'identifier des compétences RH qui permettent d'obtenir un haut niveau de performance. Nous avons identifié les savoirs en communs suivants pour les PRH :

- 1) Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux (*Business Knowledge*);
- 2) Établir et maintenir des relations interpersonnelles (*Influence management-Coalition/Network Building*);
- 3) Penser et agir en fonction de l'efficacité (*Goal and Action management-Efficiency orientation*);
- 4) Penser de manière stratégique (*Strategic focus*).

La thèse d'Ojeda-Diaz (1999) avait pour objectif d'identifier les dix connaissances, habiletés et aptitudes nécessaires à des PRH au Vénézuéla pour faire face à un environnement turbulent et hypercompétitif du 21^e siècle. Les CRHA et les CRIA du Québec et les PRH du Vénézuéla ont identifié les savoir-faire et le savoir-être suivants :

- 1) Travailler en équipe (*Team work*);
- 2) Penser de manière analytique (*Analysis capacity*).

Boyatzis (1996) a, dans le cadre d'une entrevue accordée à monsieur Yeung de la revue *Human Resource Management*, identifié selon ses recherches empiriques avec la Compagnie McBer, 19 compétences d'un PRH qui indiquent un niveau de performance supérieure dans leur travail. En comparant les résultats de notre recherche avec celle de Boyatzis (1996) nous avons en commun les savoirs suivant :

- 1) Penser de manière analytique (*Analytic reasoning or cognitive*);
- 2) Agir avec rigueur et minutie (*Goal and Action management Abilities- Attention to details*);
- 3) Établir et maintenir des relations interpersonnelles (*Interpersonal/People Management- Networking*);
- 4) Penser et agir en fonction de l'efficacité (*Goal and Action Management Abilities – Efficiency orientation*);
- 5) Être flexible (*Goal and Action Management – Flexibility*); 6) Planifier (*Goal and Action Management – Planning*).

Nous constatons que plusieurs de nos savoirs correspondent avec la recherche de Boyatzis. Nous précisons que nous avons repris plusieurs de compétences de Boyatzis dans nos choix de réponses pour notre questionnaire.

Enfin, nous terminons notre exercice de comparaison de nos résultats avec les savoirs que nous avons identifiés et qui sont différents de ceux retenus par la littérature actuelle (les recherches pertinentes). Notre recherche met en relation les savoirs avec les activités-conseils ce que l'ensemble des recherches provenant de la littérature ne fait pas. Ainsi, cela explique pourquoi certains des savoirs retenus par les CRHA et les CRIA du Québec ne se retrouvent pas dans les autres recherches. Voici les savoirs qui sont spécifiques à notre recherche :

- 1) Avoir une connaissance réaliste de soi;
- 2) Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat;
- 3) Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel;
- 4) Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier.

Nous rappelons que ces savoirs-faire et savoirs-être proviennent des documents officiels de l'OCRHRI et de l'OADMA.

Enfin, nous pensons que le profil de la compétence professionnelle du CRHA et du CRIA correspond aussi à la description qu'ont fait en 1996 Wils et Guérin sur ce que devrait devenir les PRH pour assurer l'avenir de la fonction RH dans les organisations :

Finale­ment, ils devront apprendre à gérer le processus de changement ce qui implique, de leur part, des aptitudes à l'analyse, à l'écoute, au diagnostic, mais aussi, comme nous le disions précédemment, des habiletés à nouer des relations avec le client, à développer des visions mobilisatrices, à convaincre, à inspirer confiance, à s'impliquer dans l'implantation, à partager le succès et à savoir assumer leur part d'échec. (Gué­rin, 1997, p. 11)

5.3.6 Analyse des données selon la variable contrôle (C) type de pratique professionnelle

Dans cette sous-section, nous tenterons de répondre à notre première question spécifique de recherche à la lumière de l'analyse des données recueillies : existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du conseiller interne, du consultant externe travaillant pour un cabinet de consultation et du consultant externe travailleur autonome?

Nous allons exclure de notre analyse le type de pratique professionnelle professeure pour une institution d'enseignement pour deux raisons. Premièrement en raison du fait que l'activité d'enseignement à temps plein ne correspond pas à la pratique traditionnelle de la profession de CRHA et de CRIA. Ensuite, nous avons eu huit répondants pour ce type de pratique professionnelle ce qui est insuffisant pour pouvoir tirer des conclusions concernant la variation du profil de la compétence professionnelle. Nous allons donc procéder à l'analyse et au traitement des données pour trois types de pratiques professionnelles :

- 1) conseiller interne en entreprise;
- 2) conseiller externe pour un cabinet de consultation;

3) conseiller externe travailleur autonome.

Pour le conseiller interne en entreprise, nous avons obtenu au total 484 répondants (82,45 %) qui ont participé à notre recherche par rapport à 587 répondants qui correspond à la taille de notre échantillon. Nous avons appliqué un filtre pour la question A.8, type de pratique professionnelle pour tous les participants ayant répondu à titre de salariés ou de cadre d'une organisation, sur l'ensemble des réponses collectées par notre questionnaire. Nous allons débiter, à titre informatif, par la présentation sous forme de tableau des réponses obtenues par les conseillers internes en entreprise pour le profil du participant.

Tableau 12 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2

Question n°	Réponses les plus fréquentes par question Conseiller interne
A.1 Genre	Femme : 72 % pour 348 répondantes Homme : 28 % pour 135 répondants
A.2 Tranche d'âges	31 ans à 35 ans 18,4 % pour 89 répondants
A.3 Titre professionnel	CRHA : 66,5 % pour 322 répondants CRIA : 33,5 % pour 162 répondants
A.4 Nombre d'années à titre de membre	Non traité
A.5 Nombre d'années d'expérience	21 ans et plus 24,2 % pour 117 répondants
A.6 Formation académique	Relations industrielles 57,7 % pour 265 répondants
A.7	Baccalauréat

Question n°	Réponses les plus fréquentes par question Conseiller interne
Niveau de formation atteint	70,9 % pour 343 répondants
A.8 Type de pratique	Conseiller interne 100 % pour 484 répondants
A.9 Principal domaine de pratique	GRH généraliste 54,6 % pour 265 répondants
A.10 Type d'autorité	Autorité fonctionnelle : 75,4 % pour 365 répondants Autorité hiérarchique : 39,9 % pour 193 répondants
A.11 3 catégories de client	1) Cadre; 2) Salarié; 3) Syndicat.
B.1 Préférence pour 2 domaines de pratique	1) GRH généraliste; 2) Gestion stratégique des RH.
B.2 4 problèmes sur lesquels ils interviennent	1) Politiques de GRH; 2) Relations de travail griefs, plaintes, litiges; 3) Communication et circulation de l'information; 4) Développement habileté de gestion des cadres.

Tableau 13 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions B.3 à B.10 -Vision de vos activités-conseils

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.3	85,7 % pour 388 répondants	14,3 % pour 65 répondants
B.4	65,9 % pour 299 répondants	34,1 % pour 155 répondants
B.5	84,5 % pour 381 répondants	15,5 % pour 70 répondants
B.6	86 % pour 388 répondants	14 % pour 63 répondants
B.7	70,2 % pour 318 répondants	29,8 % pour 135 répondants
B.8	98 % pour 443 répondants	2 % pour 9 répondants
B.9	79,1 % pour 353 répondants	20,9 % pour 93 répondants
B.10	75,6 % pour 337 répondants	24,4 % pour 109 répondants

Pour la vision des activités-conseils, les conseillers internes adoptent de façon marquée une pratique professionnelle caractéristique du conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle de Margulies et Raia (1978). Ce qui correspond au profil des CRHA et des CRIA du Québec sur leur orientation-conseil

Tableau 14 : Données provenant du filtre type pratique du conseiller interne pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Question N°	Savoirs S1 et S2 Nombre de répondants à la question
C.1	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client 14,5 % pour 45 répondants S2 : Connaître l'entreprise, sa mission son fonctionnement d'affaires et ses enjeux 9,4 % pour 29 répondants 310 répondants à la question
C.2	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client 21,3 % pour 66 répondants S2 : Établir et maintenir des relations interpersonnelles 18,1 % pour 56 répondants 310 répondants à la question
C.3	S1 : Agir avec rigueur et minutie 32,3 % pour 100 répondants S2 : Penser de manière analytique 15,2 % pour 47 répondants 310 répondants à la question
C.4	S1 : Penser de manière analytique 29,7 % pour 84 répondants S2 : Penser de manière stratégique 16,3 % pour 46 répondants 283 répondants à la question
C.5	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité 11,3 % pour 32 répondants S2 : Avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes 9,9 % pour 28 répondants 283 répondants à la question
C.6	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité 14,8 % pour 39 répondants

Question N°	Savoirs S1 et S2 Nombre de répondants à la question
	S2 : Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat 9,5 % pour 25 répondants 264 répondants à la question
C.7	S1 : Travailler en équipe 12,9 % pour 34 répondants S2 : Être flexible 11,4 % pour 30 répondants 264 répondants à la question
C.8	S1 : Évaluer la performance des individus et des équipes 11,8 % pour 31 répondants S2 : Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel 7,3 % pour 19 répondants 262 répondants à la question

Pour le type de pratique professionnelle du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation, nous avons obtenu 23 répondants (3,9 %) pour l'ensemble de notre échantillon (587 répondants). D'emblée, en considérant le nombre peu élevé de répondants obtenus, qui est de surcroît inférieur à 30 répondants, nous devons faire preuve d'une grande circonspection dans le traitement, mais surtout dans l'analyse des données. Il aurait été préférable d'avoir un nombre plus élevé de répondants puisque nous ne pouvons généraliser les résultats obtenus dans cette recherche pour ce type de pratique sans risque de faire des erreurs importantes d'interprétation. Nous ne pourrons donc utiliser les résultats du type de pratique professionnelle de consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation dans la réponse que nous donnerons à la question spécifique numéro 1. Cependant, nous allons à titre informatif exposer les résultats provenant de l'application du filtre de données pour l'ensemble des réponses reçues.

Tableau 15 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2

Question n°	Réponses les plus fréquentes par question Consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation
A.1 Genre	Femme : 60,9 % pour 14 répondantes Homme : 39,1 % pour 9 répondants
A.2 Tranche d'âges	31 ans à 35 ans 21,7 % pour 5 répondants et ex aequo avec 54 ans à 59 ans 21,7 % pour 5 répondants
A.3 Titre professionnel	CRHA : 87 % pour 20 répondants CRIA : 13 % pour 3 répondants
A.4 Nombre d'années à titre de membre	Non traité
A.5 Nombre d'années d'expérience	21 ans et plus 38,8 % pour 8 répondants
A.6 Formation académique	Gestion des ressources humaines 47,8 % pour 11 répondants
A.7 Niveau de formation atteint	Baccalauréat : 43,5 % pour 10 répondants Ex aequo avec Maîtrise : 43,5 % pour 10 répondants
A.8 Type de pratique	Consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation 100 % pour 23 répondants
A.9 Principal domaine de pratique	Développement organisationnel 31,6 % pour 6 répondants
A.10 Type d'autorité	Autorité fonctionnelle : 87 % pour 20 répondants Autorité hiérarchique : 21,7 % pour 5 répondants

Question n°	Réponses les plus fréquentes par question Consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation
A.11 3 Catégories de client	1) Entreprises; 2) Cadres; 3) Salariés et gouvernements ex aequo
B.1 Préférence pour 2 domaines de pratique	1) Développement organisationnel; 2) Développement des compétences et de la formation.
B.2 4 Problèmes sur lesquels ils interviennent	1) Formation et perfectionnement des compétences; 2) Développement des habiletés de gestion des cadres; 3) Implantation des changements organisationnels; 4) Climat de travail ex aequo avec Cheminement de carrière.

Tableau 16 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions B.3 à B.10 --Vision de vos activités-conseils

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.3	73,9 % pour 17 répondants	26,1 % pour 6 répondants
B.4	63,6 % pour 14 répondants	36,4 % pour 8 répondants
B.5	77,3 % pour 17 répondants	22,7 % pour 5 répondants
B.6	73,3 % pour 17 répondants	22,7 % pour 5 répondants
B.7	59,1 % pour 13 répondants	40,9 % pour 9 répondants
B.8	100 % pour 22 répondants	0 % pour 0 répondant
B.9	45,5 % pour 10 répondants	54,5 % pour 12 répondants
B.10	90,9 % pour 2 répondants	9,1 % pour 2 répondants

Nous constatons que le type de pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation correspond davantage à celle d'une orientation du conseiller-facilitateur des processus sociaux, sauf pour la question B.9 qui est plus partagée entre le

conseiller facilitateur des processus sociaux et le conseiller expert technique. La question B.9 porte sur la préoccupation du conseiller dans le cadre de son intervention auprès du client. Cette préoccupation du conseiller peut porter sur l'augmentation des connaissances du client sur le problème identifié (préoccupation du conseiller expert technique) ou encore sur l'amélioration des habiletés du client à diagnostiquer et résoudre un problème (préoccupation du conseiller facilitateur des processus sociaux). Nous pouvons expliquer la réponse obtenue à la question B.9 qui tend vers le conseiller expert technique par la réponse obtenue aux questions B.1 et B.2. Ainsi, les consultants externes oeuvrant pour un cabinet de consultation ont répondu qu'ils préféreraient la pratique en DO et en développement des compétences et de la formation. Puis, ils ont dit que les deux principaux problèmes sur lesquels ils interviennent le plus fréquemment sont la formation et le perfectionnement des compétences et le développement des habiletés de gestion des cadres. Donc, il est logique qu'à la question B.9, les consultants externes oeuvrant pour un cabinet de consultation soient préoccupés par l'augmentation des connaissances du client sur le problème identifié (lacune au niveau des connaissances sur un sujet). Nous rappelons que ce commentaire est à titre informatif puisque l'échantillon de ce type de pratique est trop limité pour faire une généralisation à la population pour nos conclusions et notre réponse à la première question spécifique.

Tableau 17 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe oeuvrant pour un cabinet de consultation pour les questions C.1 à C.8 les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Question n°	Savoirs S1 et S2 nombre de répondants à la question
C.1	<p>S1 : Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux 25 % pour 4 répondants</p> <p>S2 : Penser de manière analytique 18,8 % pour 3 répondants</p> <p>16 répondants à la question</p>
C.2	<p>S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client 31,3 % pour 5 répondants</p> <p>S2 : Être proactif 18,8 % pour 3 répondants</p> <p>16 répondants à la question</p>
C.3	<p>S1 : Chercher des informations 25 % pour 4 répondants</p> <p>S2 : Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat ex aequo avec gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier 12,5 % pour 2 répondants</p> <p>16 répondants à la question</p>
C.4	<p>S1 : Penser de manière synthétique 42,9 % pour 6 répondants</p> <p>S2 : Penser de manière stratégique 28,6 % pour 4 répondants</p> <p>14 répondants à la question</p>
C.5	<p>S1 : S'exprimer verbalement et faire des présentations orales 21,4 % pour 3 répondants</p> <p>S2 : Penser et agir en fonction de l'efficacité 21,4 % pour 3 répondants</p> <p>14 répondants à la question</p>

Question n°	Savoirs S1 et S2 nombre de répondants à la question
C.6	S1 : Planifier 21,4 % pour 3 répondants S2 : Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat 28,6 % pour 4 répondants 14 répondants à la question
C.7	S1 : Être proactif 28,6 % pour 4 répondants S2 : Travailler en équipe 21,4 % pour 3 répondants 14 répondants à la question
C.8	S1 : Évaluer la performance des individus et des équipes 28,6 % pour 4répondants S2 : Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel ex aequo avec gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier 14,3 % pour 2 répondants 14 répondants à la question

Pour le type de pratique professionnelle de consultant externe travailleur autonome, nous avons obtenu 67 répondants (11,4 %) pour l'ensemble de notre échantillon de 587 répondants. Nous précisons que selon les données de l'Ordre nous retrouvons 1 088 consultants pour 15 % et 6 174 conseillers pour 85 % des membres alors que la population est composée de 7 262 membres au 2 juillet 2009. Donc, le pourcentage de consultants externes travailleurs autonomes de notre échantillon est légèrement inférieur au pourcentage qu'ils représentent dans la population. Nous allons pouvoir utiliser nos données pour faire une extrapolation avec certaines réserves cependant considérant la taille de notre échantillon pour ce type de pratique professionnelle.

Tableau 18 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions A.1 à A.11 et B.1 à B.2

Question n°	Réponses les plus fréquentes par question Consultant externe travailleur autonome
A.1 Genre	Femme : 40,3 % pour 27 répondantes Homme : 59,7 % pour 40 répondants
A.2 Tranche d'âges	48 ans à 53 ans 26,9 % pour 18 répondants
A.3 Titre professionnel	CRHA : 73,1 % pour 49 répondants CRIA : 26,9 % pour 18 répondants
A.4 Nombre d'années à titre de membre	Non traité
A.5 Nombre d'années d'expérience	21 ans et plus 67,2 % pour 45 répondants
A.6 Formation académique	Relations industrielles 43,3 % pour 26 répondants
A.7 Niveau de formation atteint	Baccalauréat : 46,3 % pour 31 répondants
A.8 Type de pratique	Consultant externe travailleur autonome 100 % pour 67 répondants
A.9 Principal domaine de pratique	Développement organisationnel 29,7 % pour 19 répondants
A.10 Type d'autorité	Autorité fonctionnelle : 58,2 % pour 39 répondants Autorité hiérarchique : 71,6 % pour 48 répondants
A.11 3 Catégories de client	1) Entreprises; 2) Cadres; 3) Gouvernements.
B.1 Préférence pour 2 domaines de pratique	1) Développement organisationnel; 2) Gestion stratégique des RH;
B.2 4 Problèmes sur lesquels ils interviennent	1) Développement des habiletés de gestion des cadres; 2) Formation et perfectionnement des compétences; 3) Politiques de GRH; 4) Climat de travail.

Tableau 19 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions B.3 à B.10 Vision de vos activités-conseils

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.3	83,1 % pour 54 répondants	16,9 % pour 11 répondants
B.4	61,5 % pour 40 répondants	38,5 % pour 25 répondants
B.5	77,8 % pour 49 répondants	22,2 % pour 14 répondants
B.6	90,8 % pour 59 répondants	9,2 % pour 6 répondants
B.7	70,8 % pour 46 répondants	29,2 % pour 19 répondants
B.8	98,5 % pour 64 répondants	1,5 % pour 1 répondant
B.9	76,9 % pour 50 répondants	23,1 % pour 15 répondants
B.10	81,5 % pour 53 répondants	18,5 % pour 12 répondants

Donc, pour le consultant externe travailleur autonome nous constatons de manière assez évidente qu'il adopte une orientation-conseil typique du conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle de Margulies et Raia (1978).

Tableau 20 : Données provenant du filtre type pratique du consultant externe travailleur autonome pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Question N°	Savoirs S1 et S2 nombre de répondants à la question
C.1	S1 : Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux 22,9 % pour 11 répondants
	S2 : Bâtir une relation de confiance avec son client 20,8 % pour 10 répondants 48 répondants à la question
C.2	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client 35,4 % pour 17 répondants
	S2 : Établir et maintenir des relations interpersonnelles 16,7 % pour 8 répondants 48 répondants à la question
C.3	S1 : Agir avec rigueur et minutie

Question N°	Savoirs S1 et S2 nombre de répondants à la question
	27,1 % pour 13 répondants S2 : Penser de manière analytique 16,7 % pour 8 répondants 48 répondants à la question
C.4	S1 : Penser de manière analytique 47,8 % pour 22 répondants S2 : Identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir 17,4 % pour 8 répondants 46 répondants à la question
C.5	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité 21,7 % pour 10 répondants S2 : Évaluer les risques pour le client 19,6 % pour 9 répondants 46 répondants à la question
C.6	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité 34,8 % pour 16 répondants S2 : Penser de manière stratégique 17,4 % pour 8 répondants 46 répondants à la question
C.7	S1 : Travailler en équipe 17,4 % pour 8 répondants S2 : Coordonner des activités 10,9 % pour 5 répondants 46 répondants à la question
C.8	S1 : Avoir une connaissance réaliste de soi 23,9 % pour 11 répondants S2 : Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier ex aequo avec bâtir une relation de confiance avec son client 10,9% pour 5 répondants 46 répondants à la question

Notre première question spécifique de recherche à la lumière de l'analyse des données recueillies : Existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du conseiller interne, du consultant externe travaillant pour un cabinet de consultation et du consultant externe travailleur autonome?

Tout d'abord, nous répondrons à cette question en comparant les données obtenues entre le conseiller interne et le consultant externe travailleur autonome. Nous avons dû écarter à l'examen des données la comparaison des données du consultant externe travaillant pour un cabinet de consultation en raison du nombre relativement faible de 23 répondants pour ce type de pratique professionnelle. D'ailleurs, le nombre de répondants pour ce type de pratique professionnelle pour les questions C.1 à C.8 passe de 16 à 14 répondants. Le risque de faire une erreur d'extrapolation est trop important considérant de faible taux de réponse, nous préférons ne pas inclure ce type de pratique professionnelle dans la comparaison.

Pour établir notre comparaison entre les deux types de pratique professionnelle soit conseiller interne et consultant externe travailleur autonome, nous allons reprendre les réponses traitées pour les questions A.6; B.3 à B.10 et C.1 à C.8 pour dresser le profil de la compétence professionnelle.

À la question A.6, le conseiller interne et le conseiller externe travailleur autonome eu exactement la même réponse. La majorité des conseillers internes sont titulaires d'un baccalauréat en RI à 57,7 % pour 265 répondants. Généralement, les consultants externes travailleurs autonomes sont titulaires d'un baccalauréat en RI à 43,3 % pour 26 répondants. Nous précisons que le baccalauréat en RI est un indicateur de la dimension savoir qui est une des quatre composantes de la compétence professionnelle.

Pour les questions B.3 à B.10 sur le modèle de consultation de Margulies et Raia (1978) nous avons préféré établir la comparaison des réponses entre les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes sous forme de tableau.

Tableau 21 : Données comparatives entre les conseillers internes (CI) et les consultants externes travailleurs autonomes (CE) pour les questions B.3 à B.10 -Vision de vos activités-conseils

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.3	CI : 85,7 % pour 388 répondants CE : 83,1 % pour 54 répondants	CI : 14,3 % pour 65 répondants CE : 16,9 % pour 11 répondants
B.4	CI : 65,9 % pour 299 répondants CE : 61,5 % pour 40 répondants	CI : 34,1 % pour 155 répondants CE : 38,5 % pour 25 répondants
B.5	CI : 84,5 % pour 381 répondants CE : 77,8 % pour 49 répondants	CI : 15,5 % pour 70 répondants CE : 22,2 % pour 14 répondants
B.6	CI : 86 % pour 388 répondants CE : 90,8 % pour 59 répondants	CI : 14 % pour 63 répondants CE : 9,2 % pour 6 répondants
B.7	CI : 70,2 % pour 318 répondants CE : 70,8 % pour 46 répondants	CI : 29,8 % pour 135 répondants CE : 29,2 % pour 19 répondants
B.8	CI : 98 % pour 443 répondants CE : 98,5 % pour 64 répondants	CI : 2 % pour 9 répondants CE : 1,5 % pour 1 répondant
B.9	CI : 79,1 % pour 353 répondants CE : 76,9 % pour 50 répondants	CI : 20,9 % pour 93 répondants CE : 23,1 % pour 15 répondants
B.10	CI : 75,6 % pour 337 répondants CE : 81,5 % pour 53 répondants	CI : 24,4 % pour 109 répondants CE : 18,5 % pour 12 répondants

À l'analyse des données nous constatons qu'il n'y pas de différence significative entre les réponses données par les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes pour les questions B.3 à B.10. Les deux types de pratique professionnelle adoptent une orientation-conseil qui correspond, selon le modèle de consultation de Margulies et Raia (1978), de manière assez claire au conseiller facilitateur des processus sociaux.

Pour établir les comparaisons entre les savoirs indiqués par les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes pour les questions C.1 à C.8, nous avons également préparé un tableau.

Tableau 22 : Données comparatives entre les conseillers internes (CI) et les consultants externes travailleurs autonomes (CE) pour les questions C1. à C.8 -les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Question n°	Savoirs retenus par les CI	Savoirs retenus par les CE
C.1	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Connaître l'entreprise, sa mission son fonctionnement d'affaires et ses enjeux.	S1 : Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux. S2 : Bâtir une relation de confiance avec son client.
C.2	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Établir et maintenir des relations interpersonnelles.	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Établir et maintenir des relations interpersonnelles.
C.3	S1 : Agir avec rigueur et minutie;	S1 : Agir avec rigueur et minutie;

Question n°	Savoirs retenus par les CI	Savoirs retenus par les CE
C.4	S2 : Penser de manière analytique.	S2 : Penser de manière analytique.
	S1 : Penser de manière analytique;	S1 : Penser de manière analytique;
C.5	S2 : Penser de manière stratégique.	S2 : Identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir.
	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité;	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité;
C.6	S2 : Avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes.	S2 : Évaluer les risques pour le client.
	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité;	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité;
C.7	S2 : Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat.	S2 : Penser de manière stratégique.
	S1 : Travailler en équipe;	S1 : Travailler en équipe;
C.8	S2 : Être flexible.	S2 : Coordonner des activités.
	S1 : Évaluer la performance des individus et des équipes;	S1 : Avoir une connaissance réaliste de soi;
	S2 : Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel.	S2 : Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier; ex aequo avec Bâtir une relation de confiance avec son client.

Effectivement, il existe des différences entre le profil de la compétence professionnelle du conseiller interne et le profil de la compétence professionnelle du consultant externe travailleur autonome.

Cependant, au niveau du savoir, il n'existe pas de différence dans la formation académique pour les deux types de pratique. La réponse la plus courante, donc le savoir le plus courant est le baccalauréat en RI. De plus, pour les questions B.3 à B.10 sur l'orientation-conseil nous avons constaté qu'il n'y avait pas non plus de différence significative entre les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes les professionnels des deux types de pratique adoptent majoritairement une orientation-conseil propre au conseiller facilitateur des processus sociaux.

Nous retrouvons les différences dans le profil de la compétence pour les questions C.1 à C.8. Nous pouvons constater plusieurs différences et quelques convergences dans les savoirs indiqués par les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes en fonction des activités-conseils.

Dans un premier temps, les répondants des deux types de pratique ont retenu exactement les mêmes savoirs pour les questions C.1, C.2 et C.3.

Ensuite, ils ont répondu de manière similaire pour les questions C.4, C.5, C.6 et C.7 c'est-à-dire que les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes ont répondu le même savoir pour chacune des questions et un savoir différent pour chacune des questions.

À la question C.4 qui portait sur l'établissement du diagnostic du problème du client, les deux ont répondu penser de manière analytique. Cependant, le conseiller interne a ajouté, comme savoir distinct, penser de manière stratégique. Pour sa part, le consultant externe a répondu comme savoir distinct à la question C.4, identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir.

Ensuite, à la question C.5 qui vise l'élaboration et la formulation des recommandations et solutions, les deux ont répondu comme savoir penser et agir en fonction de l'efficacité. Par contre, le conseiller interne a indiqué comme savoir distinct, d'avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes. Les consultants externes ont plutôt retenu le savoir, évaluer les risques pour le client.

Pour la question C.6, ayant pour objet l'élaboration du plan d'action, les deux groupes ont identifié comme savoir commun, penser et agir en fonction de l'efficacité. Le conseiller interne a retenu comme savoir distinct en lien avec cette activité, identifier les ressources requises pour réaliser le mandat. De leur côté, les consultants externes ont retenu le savoir penser de manière stratégique dans l'élaboration du plan d'action.

Pour la question C.7 qui porte sur le soutien que le conseiller offre au client dans l'implantation des actions, les deux types de pratique conseil retiennent le savoir suivant : travailler en équipe avec le client. Pour leur part, les conseillers internes ajoutent travailler

en équipe et être flexible par rapport au client. Alors que les consultants externes semblent jouer un rôle supplémentaire celui de coordonner des activités pour le client.

Enfin, il y a des différences importantes dans les réponses exprimées par les conseillers internes et les consultants externes, travailleurs autonomes pour la question C.8. À la question C.8, nous demandons au répondant d'identifier les deux savoirs qu'ils utilisent dans l'évaluation de leur intervention auprès du client. Les conseillers internes évaluent davantage leur intervention auprès du client en fonction de la performance : des individus et des équipes et la performance de l'organisation du point de vue du personnel. Il n'y a donc pas de préoccupation apparente pour leur propre autoévaluation (introspection de leur expérience avec le client). Alors que pour les consultants externes nous retrouvons pour l'évaluation de leur intervention au client, les savoirs suivants : la connaissance réaliste de soi (introspection) et gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier. Enfin, les consultants externes ont ajouté *ex aequo* un deuxième savoir, bâtir une relation de confiance avec le client. Nous avons aussi remarqué qu'à la fin du processus de consultation, il y a aussi des différences intéressantes à présenter. En effet, les consultants externes sont préoccupés par leur relation de confiance avec le client en fin de processus, alors que généralement nous avons retrouvé cette préoccupation en début de processus de consultation pour les conseillers internes.

5.3.7 Analyse des données selon la variable contrôle (C) titre professionnel

Dans cette sous-section nous allons tenter de répondre à notre deuxième question spécifique de recherche à partir de l'analyse des données. Existe-t-il une différence entre le profil de la compétence professionnelle du CRHA et le profil de la compétence professionnelle du CRIA au Québec?

L'analyse et le traitement des données vont se limiter exclusivement aux questions directement en lien avec le profil de la compétence professionnelle (A.3; A.5; A.6; B.3 à B.10 et C.1 à C.8)

Pour la question A.3, qui traite du titre professionnel que porte le répondant, nous avons obtenu 585 réponses. Notre échantillon est composé de 398 CRHA (68 %) et de 187 CRIA (32 %). Nous rappelons que la proportion de CRHA et de CRIA de notre échantillon correspond à la proportion de CRHA et de CRIA que nous retrouvons dans la population des membres de l'OCRHRI.

Pour la question A.5, qui a pour objet le nombre d'années d'expérience de travail que le répondant possède dans une fonction en GRH et en RI, nous avons obtenu des résultats semblables pour les CRHA et les CRIA. La donnée que nous comparons entre le CRHA et le CRIA est la réponse que nous avons obtenue le plus fréquemment à la question A.5. Pour les CRHA, ils ont 21 ans et plus d'expérience de travail dans le domaine pour

27,9% ce qui représente 111 répondants. Pour les CRIA, ils ont aussi 21 ans et plus d'expérience de travail dans le domaine pour 33,2 % ce qui représentent 62 répondants.

Sur la question A.6 qui a pour sujet le domaine dans lequel la formation académique a été acquise, nous avons observé une différence significative entre les deux groupes. Nous rappelons que la question A.6 est un indicateur de la compétence professionnelle pour la dimension de savoirs. Pour cette question nous avons eu 549 répondants. Alors, les CRHA sont généralement titulaires d'un baccalauréat en GRH à 43,8 % pour 161 répondants. Tandis que pour les CRIA, ils sont majoritairement titulaires d'un baccalauréat en RI à 90,1 % pour 163 répondants.

Pour les questions B.3 à B.10, nous avons opté pour présenter les réponses sous la forme d'un tableau.

Tableau 23 : Données comparatives entre les CRHA et les CRIA pour les questions B.3 à B.10- Vision de vos activités-conseils

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.3	CRHA: 85,3% pour 320 répondants CRIA: 82,8% pour 144 répondants	CRHA: 14,7% pour 55 répondants CRIA: 17,2% pour 30 répondants
B.4	CRHA: 66,8% pour 250 répondants CRIA: 60% pour 105 répondants	CRHA: 33,2% pour 124 répondants CRIA: 40% pour 70 répondants
B.5	CRHA: 83,9% pour 312 répondants CRIA : 81,4% pour 140 répondants	CRHA : 16,1% pour 60 répondants CRIA : 18,6% pour 32 répondants
B.6	CRHA: 86,6% pour 322 répondants CRIA : 85,1% pour 148 répondants	CRHA : 13,4% pour 50 répondants CRIA : 14,9% pour 26 répondants

Question n°	Conseiller facilitateur des processus sociaux	Conseiller expert technique
B.7	CRHA: 71,2% pour 267 répondants CRIA : 66,5% pour 115 répondants	CRHA: 28,8% pour 108 répondants CRIA : 33,5% pour 58 répondants
B.8	CRHA: 98,1% pour 367 répondants CRIA : 98,3% pour 170 répondants	CRHA : 1,9% pour 7 répondants CRIA : 1,7% pour 3 répondants
B.9	CRHA: 78,6% pour 290 répondants CRIA : 72,2% pour 131 répondants	CRHA : 21,4% pour 79 répondants CRIA : 23,8% pour 41 répondants
B.10	CRHA: 80,2% pour 296 répondants CRIA : 69,8% pour 120 répondants	CRHA : 19,8% pour 73 répondants CRIA: 30,2% pour 52 répondants)

Nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative entre les CRHA et les CRIA dans les réponses B.3 à B.10. D'ailleurs, tant pour les CRHA que pour les CRIA, il n'y a pas de variation par rapport au portrait global des CRHA et CRIA que nous avons fait pour la question générale. Donc, les CRHA et les CRIA ont clairement une orientation-conseil qui correspond au conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle de Margulies et Raia (1978).

Pour établir les comparaisons entre les savoirs indiqués par CRHA et les CRIA pour les questions C.1 à C.8 nous avons également préparé un tableau.

Tableau 24 : Données comparatives entre les CRHA et les CRIA pour les questions C.1 à C.8- les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle

Question n°	Savoirs retenus par les CRHA	Savoirs retenus par les CRIA
C.1	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement,	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité; S2 : Connaître l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son

Question n°	Savoirs retenus par les CRHA	Savoirs retenus par les CRIA
	son environnement d'affaires et ses enjeux.	environnement d'affaires et ses enjeux.
C.2	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Établir et maintenir des relations interpersonnelles.	S1 : Bâtir une relation de confiance avec son client; S2 : Être au service du client.
C.3	S1 : Agir avec rigueur et minutie; S2 : Penser de manière analytique.	S1 : Agir avec rigueur et minutie; S2 : Penser de manière analytique.
C.4	S1 : Penser de manière analytique; S2 : Penser de manière stratégique.	S1 : Penser de manière analytique; S2 : Penser de manière stratégique.
C.5	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité; S2 : Évaluer les risques pour le client.	S1 : Penser de manière stratégique; S2 : Avoir de l'impact et de l'influence sur les autres personnes.
C.6	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité; S2 : Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat.	S1 : Penser et agir en fonction de l'efficacité ; S2 : Penser de manière stratégique.
C.7	S1 : Être flexible; S2 : Travailler en équipe.	S1 : Travailler en équipe; S2 : Aider au développement des personnes.
C.8	S1 : Évaluer la performance des individus et des équipes; S2 : Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel.	S1 : Avoir une connaissance réaliste de soi; S2 : Être au service du client.

En somme, il existe des différences entre le profil de la compétence professionnelle du CRHA et le profil de la compétence professionnelle du CRIA.

Tout d'abord, au niveau du savoir, il existe une différence dans la formation académique pour les CRHA c'est le baccalauréat en GRH et pour les CRIA c'est le

baccalauréat en RI. Selon notre opinion personnelle, les deux baccalauréats sont différents dans le contenu sur des aspects et similaires pour d'autres aspects. Cependant, la question ici est de savoir si le baccalauréat en GRH et le baccalauréat en RI sont, aux fins de l'exercice de la profession de CRHA et de CRIA, jugés comparables. Il existe bien une réponse et c'est l'OCRHRI qui répond à cette question en considérant les deux baccalauréats comme étant une des conditions d'admission.

Pour les questions B.3 à B.10 sur l'orientation-conseil nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différence significative entre les CRHA et les CRIA. Les CRHA et les CRIA adoptent généralement une orientation-conseil propre au conseiller facilitateur des processus sociaux.

Pour les questions C.1 à C.8 nous observons certaines différences dans les savoirs indiqués par les CRHA et les CRIA en fonction des activités-conseils.

Les CRHA et les CRIA ont répondu exactement les mêmes savoirs pour les questions C.3 et C.4.

De plus, ils ont répondu de manière similaire pour les questions C.1; C.2 et C.6. Cependant, nous avons observé des différences dans les savoirs que les CRHA et les CRIA ont répondu pour les questions C.8; C.5 et C.7.

À la question C.8 qui porte sur l'évaluation de l'intervention auprès du client, les CRHA axent davantage leur évaluation sur la performance des individus, des équipes, de l'organisation du point de vue du personnel. Alors que les CRIA à la question C.8 évaluent leur intervention en fonction du savoir connaissance réaliste de soi (autoévaluation personnelle à la suite de l'intervention) et de leur capacité d'avoir été au service du client. Pour la question C.5 qui porte sur l'élaboration et la formulation des solutions, conseils et recommandations au client nous avons également noté des différences entre les CRHA et les CRIA. Les CRHA ont répondu qu'ils élaborent leurs solutions et conseils en fonction de l'efficacité et en évaluant le risque pour le client par rapport à la solution. Les CRIA conçoivent leurs solutions et leurs conseils en fonction de la stratégie et dans le but d'avoir de l'impact et de l'influence sur les autres. Évidemment, il s'agit de deux manières intéressantes de concevoir des solutions et des conseils pour les clients. Enfin, il y a aussi une différence dans les savoirs retenus par les CRHA et les CRIA à la question C.7 sur le soutien qu'ils apportent au client dans l'implantation des actions prévues au plan. Les CRIA et les CRHA ont retenu le savoir travailler en équipe avec le client. La différence se situe, pour les CRHA, d'être flexible face au client lors de l'implantation alors que les CRIA, veulent aider au développement du client. Nous devons nous demander considérant l'analyse et les résultats si c'est le titre professionnel qui provoque cette différence des réponses auxdites questions ou si c'est la formation académique en RI ou en GRH du répondant (voir les réponses données par les CRHA et les CRIA à la question A.6). Nous rappelons également que le membre a le choix du titre

professionnel CRHA ou CRIA à son admission et ce, peu importe le libellé de son diplôme de baccalauréat (RI ou GRH).

5.4 Limites de la recherche et les prochaines recherches

Évidemment, toute recherche comporte des forces, des faiblesses, des limites et des possibilités d'amélioration pour faciliter des recherches futures sur le même sujet.

Tout d'abord, nous avons fait une validation prétest du questionnaire avec seulement trois personnes ce qui est relativement faible. Les personnes qui ont accepté de faire la validation prétest me connaissent personnellement ce qui ajoute des possibilités de biais. En effet, nous sommes en contacts réguliers et membres de la même profession. De plus, dans ma validation prétest il n'y avait pas de CRHA seulement des CRIA ce qui a pu nuire aux possibilités d'améliorer le questionnaire dans son ensemble. Idéalement, nous aurions dû obtenir trois personnes de plus CRHA pour compléter notre validation prétest.

Ensuite, l'utilisation d'un questionnaire semi-structuré comme principal outil de mesure a des limites généralement reconnues en méthodologie. Nous soulignons que plusieurs de nos questions sont fermées. Premièrement, il y a un biais en lien avec le nombre de réponses moins grand. Ceci a pour effet de diminuer la richesse (variété) des réponses obtenues et offre une moins grande liberté de réponse pour le répondant. La question fermée exige une très grande précision dans sa formulation pour être comprise

adéquatement par le répondant. De plus, la question fermée implique que le choix de réponses est également fermé. Ceci a pour effet d'augmenter le risque d'oublier des indicateurs importants en lien avec la recherche. De surcroît, la question fermée rend impossible la découverte de nouveaux indicateurs significatifs pour faire avancer les connaissances sur le sujet.

Plus spécifiquement à notre recherche nous avons pu observer une baisse importante du taux de réponse malgré un échantillon important de répondants. Nous croyons que cette baisse du taux de réponse est attribuable à certains facteurs. Premièrement, le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble des 29 questions qui était trop long. La durée nécessaire pour répondre au questionnaire a été soulevée en prétest par un participant. Ensuite, nous identifions un deuxième facteur important, le manque de convivialité du questionnaire électronique pour les sections C et D. En effet, nous avons reçu un courriel d'une participante qui formulait ce commentaire sur la convivialité. La programmation du questionnaire et la nature des questions de la section C ont contribué à donner un effet de lourdeur de la tâche pour le répondant dans la section C et un manque de convivialité.

D'autre part, l'enquête par questionnaire n'est pas la méthode de cueillette généralement utilisée avec l'approche interprétative qui vise à obtenir de façon qualitative la compréhension personnelle des répondants. Les questions fermées ne sont pas utilisées en recherche qualitative sur le terrain, car justement elle empêche la variété des réponses du sujet. Nous proposons une compréhension des activités-conseils et une orientation-conseil

avec le modèle de Margulies et Raia (1978). Il existe probablement d'autres indicateurs qui permettent d'étudier la dimension compréhension de la profession. Il s'agit encore d'une faiblesse importante au plan méthodologique (paradigmatique) qui ne correspond pas aux postulats de la phénoménologie. Normalement, nous aurions dû faire une enquête terrain par entrevue de nature qualitative pour questionner des CRHA et des CRIA sur leur cadre de référence et leur compréhension de leur profession. Nous rappelons que la compréhension et l'expérience vécue du sujet sont purement subjectives. C'est cette signification particulière (le sens donné par le sujet à son action) qui est l'objet de toute l'attention du chercheur dans une approche interprétative.

En outre, le modèle interprétatif de la compétence professionnelle que nous proposons n'est pas parfait. Ce modèle ne met pas en évidence les biais de perceptions de la personne ni de ses lacunes au niveau de sa compréhension, ses savoirs, savoirs-faire et savoirs-être en lien avec sa profession. Le modèle ne met pas non plus en évidence l'exercice des activités-conseils du CRHA et du CRIA qui se fait dans une relation de pouvoir. En effet, l'exercice du pouvoir de différents acteurs en organisation peut avoir une influence sur l'orientation du conseil donné par le CRHA ou le CRIA. Nous avons traité de cette question à la fin du chapitre 4.

Enfin, nous désirons aborder un biais important provoqué par l'effet Pygmalion. « Les travaux du psychologue Rosenthal ont montré qu'un expérimentateur peut volontairement ou inconsciemment influencer les réponses des individus interrogés dans un

sens favorable à l'hypothèse de sa recherche, c'est ce qu'il a baptisé l'effet Pygmalion. » (Gavard-Perret; Gotteland; Haon; Jolibert, 2008, p. 129) Généralement, l'effet Pygmalion se produit lorsqu'un enquêteur administre lui-même son questionnaire en étant en présence du répondant. Nous rappelons que l'étudiant chercheur n'a pas été en contact direct avec les répondants puisque ceux-ci accédaient au questionnaire en ligne sur internet. Cependant, cet effet Pygmalion peut jouer dans la conception de la recherche, dans la construction du questionnaire et dans l'interprétation des résultats. Nous précisons que l'étudiant chercheur ne peut être un chercheur totalement neutre puisqu'il est lui-même CRHA et qu'il étudie des membres de sa profession CRHA et CRIA.

Conclusion

En somme, nous pensons que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche exploratoire sont généralisables pour l'ensemble des CRHA et des CRIA au Québec. Nous basons notre affirmation sur le nombre de répondants (587) qui représente environ 8,9% de la population des CRHA et CRIA du Québec. Ce nombre de participants et ce taux de participation sont très importants si nous considérons les recherches similaires sur le sujet de la compétence professionnelle pour les PRH. De plus, nous avons établi cinq points de comparaison sur le plan du profil sociodémographique entre notre échantillon et la population. Les résultats de cette comparaison nous permettent de croire que notre échantillon est représentatif de la population.

En considérant les limites de cette recherche exposées à la sous-section précédente, nous avons atteint partiellement l'objectif de cette recherche. Notre objectif comportait deux éléments :

1) Tester la définition conceptuelle de la compétence professionnelle selon une approche interprétative;

2) Identifier un profil caractéristique de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA au Québec en lien avec l'exercice des activités-conseils.

Dans un premier temps, nous avons testé la définition conceptuelle de la compétence. La principale lacune pour cet élément est de ne pas avoir pu tester la dimension compréhension de la profession selon l'approche interprétative, c'est-à-dire en questionnant le participant sur cette dimension sans avoir recours à des questions fermées à partir du modèle de Margulies et Raia (1978). Cependant, nous avons pu tester les trois autres dimensions de la compétence professionnelle savoir, savoir-faire et savoir-être adéquatement. Dans un deuxième temps, nous avons identifié un profil caractéristique de la compétence professionnelle pour les CRHA et les CRIA au Québec. Le lecteur peut consulter ce profil au tableau 11 du chapitre 5. Nous avons également comparé ce profil de compétence 2009 avec les résultats des recherches comparables sur le sujet. Plusieurs savoirs, savoirs-faire et savoirs-être de notre recherche viennent confirmer le résultat des recherches antérieures. Nous avons également identifié des savoirs spécifiques qui n'étaient pas traités dans les autres recherches :

1) Connaissance réaliste de soi;

- 2) Identifier les ressources requises pour réaliser le mandat;
- 3) Évaluer la performance de l'organisation du point de vue du personnel;
- 4) Gérer l'information de ses interventions auprès du client au dossier.

Pour les deux questions spécifiques, nous avons également obtenu des réponses intéressantes. À notre première question spécifique, nous avons tenté d'identifier des différences dans le profil de la compétence professionnelle entre les conseillers internes et les consultants externes travailleurs autonomes. Nous avons identifié quelques variations dans les réponses surtout à la section C sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Les consultants externes ont retenu, identifier les risques pour le client lors de l'élaboration des solutions. Ils ont aussi identifié un rôle différent celui de coordonner les activités à l'étape du soutien et de l'implantation des solutions. Les consultants externes ont aussi indiqué un savoir différent des conseillers internes, celui d'identifier les relations de pouvoir et les lieux de pouvoir. Un autre point qui distingue les deux types de pratique professionnelle est à l'étape de l'évaluation de l'intervention. Les conseillers internes vont évaluer les résultats de l'intervention en fonction des performances obtenus. De plus, les conseillers internes ont souligné l'importance d'avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes. Alors que les consultants externes vont faire une autoévaluation de leur intervention et se préoccuper également de l'état de leur relation de confiance avec le client.

Nous avons également vérifié s'il **existait certaines différences entre le profil de la compétence professionnelle du CRHA et le profil de la compétence professionnelle**

du CRIA. Ces différences entre les deux profils ne sont pas majeures. Tout d'abord, il existe une différence dans la formation académique pour les CRHA généralement c'est le baccalauréat en GRH. Pour les CRIA la formation est largement le baccalauréat en RI. Une autre différence soulevée fut l'accent placé par les CRHA pour évaluer leur intervention avec le client sur essentiellement la base de la performance et des résultats. Alors que les CRIA vont évaluer leur intervention sur leur capacité d'avoir été au service du client et ils effectuent davantage une autoévaluation de leur intervention. Nous retrouvons également la préoccupation de la performance des actions et des solutions lors de leur élaboration pour les CRHA. Du côté des CRIA nous constatons leur préoccupation marquée pour la croissance et le développement du client en indiquant les savoirs-faire et savoirs-être suivants : avoir de l'impact et de l'influence sur les personnes; aider au développement des personnes; être au service du client; travailler en équipe. Ce qui correspond essentiellement à l'objet de la GRH est d'optimiser le potentiel du capital humain dans les organisations.

CONCLUSION

La compétence professionnelle constitue l'assise du système d'encadrement professionnel au Québec afin d'assurer la dispensation de service professionnelle efficace, de qualité et sécuritaire pour le public. Cette recherche exploratoire avait pour objectif d'éclaircir le concept de compétence professionnelle. Après un tour assez large de la littérature dans différents champs disciplinaires, nous avons constaté qu'il n'existait pas actuellement de définition conceptuelle de la compétence professionnelle qui fait unanimité au sein de la communauté scientifique. Nous avons constaté une certaine lacune au plan des connaissances sur notre sujet de recherche. Pourtant, la compétence professionnelle est un point de décision crucial lorsqu'il est question d'embaucher un employé ou pour admettre une personne dans les rangs d'un ordre professionnel.

Notre recherche visait dans un premier temps, à construire, à partir d'une recension de la littérature pertinente, une définition conceptuelle de la compétence professionnelle dans le but d'approfondir nos connaissances sur les CRHA et les CRIA. Nous avons construit un modèle interprétatif de la compétence professionnelle et une définition que nous avons testée sur le terrain.

Puisqu'une personne est compétente pour réaliser une activité, nous devons également nous intéresser à la nature des activités caractérisant la pratique professionnelle des CRHA et des CRIA c'est-à-dire leurs activités-conseils. Dans un deuxième temps, nous avons également porté notre attention sur la nature du travail de conseiller en gestion. Certains auteurs, en gestion, ont traité du travail typique du gestionnaire hiérarchique. Par contre peu d'auteurs, se sont exprimés sur la nature des activités-conseils en gestion ce qui limite l'avancement des connaissances sur ce sujet.

Notre recherche a donc porté sur le profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA au Québec requis pour exercer leurs activités-conseils. Nous signalons qu'il n'existe pas de recherche qui ont étudié la compétence professionnelle en relation avec les activités-conseils. La majorité des recherches menées en GRH ont tenté d'établir une relation entre certaines compétences et la performance des PRH dans leur travail.

Plus spécifiquement, notre recherche est la seule recherche qui porte sur la compétence professionnelle et les activités-conseils. Qui plus est, la majorité des recherches traitant d'un sujet similaire soit la compétence des PRH sont majoritairement états-uniennes. Nous avons eu 587 répondants CRHA et CRIA pour cette recherche. Cette participation importante constitue un facteur de succès de cette étude qui nous permet de généraliser les résultats de cette recherche à l'ensemble de la population des CRHA et CRIA du Québec. Notre recherche a permis d'identifier un profil de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA du Québec pour exercer leurs activités-conseils

(2009). Nous avons identifié un profil général de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA en 16 points. Les CRHA et les CRIA ont majoritairement un niveau universitaire de connaissances. Ils accordent une importance majeure aux savoirs-faire et savoirs-être suivants : bâtir une relation de confiance avec le client; penser de manière analytique; agir avec rigueur et minutie; penser et agir en fonction de l'efficacité; détenir une connaissance de l'entreprise, sa mission, son fonctionnement, son environnement d'affaires et ses enjeux; capacité de penser de manière stratégique. De façon très claire, les CRHA et les CRIA adoptent une orientation-conseil typique du conseiller facilitateur des processus sociaux selon le modèle contingent de consultation de Margulies et Raia (1978). Ce profil de la compétence professionnelle est une photo prise en 2009 contenant des informations pertinentes qui permettront à l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés du Québec de guider sa réflexion et orienter ses décisions pour assurer l'évolution et le contrôle de la pratique professionnelle de ses membres.

Pour cette recherche nous avons tenté d'utiliser une approche de recherche moins fréquente en gestion l'approche interprétative. Nous constatons qu'il sera nécessaire de retester notre modèle interprétatif de la compétence professionnelle avec une approche qualitative sur le terrain plus spécifiquement sur la dimension compréhension de la profession. Nous voudrions identifier les caractéristiques, les composantes importantes pour définir la compréhension de la profession.

En terminant, l'analyse et l'interprétation des données de cette étude rejoignent à divers degrés la littérature citée précédemment touchant le sujet de la compétence professionnelle. Il sera nécessaire d'entreprendre d'autres recherches plus poussées dans le futur sur la compétence professionnelle particulièrement dans les champs disciplinaires de GRH et de RI.

RECOMMANDATIONS

Cette étude exploratoire portait sur les compétences professionnelles et les composantes de l'activité-conseil du CRHA et du CRIA. Après une large revue de la littérature et une exploration sur le terrain, nous croyons pertinent d'émettre certaines recommandations à l'Ordre professionnel des CRHA et des CRIA et aux universités dispensant la formation en RI et GRH au Québec.

Recommandations à l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés du Québec

À la lumière des résultats de cette recherche à la suite de l'étude menée sur un échantillon important des membres de l'Ordre nous désirons émettre des recommandations. Nous rappelons que l'Ordre a la responsabilité de s'assurer du contrôle de la compétence professionnelle de ses membres. Afin d'émettre nos recommandations, nous avons consulté le document de l'Ordre ayant pour titre *Guide des compétences professionnelles (2007)* qui sert notamment de référence pour l'inspection professionnelle et la compréhension des membres de la profession.

Nous recommandons à l'Ordre de faire une révision périodique du guide de la compétence professionnelle. En effet, la compétence professionnelle est un concept dynamique qui évolue dans le temps notamment en raison de l'avancement des

connaissances, des changements juridiques et de l'évolution de la pratique. Cette révision périodique devrait se faire au maximum au trois ans. De plus, l'Ordre devrait également éviter de segmenter le concept de compétence professionnelle en différents éléments par exemple : compétences personnelles, compétences fondamentales et compétences spécialisées. Cette multiplication des termes contribue à créer de la confusion pour le professionnel. Enfin, le guide de l'Ordre devrait mettre en relation plus étroite les savoirs avec les activités-conseils ce qui faciliterait la compréhension de la profession et l'inspection professionnelle.

L'Ordre a consacré beaucoup d'énergie à la reconnaissance des titres professionnels CRHA et CRIA. Nous recommandons à l'Ordre de focaliser davantage ses efforts sur la définition des activités-conseils en lien avec les champs disciplinaires de la GRH et de la RI au Québec. Cet effort permettra d'ajuster le profil de la compétence professionnelle requis pour exercer ses activités-conseils en GRH et en RI. Nous rappelons que ce qui distingue une profession d'une autre profession c'est la nature et les activités exercées par ses membres pour répondre à un problème ou un besoin du client. L'établissement d'une base commune des activités-conseils facilitera la reconnaissance professionnelle de ses membres et l'amélioration de la pratique professionnelle des CRHA et des CRIA.

Recommandation aux universités

La revue de la littérature dans ce mémoire établit de manière assez claire une lacune dans les programmes de formation universitaire en gestion. Bien que la revue de la littérature ne vise pas spécifiquement le baccalauréat en GRH ou en RI, nous croyons nécessaire de faire la recommandation suivante. Nous rappelons que plusieurs auteurs traitant des activités-conseils ont déploré le fait qu'elles sont rarement enseignées à l'université. Après un examen des programmes de baccalauréat en GRH ou en RI donnant accès à la profession de CRHA ou de CRIA, nous avons constaté que certaines universités n'avaient aucun cours portant sur les activités-conseils en GRH ou en RI. D'autre part, plusieurs universités ont prévu en cours optionnel un ou deux cours sur la pratique des activités-conseils. À cet effet, nous recommandons aux universités de modifier le programme de formation du baccalauréat en RI ou en GRH afin d'y introduire au moins un cours obligatoire sur la pratique professionnelle des activités-conseils en GRH et RI.

BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. 1992. **Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique.** Sainte-Foy : Les presses de l'Université du Québec et HEC Presses. 213 p.
- Aktouf, O. 2006. **Le management entre tradition et renouvellement.** 4e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 663 p.
- Alvesson, M. 1993. « *Organizations as rhetoric : knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity.* » **Journal of Management Studies**, volume 30, numéro 6, pp. 997-1016.
- Amalberti R.; De Montmollin M.; Theureau J.1991. **Modèles en analyse du travail.** Liège : Peter Lang, 346 p.
- Argote, L.; McGrath, J.E. 1993. « *Group Processes in Organizations : Continuity and Change* », dans : Cooper, C.L.; Robertson, I.T. (dir.) 1993. **International Review of Industrial and Organizational Psychology.** New York : Wiley, pp. 333-389.
- Argyris, C. 1993. **Knowledge for action : a guide to overcoming barriers to organizational change.** San Francisco : Jossey-Bass, 309 p.
- Arnaud, G.; Lauriol. J. 2002. « L'avènement du modèle de la compétence : Quelles évolutions pour la GRH ? ». **La Revue des Sciences de la Gestion**, 194, pp. 11-20.
- Arrow, K. J. 1973. « *Higher education as a Filter* », **Journal of Public Economics**, volume. 2, numéro.3, pp. 193-216.
- Ashkanasy, N.; Hartal, C.E.J.; Daus, C.S. 2002. « *Diversity and emotion : the new frontiers in organizational behaviour research* ». **Journal of Management**, volume 28, pp. 307-338.
- Aubret, Jacques; Gilbert, Patrick. 2003. **L'évaluation des compétences.** Sprimont : Pierre Mardaga éditeur. 217 p.

- Aubret, Jacques; Gilbert, Patrick. 2003. **Valorisation et validation de l'expérience professionnelle**. Paris : Dunod. 124 p.
- Audet, M.; Larouche, V. 1998. «Paradigmes, écoles de pensée et théories en relations industrielles ». **Relations Industrielles**, volume 43, numéro 1, pp. 2-31.
- Babbage, C. 1882. *On the Economy of Machinery and Manufactures*. New York : Kelly, 408 p.
- Barnard, C. I. 1966. **The functions of the Executive**. Cambridge : Harvard University Press. 334 p.
- Barney, J.B.; Wright, P.M. 1998. « *On becoming a Strategic Partner : The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage* ». **Human Resource Management**, volume 37, numéro 1, pp. 31-46.
- Barett, G. V. ; Depinet, R.L. 1991. « **A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence.** ». **American Psychologist**, volume 46, numéro 10, pp. 1012-1024.
- Beaufils, A. ; Guiot, J.M. 1989. **Développer l'organisation : perspectives sur le processus d'intervention**. Boucherville : Gaétan Morin, 559 p.
- Beckérus, A. ; Edström, A.; Edlund, C.; Ekvall, G. ; Forslin, J. ; Rendhal, J.-E. 1988. *Doktrinskiftet : Nya ideal i svenskt ledarskap (The Doctrinal Shift : New Ideal in Swedish Leadership)*. Stockholm : Svenska Dagbladets Förlags AB.
- Beirendonck Van, Lou. 2004. **Management des compétences : évaluation, développement et gestion**. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 131 p.
- Bélangier, J.; Giles, A., Murray, G. 2004. « Vers un nouveau modèle de production : possibilités, tensions et contradictions ». pp. 13-62. in Murray, G. (dir.) 2004. **L'organisation de la production et du travail : vers un nouveau modèle?** Québec : Presses de l'Université Laval, 261 p.
- Béllier, S. 1998. **Le savoir-être dans les entreprises**. Paris : Vuibert, 202 p.
- Béllier, S. 1999. **La compétence**. In Caspar, P.; Carré, P. (Eds). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris : Dunod. 512 p.
- Bellman, G.M. 1990. **The consultant's calling**. San Francisco : Jossey-Bass, 238 p.
- Benavent, C. 1999. **Analyse quantitative pour la recherche en gestion**. Lille : Institut d'administration des entreprises de Lille, pp. 41-67.

- Bennis, W.; Nanus, B. 1985. **Diriger : les secrets des meilleurs leaders**. Paris : Interéditions, 190 p.
- Bercovitz, A. 1989. « Esquisse d'une analyse de la fonction de conseil ». pp. 7-17. In. Beaufils, A. ; Guiot, J.M. (éd.), **Développer l'organisation : perspectives sur le processus d'intervention**. Boucherville : Gaétan Morin, 559 p.
- Berg, I. 1970. **Educations and jobs: The great training robbery**. New York: Praeger, 266 p.
- Bernoux, Philippe. 1985. **La sociologie des organisations : initiation**. Paris. Éditions du Seuil. 382 p.
- Borchardt, J. 1919. **Le capital : édition populaire (résumé-extraits)**. Paris : Presses Universitaires de France, 364 p.
- Besson, D; Haddadj, S. 1999. Développer ou recruter les compétences ? Les stratégies américaines de gestion des compétences. Paris : L'Harmattan. 282 p.
- Besson, D.; Haddadj, S. 2000. « Introduction à la gestion des compétences ». **Revue Française de Gestion**, volume 26, janvier-février, pp. 82-83.
- Biddle, J. B. 1979. **Role theory: expectations, identities and behaviors**. New York: Academic Press. 416 p.
- Blake, R. R.; Mouton, J. S. 1964. **The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence**, Gulf Publishing Company, p.
- Blake, R. R.; Mouton, J. S. 1987. **La troisième dimension du management - The managerial grid III : the key to leadership excellence**. Paris : Éditions d'Organisation, 283 p.
- Blanc, G. 1989. « Le profil du consultant ». **Revue Française de Gestion**, volume 76, pp. 73-77.
- Blancero, D.; Boroski, J.; Dyer, D. 1996. « *Key competencies for a transformed human resource organization : Results of a field study* ». **Human Resource Management**, volume 35, numéro 3, pp. 383-403.
- Blondel, M. 1988. « La vente de conseil, produit complexe ». In *Qualité intégrale dans les entreprises et professionnalisme des consultants*. Lyon : Université de Lyon -Institut de Socio-Economie des Entreprises et des Organisations.

- Boettinger, M. H. 1975. « *Is management really an art* ». **Harvard Business Review**, volume 53, numéro 1, pp. 54-64.
- Boivin, J. 1987. « Les relations industrielles : une pratique et une discipline ». **Relations Industrielles**, volume 42, numéro 1, pp. 180-195.
- Boisvert, M. 1980. **L'approche sociotechnique**. Montréal : Les éditions Agence d'Arc, p. 237.
- Borchardt, J. 1919. **Le capital : édition populaire (résumé-extraits)**. Paris : Presses Universitaires de France, 364 p.
- Bouteiller, D.; P. Gilbert. 1994. « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord ». **Relations industrielles**, volume 60, numéro 1, pp. 3-28.
- Bordeleau, Y. 1986. **La fonction-conseil auprès des organisations**. Montréal : Agence d'Arc, 472 p.
- Boyatzis, R.E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York : John Wiley & Sons. p. 266.
- Boyatzis, R.E.; Cowen, S. S.; Kolb, D. A. 1995. **Innovation in Professional Education : Steps on a Journey from Teaching to Learning**. San Francisco : Jossey-Bass Publisher, 263 p.
- Boyer, L. Equilbey, N. 1999. **Organisation théories et applications**. Paris : Éditions d'organisation, p. 367
- Braybrooke, D. 1964. « *The Mystery of Executive Success Re-examined* ». **Administrative Science Quarterly**, volume 8, pp. 533-560.
- Brewster, C.; Farndale, E.; Van Ommeren, J. 2000. **HR Competencies and Professional Standards**. Cranfield : Centre for European Human Resource Management. 80 p.
- Brisebois, R. Alexis. 2005. « La compétence au travail : Discours et pratiques à l'égard d'un nouveau critère de jugement du travail et des travailleurs ». Mémoire de maîtrise en sociologie. Montréal : Université de Montréal.
- Browarski, S. 2007. **Du baby-boom au déficit de main-d'œuvre : Pénurie de main-d'oeuvre imminente au Québec**. [s.l.] : Conference Board du Canada. 9 p.
- Cappelli, P.; Crocker-Hefter, A.1996. « *Distinctive Human Resources Are Firms' Core Competencies* ». **Organizational Dynamics**, volume 24, numéro 3, pp. 7-22.

- Catano, V. M.; Darr, W.; Campbell, C. A. 2007. « *Performance Appraisal of Behavior-Based Competencies : A Reliable and Valid Procedure* » **Personnel Psychology**, volume 60, numéro 1, pp. 201-230.
- Champion, D. P.; Kiel, D.H.; McLendon, J.A. 1990. « *Choosing a consulting role* ». **Training & Development Journal**, volume 44, numéro 2, pp. 66-69.
- Champy, J. 1995. **Reengineering du management**. Paris : Dunod, 236 p.
- Chanlat, J.-F. 1998. *Sciences sociales et management : plaidoyer pour une anthropologie générale*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 114 p.
- Chaplin, Charlie. 1936. *Les temps modernes*. Prod. Charlie Chaplin. États-Unis : Vidéocassette VHS, 89 minutes, son, noir et blanc.
- Chapple, E. D.; Sayles, L. R. 1961. **The measure of Management**. New York : Macmilan, p. 218.
- Charrette, L. 2009. « Le rôle-conseil au cœur du travail en ressources humaines ». **Effectif**, volume 12, numéro 2, pp. 14-21.
- CIRANO. (Page consultée le 14 décembre 2008). La pénurie de main-d'œuvre imminente au Québec : conséquences et solutions. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.cirano.qc.ca/realisations/grandes_conferences/forum_leadership/penurieQuebec%20avril%202008\(V3\).ppt](http://www.cirano.qc.ca/realisations/grandes_conferences/forum_leadership/penurieQuebec%20avril%202008(V3).ppt)
- Clark, T. ; Clegg, S. 2000. **Changing Paradigms : The Transformation of Management Knowledge for the 21st Century**. London : HarperCollins Business, 487 p.
- Coleman-McClendon, D. 2007. « *Perceptions Regarding Performance Appraisals, Job Competencies, and Professional Development Needs Among Human Resources Directors in Texas Public School Districts* ». Thèse de doctorat en éducation. Texas : Texas A&M University-Commerce.
- Conner, J. ; Ulrich, D. 1996. « *Human Resource Roles : Creating Value, not Rhetoric* ». **Human Resource Planning**, volume 19, numéro 3, pp. 38-49
- Conner, J.; Wirtenberg, J. 1993. « *Managing the Transformation of Human Resources Work* ». **Human Resource Planning**. Volume 16, numéro 2, pp. 17-34.
- Conseil canadien des associations en ressources humaines. (Page consultée le 15 juillet 2008). Ensemble de connaissances communes révisé et Les Compétences

professionnelles requises (CPRMC). En ligne]. Adresse URL : <http://www.ccarh.ca/Web/certification/fiche.aspx?f=29996>

Conseil interprofessionnel du Québec : (Page consultée le 13 décembre 2008). Le système professionnel - Les facteurs pour régir certaines activités par le Code des professions, [En ligne]. Adresse URL : <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/7#61>

Conseil interprofessionnel du Québec: (Page consultée le 28 décembre 2008). La notion de compétence professionnelle, [En ligne]. Adresse URL: <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/68>

Conseil interprofessionnel du Québec : (Page consultée le 13 avril 2009). Le système professionnel- Conseil interprofessionnel du Québec : La compétence, valeur de base du système professionnel, [En ligne]. Adresse URL : <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/7#67>

Courpasson, D. 2000. **L'action contrainte : organisation libérales et domination**. Paris : PUF, 320 p.

Corsini, R. J. 1999. **The Dictionary of Psychology**. Philadelphie : Brunner Mazel. 1156 p.

Cox, C.J. ; Cooper, C.L. 1988. **High flyers: An anatomy of managerial success**. New York: Blackweel, 185 p.

Crozier, M.; Sérieyx, H. 1994. **Du management panique à l'entreprise du XXI^e**. Paris : Maxima, 142 p.

Cuerrier, J. 2005. **L'être humain – quelques grandes conceptions modernes et contemporaines**. 3^e édition. Montréal : Chenelière Éducation, 265 p.

Dall'Alba, G.; Sandberg, J. 1996. « *Educating for competence in professional practice* ». **Instructional Science**, volume 24, pp. 411-437.

Day, D. V. ; Silverman, S.B. 1989. « *Personality and job performance : Evidence of incremental validity* ». **Personnel Psychology**, volume 42, numéro 1, pp.25-36.

De Calan, D.; Chartron, P. 2000. « Compétence(s) et certifications professionnelles.». pp. 187- 210 Chapitre tiré In. Bellier, S. 2000. **Compétences en action : expérimentations, implications, réflexions, pratiques**. Paris : Éditions Liaisons. 246 p.

- Deetz, S.A. 1992. **Democracy in the Age of Corporate Colonization : Developments in Communication and the Politics of Everyday Life**. New York : State University of New York Press, 399 p.
- Dejoux, C. 1996. « Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences », **Personnel**, numéro 369, pp. 61-67.
- Delamare-LeDeist, F.; Winterton, J. 2005. « *What is Competence?* ». **Human Resource Development International**. Volume 8, numéro 1, pp. 27-46.
- De La Ville, V.I. 2000. « La recherche idiographique en management stratégique : une pratique en quête de méthode ? », **Finance, Contrôle, Stratégie**, volume 3, numéro 3, pp. 73-99.
- De Montmollin, M. 1986. **L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive**. Berne : Peter Lang. 183 p.
- Descharreaux, J.L.; Suzet-Charbonnel, P. 2000. **Le modèle client-savoirs : les deux moteurs de l'entreprise**. Paris : Dunod. 223 p.
- Desharnais, G. 2006. « La professionnalisation : entre la protection du public et l'intérêt des professionnels ». Mémoire de maîtrise en droit. Montréal : Université de Montréal.
- Dietrich, A. 1999. « La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales ». **Formation Emploi**, numéro 67, pp. 9-23.
- Dietrich, A. 2000. « Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines ». Lille : **Les cahiers de la recherche**, Centre Lillois d'analyse et de recherche sur l'évolution des entreprises, 18 p.
- Détrie, J.-P. 1989. « Paysages du conseil ». **Revue française de gestion**. Volume 76, pp. 6-14.
- Dion, G. 1986. **Dictionnaire canadien des relations du travail**. 2^e édition, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 993 p.
- Donoghue, E. 2004. **Rapport- Relever les enjeux de l'avenir : les compétences de la collectivité fédérale des RH – Analyse comparative** (Secrétariat de la collectivité des RH et le Comité d'apprentissage et du développement RH – gouvernement du Canada). [s.l.] : gouvernement du Canada, 50 p.
- Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S.E. 1986. **Mind over Machine : The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer**. New York : Free Press, 223 p.

- Dugué, É. 1994. « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », **Sociologie du travail**, numéro 3, pp. 179-193.
- Dugué-MacCarthy, D. 1966. **La conduite du personnel**. Paris : Dunod, 348 p.
- Durand, J.-P. 2004. **La chaîne invisible : travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire**. Paris : Éditions du Seuil, 386 p.
- Durand, Thomas : (Page consultée le 17 mars 2009). SAVOIR, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE *REPENSER LES COMPÉTENCES DE L'ENTREPRISE*, [En ligne]. Adresse URL : <http://www.strategie-aims.com/montreal/durand.pdf>
- DuRoy, O.; Lemay, J.; Paulino, C. 2003. **La gestion par les compétences : expériences d'entreprises et enseignements**. Paris : ANACT, 168 p.
- Dyer, L. 1984. **Corporate Revitalization Through Human Resource Management**, conférence prononcée le 27 mars 1984. Montréal : Association des professionnels en ressources humaines du Québec.
- Ebrahimi, M.; Saives, A.-L. 2006. « Le management de l'innovation et des connaissances : de l'ère industrielle à celle du savoir et de l'intangible » chapitre 14 tiré dans Aktouf, O. 2006. **Le management entre tradition et renouvellement**. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 4^e édition. pp. 451-499.
- Éditeur officiel du Québec :(Page consultée le 7 mars 2009). Code des professions, [En ligne]. Adresse URL : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.HTM
- Ely, R.J.; Thomas, D.A. 2001. « *Cultural diversity at work: the effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes* ». **Administrative Science Quarterly**, volume 46, pp. 227-273.
- English, D. E.; Manton, E.J.; Walker, J. 2007. « *Human Resource Manager's Perception of Selected Communication Competencies* ». **Education**, volume 127, numéro 3, pp. 410-418.
- Évéquoz, G. 2004. **Les compétences clés**. Paris : Éditions Liaisons, 156 p.
- Flanagan, J.C. 1954. « *The critical incident technique* ». **Psychological Bulletin**, volume 51, numéro 4, pp. 327-358.

- Fletcher, J.K.; Käufer, K. 2003. « *Shared leadership : paradox and possibility* », pp. 21-47 in. Pearce, C.L.; Conger, J.A. (eds.) 2003. **Shared leadership : Reframing the Hows and Whys of Leadership**. Thousand Oaks ,California : Sage Publications, 320p.
- Foucher, R. 2007. « Mesurer les compétences, le rendement et la performance : clarification des termes et proposition d'un modèle intégrateur ». pp.51-95. chapitre tiré dans Saint-Onge, S.; Haines, V. 2007 (publié sous la direction de) **Gestion des performances au travail – Bilan des connaissances**. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 431 p.
- Foucher, R; Leduc, F. 2001. **Domaine de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations**. Montréal : Éditions Nouvelles AMS. 174 p.
- Fournier, R. 2006. **Recueil de textes et tableaux acétates : activités de développement personnel 2**. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, p. 49.
- Furnham, A. 2008. **Personality and Intelligence at Work: Exploring and Explaining Individual Differences at Work**. New York: Routledge. 392 p.
- Furr, R. M. 1979. « *Surviving as a messenger : the client-consultant relationship during diagnosis* ». pp. 119-128. In Bell, C. R.; Nadler, L. (éd.), **The client-consultant handbook**. Houston : Gulf. 345 p.
- Gagnon, S. 2008. « De partenaire de l'entreprise à expert-conseil ». **Effectif**, volume 11, numéro 5, pp. 14-20.
- Galambaud, B. 2002. **Si la GRH était de la gestion**. Paris : Éditions Liaisons, 282 p.
- Gallessich, J. 1982. **The profession and practice of consultation**. San Francisco : Jossey-Bass. 469 p.
- Ganesh, S. R. 1978. « *Organizational consultants:a comparison of styles* ». **Human Relations**, volume 31, numéro 1, pp. 1-28.
- Gavard-Perret, M.-L. ; Gotteland, D. ; Haon, C. ; Jolibert, A. 2008. **Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de la gestion**. Paris : Pearson Éducation France, 383 p.
- Giles, A. 1994. **Éléments de méthodologie et d'analyse statistique pour les sciences sociales**. Saint-Laurent : McGraw-Hill, p. 571.

- Girin, J. 1981. « Quel paradigme pour la recherche en gestion ? », **Économies et Sociétés**, XV, 10-11-12, séries sciences de la gestion, numéro 2, décembre, pp. 1871-1889.
- Ghiselli, E. E. 1966. **The validity of occupational aptitude tests**. New York: Wiley, 155 p.
- Gouldner, A.W. 1961. « *Engineering and clinical approaches to consulting* ». pp. 643-653 In. Bennis, W.G.; Benne, K. D.; Chin, R. (éd.), **The planning of change**. New York : Holt, Rinehart et Winston, 781 p.
- Gouvernement du Québec. Publications du Québec. (Page consultée le 15 juillet 2008). Code de déontologie des membres de l'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréés du Québec – Code des professions. [En ligne]. Adresse URL : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//C_26/C26R52_01.htm
- Graham, M.E.; Tarbell, L.M. 2006. « *The Importance of The Employee Perspective In The Competency Development of Human Resource Professionals* ». **Human Resource Management**, volume 45, numéro 3, pp. 337-355.
- Granovetter, M. 1994. « Les Institutions économiques comme Constructions sociales : Un cadre d'analyse ». In Orléans A. (Dir.) **Analyse Économique des Conventions**. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 79-94.
- Grenier, C. ; Jossierand, E. « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus », pp. 104-136 In. Thiétard, R. A. et coll. 1999. **Méthodes de recherche en management**. Paris : Dunod, 535 p.
- Guérin, F.; Laville, A.; Daniellou, F.; Duraffourg, J.; Kerguelen, A. 1997. **Comprendre le travail pour le transformer: La pratique de l'ergonomie**. Montrouge, Hauts-de-Seine : ANACT, 287 p.
- Guérin, G.; Wils, T. 1992. **Gestion des ressources humaines : du modèle traditionnel au modèle renouvelé**. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. 276 p.
- Guérin, G.; Wils, T. 1996. « Gestion des ressources humaines : le nouveau paradigme, ses limites et ses exigences », pp. 188-218. dans : Murray, G., Morin M.L.; Da Costa, I. (dir.), **L'état des relations professionnelles : Traditions et perspectives de recherche**. Saint-Nicolas : Les presses de l'Université Laval. 612 p.
- Guérin, G. 1997. **L'avenir de la fonction ressources humaines : Aujourd'hui les nouveaux rôles stratégiques, demain le reengineering et la revalorisation du**

- rôle de champion des employés?** Montréal : École des relations industrielles, Université de Montréal, 25 p.
- Haines, V.; Arcand, M. 1997. « Évolution de la pratique de la gestion des ressources humaines. Une analyse de contenu d'annonces de presse (1975-1985-1995) ». **Relations industrielles**, volume 52, numéro 3, pp. 583-607.
- Hallowell, E.M. 1999. « *The Human Moment at Work* ». Boston : Harvard Business Review, volume 77, numéro 1, pp. 58-66.
- Hammer, M. 1993. **Le reengineering : réinventer l'entreprise pour une amélioration spectaculaire de ses performances**. Paris : Dunod, 247 p.
- Hammer, M. Champy, J. 1993. **Reengineering the Corporation**, New York : Harper Business, 240 p.
- Hasfi, T. ; Demers, C. 1997. **Comprendre et mesurer la capacité de changement des organisations**. Montréal: Éditions Transcontinental Inc. 322 p.
- Hay Group. (Page consultée le 15 juillet 2008). *Leadership and competencies with Dr. David McClelland*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.haygroup.com/ww/Media/Details.aspx?ID=1583>
- Hemphill, J. K. 1959 « *Job Descriptions for Executives* », **Harvard Business Review**, volume 37, numéro 4, pp. 55-67.
- Hemphill, J. K. 1960. **Dimension of Executive Positions**. Colombus : Ohio State University, Bureau of Business Research, Research Monograph Number 98.
- Herzberg, F.; Mausner, B.; Bloch-Snyderman, B. 1959. **The Motivation at Work**. New York: Wiley, 157 p.
- Hill, L. 1992. « *Becoming a Manager Mastery of a New Identity* ». Boston : Harvard Business School Press, 448 p.
- Holtz, H. 1989. **How to succeed as an independent consultant**. New York : John Wiley & Son, 395 p.
- Howard, V. A. 1982. **Artistry : The Work of Artists**. Indiana : Hackett Publishing, 221 p.

- Howell, D. R.; Wolff, E. N. 1991. « *Trends in the growth and distribution of skills in the U.S. workplace, 1960-1985* ». **Industrial and Labor Relations Review**, Cornell University, volume 44, numéro 3, pp. 486-502.
- Huselid, M. A.; Becker, B. E.; Beatty, R. W. 2005. **The workforce scorecard**. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation, 296 p.
- Institut canadien d'information juridique. (Page consultée le 12 août 2009). Code de déontologie des membres de l'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréés du Québec, R.Q. c. C-26, r.52.01. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/rq-c-c-26-r52.01/derniere/rq-c-c-26-r52.01.html>
- Institut de la statistique du Québec. 2003. **Démographie – si la tendance se maintien... Perspectives démographiques Québec et régions 2001-2051**. [s.l.] : Institut de la statistique du Québec, 39 p.
- Jolis, N. 2000. **La compétence au cœur du succès de votre entreprise**. Paris : Éditions d'Organisation. p. 288.
- Jolis, N. 1998. **Compétences et compétitivité**. Paris : Éditions d'Organisation. 166 p.
- Kahn, R.L.; Wolfe, D.M.; Quinn, R.P.; Snoek, J.D.; Rosenthal, R.A. 1964. **Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity**. New York: Wiley.
- Kanter, R. M. 1990. **When Giants Learn to Dance**. London : Urwin Hyman, 396 p.
- Kanungo, R.N.; Misra, S. 1992. « *Managerial Resourcefulness : A Reconceptualization of Management Skill* ». **Human Relations**, volume 45, numéro 12, pp. 1311-1333.
- Katz, D. ; Kahn, R. L. 1978. **The Social Psychology of Organization**. 2e édition, New York : John Wiley & Son, 838 p.
- Kendrick, O. Frederick. 2004. « *Perceptions Regarding the Future of the Human Resource Functions within Bayer Polymers and Chemicals* ». Thèse de doctorat. Minneapolis : Capella University.
- Khalek, Nevine-Anwar-Abdel. 2007. « *An Investigation of Differences in the Competency Profiles of HRD Practitioners in Local and Multinational Banks* ». Mémoire de maîtrise en éducation et développement humain. Louisville : University of Louisville.
- Klemp, G.O. Jr. 1979. « *On the identification, measurement, and integration of competence* ». In. Keeton, M.; Pottinger, P. (Eds.) 1979. **Competence : The**

concept, its measurability and implication for licensing, certification, and education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, p.

- Klemp, G.O. Jr.; McClelland, D.C. 1986. « *What characterizes intelligent functioning among senior managers.* » pp. 31-50. In. Sternberg, R.J.; Wagner, R.K. (Eds.), 1986. **Practical intelligence: Nature and origin of competence in the every world.** Cambridge: Cambridge University Press, 386 p.
- Kochan, T. A. 1997. « *Rebalancing the Role of Human Resources* ». **Human Resource Management**, volume 36, numéro 1, pp. 121-127.
- Kubr, M. 1978. **Le conseil en management : guide pour la profession.** Genève: Bureau International du Travail. 387 p.
- Kubr, M. 1998. **Le conseil en management : guide pour la profession.** 3e édition. Genève : Bureau International du Travail. 876 p.
- Laberge, Murielle. 2003. « La proactivité des professionnels en ressources humaines ». Thèse de doctorat en relations industrielles. Montréal : Université de Montréal.
- Labriffe, A. 2005. **Compétences relationnelles : Du savoir-être au savoir-faire.** Saint-Denis-La-Plaine (France) : AFNOR, 250 p.
- Lalonde, G. ; Peloquin, C. 2009. « Qui est le consultant efficace? ». **Effectif**, volume 12, numéro 2, pp. 46-49.
- Lang, V. 1999. **La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle,** Paris : Presses universitaires de France, 260 p.
- Lawson, T.E.; Limbrick, V. 1996. « *Critical competencies and developmental experiences for top HR executives* ». **Human Resource Management**, volume 35, numéro 1, pp. 67-85.
- Le Boterf, G. 1989. **Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines : un outil de management stratégique.** Paris : Éditions d'Organisation, 233 p.
- Le Boterf, G. 1994. **De la compétence : essai sur un attracteur étrange.** Paris : Éditions d'Organisation. 175 p.
- Le Boterf, G. 1998. **L'ingénierie des compétences.** Paris : Éditions d'Organisation. 415 p.
- Le Boterf, G. 2003. **Développer la compétence des professionnels.** Paris : Éditions d'Organisation. 311 p.

- Le Boterf, G. 2004. **Ingénierie et évaluation des compétences**. Paris : Éditions d'Organisation. 563 p.
- Le Boterf, G. 2006. **Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence - Les réponses à 100 questions**. Paris : Éditions d'Organisation. 271 p.
- Lecoeur, E. 2008. **Gestion des compétences : Le guide pratique**. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 214 p.
- Legifrance : (Page consultée le 2 février 2009). Détail d'un article du code, [En ligne]. Adresse URL : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=6A3387B0141E0C25E2D4D6B5C84F403A.tpdjo10v_2?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idArticle=LEGIARTI000006651251&dateTexte=20090202&categorieLien=cid
- Le Goff, J.-P. 1999. **La barbarie douce**. Paris : La Découverte, 125 p.
- Leplat, J. 1991. **Compétence et ergonomie**. In. Amalberti R.; de Montmollin M.; Theureau J. 1991. **Modèles en analyse du travail**. Liège : Peter Lang, 346 p.
- Lescarbeau, R. 1994. **L'enquête feed-back**. Montréal : Presses universitaires de Montréal, p. 155.
- Lescarbeau, R.; Payette, M.; St-Arnaud, Y. 2003. **Profession : consultant**. 4^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 322 p.
- Levy-Leboyer, C. 1996. **La gestion des compétences**. Paris : Les Éditions d'Organisation. 165 p.
- Levy-Leboyer, C. 2000. **La gestion des compétences**. Paris : Les Éditions d'Organisation. 165 p.
- Lichtenberger, Y. 1999. « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », **Formation Emploi**. Numéro 67, pp. 93-107.
- Likert, R. 1961. **New Patterns of Management**. New York : McGraw-Hill, 279 p.
- Likert, R. 1967. **The human organization : its management and value**. New York : McGraw-Hill, 258 p.
- Linhart, D. 2004. **La modernisation des entreprises**. Paris : Éditions La Découverte, 124 p.

- Lippitt, R.; Watson, J.; Westley, B. 1958. **The dynamics of planned change**. New York : Harcourt Brace Jovanovitch, 312 p.
- Lippitt, G; Lippitt, R. 1980. **La pratique de la consultation**. Victoriaville : NHP, 174 p.
- Long, C.S. 2008. « *Examining Human Resource Competencies and Their Relationship to the Success Factors of HR Profession* ». **Journal of Service Science and Management**, volume 1, pp. 259-265.
- Maheu, L.; Bien-Aimé, P.A. 1996. « Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence ». **Sociologie et sociétés**, volume XXXVIII, numéro1, pp. 189-199.
- Mansfield, R. S. 1996. « *Building competency Models: Approaches for HR professionals* ». **Human Resource Management**, volume 35, numéro 1, pp. 7-18
- Margulies, N. ; Raia, A. P. 1972. « *Action research and the consultative process* ». pp. 120-128. In Margulies, N. Raia, A. P. (ed.), **Organizational development : values, process and technology**. New York : McGraw-Hill, 640 p.
- Margulies, N. ; Raia, A. P. 1978. **Conceptual Foundations of Organizational Development**. New York : McGraw-Hill, 401 p.
- Martinet, A. C. 1990. « Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline » pp. 111-124. In. David, A. ; Hatchuel, A. ; Laufer, R. 2000. **Les nouvelles fondations des sciences de gestion**, Paris : Vuibert, 215p.
- Martinet, M. A.; Raymond, D.; Gauthier, C. 2001. **La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles**. [S.L.] : gouvernement du Québec – ministère de l'éducation, 210 p.
- Massé, P. 1994. **Gérer les services-conseils : une démarche**. Sainte-Foy: Université du Québec/Télé-université. 422 p.
- Mayo, E. 1945. **The social problems of an industrial civilization : including, as an appendix, the political problem of industrial civilization** . Boston : Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 150 p.
- McCauley, C.D.; Lombardo, M.M.; Usher, C.J. 1989. « *Diagnosing management development needs : an instrument based on how managers develop* ». **Journal of Management**. Volume 15, numéro 3. pp. 389-403.
- McClelland, D. C. 1951. **Personality**. New York : Holt, Rinehart & Winston, p. 637

- McClelland, D. C. 1961. **The Achieving Society**. New York : Free Press. 512 p.
- McClelland, D.C. 1973. « *Testing for competence rather than for "intelligence"* ». **American Psychologist**, volume 28, numéro 1, pp. 1-14.
- McClelland, D. C.; Teague, G. 1975. « *Predicting risk preferences among power related tasks* ». **Journal of Personality**, volume 43, numéro 2, pp. 266-285.
- McClelland, D. C.; Boyatzis, R. E. 1980. « *Opportunities for Counselors from the Competency Assessment Movement* ». **Personnel and Guidance Journal**, volume 58, numéro 5, pp. 368-373.
- McClelland, D. C. 1993. « *Intelligence Is Not the Best Predictor of Job Performance* ». **American Psychological Society** , volume 2, numéro1, pp. 5-6.
- McClelland, D. C. 1998. « *Identifying Competencies with behavioral event interviews* ». **Psychological Science**, volume 9, numéro 5, pp. 331-339.
- McFarland, L. A.; Yun, G. J.; Harold, C. M.; Viera Jr., L.; Moore, L. G. 2005. « *An Examination of Impression Management Use and Effectiveness Across Assessment Center Exercises : The Role Of Competency Demands* ». **Personnel Psychology**, Volume 58, numéro 4, pp. 949-980.
- McGregor, D. 1974. **La profession de manager**. Paris : Gauthier-Villars, 185 p.
- McGregor, D. 1976. **La dimension humaine de l'entreprise : «Assomptions théoriques sur la fonction de la direction** ». Paris : Bordas, 205 p.
- McKenna, S. 2002. « *Can Knowledge of the characteristics of higher performers be generalized?* ». **Journal of Management Development**, volume 21, numéro 9, pp. 680-701.
- McLagan, P.; Suhadolink, D. 1989. « *Models for HDR practice* ». **Training and Development Journal**, volume 33, numéro 9, pp. 49-59.
- McMaster University. (Page consultée le 14 décembre 2008). Hot HR Issues for the Next Two Years (Ulrich, D. 2004). [En ligne]. Adresse URL : <http://www.workingatmcmaster.ca/link.php?link=leadership-effectiveness:hot-hr-topics-ulrich>
- McNeil, A.; Clemmer, J. 1990. **La stratégie V.I.P. : développer le leadership et atteindre un rendement champion**. Saint-Laurent : Éditions du Trécarré, 346 p.

- Meldrum, M.; Atkinson, S. 1998. « *Meta-abilities and the implementation of strategy : Knowing what to do is simply not enough.* ». **Journal of Management Development**, volume 17, numéro 8, pp. 564-567.
- Minet, F. ; Parlier, M. ; De Witte, S. 1994. **La compétence, mythe, construction ou réalité?** Paris : L'Harmattan, 230 p.
- Mintzberg, H. 1968. « *The Manager at Work – Determining his Activities, Roles, and Programs by Structured Observation* ». Thèse de doctorat en management. Cambridge, Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology Sloan School of Management
- Mintzberg, H. 1973. **The Nature of Managerial Work**. New York : Harper & Row. 298 p.
- Mintzberg, H. 1993. **Le Manager au quotidien : les dix rôles du cadre**. Paris : Les Éditions d'Organisation. 220 p.
- Mintzberg, H. 2005. **Des managers, des vrais! Pas des MBA : un regard critique sur le management et son enseignement**. Paris : Les Éditions d'Organisation, 522 p.
- Mintzberg, H. 2007. **Le Manager au quotidien : les dix rôles du cadre**. Paris : Les Éditions d'Organisation. 283 p.
- Mintzberg, H. 2009. « *Opinions- America's monumental failure of management* » **Globe and Mail**, 16 mars 2009.
- Morgan, G. 1989. **Images de l'organisation**. Paris-Québec : Presses de l'Université Laval. 556 p.
- Morgan, G. 1993. **Imaginization : The Art of Creative Management**. Newbury Park, CA : Sage, 349 p.
- Morgan, G. 1999. **Images de l'organisation**. 2^e édition, Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 498 p.
- Morin, D. 2006. « Les nouvelles compétences des professionnels en ressources humaines ». **Effectif**, volume 9, numéro 1, pp. 48-52.
- Morin, E. 2001. **La méthode : l'humanité de l'humanité – L'identité humaine**. Paris : Éditions du Seuil, 357 p.
- Mucchielli, R. 1979. **Le questionnaire dans l'enquête psychosociale**. Paris : Éditions ESF, 104 p.

- Newell, A.; Robertson, M., Scarborough, H. ; Swan, J. 2002. **Managing Knowledge Work**. New York : Palgrave. 207 p.
- Noe, R. A.; Hollenbeck, J. R.; Gerhart, B.; Wright, P.M. 2006. **Human resource management Sieme édition**. Boston: McGraw-Hill Irwin, 480 p.
- Office québécois de la langue française : (Page consultée le 16 mars 2009). Accueil du grand dictionnaire terminologique, [En ligne]. Adresse URL : http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
- Ogroske, Susan. 2007. « *Conflict Resolution Competencies for Human Resource Professionals : An Exploration* ». Mémoire de maîtrise. Victoria : Royal Roads University.
- Ojeda-Diaz, Enersto, Jose. 1999. « Identifying Knowledg, Skills and Abilities (KSA's) Required by Human Resources Manager to Face the Twenty-First Century Challenges : The Case of Venezuela : a Dissertation ». Thèse de doctorat en management et administration des affaires. Sarasota : Florida State University.
- Ordre des administrateurs agréés du Québec. **Charte des compétences de l'administrateur agréé**. [s.l.n.d.] : Ordre des admistrateurs agréés du Québec, p. 6.
- Ordre des administrateurs agréés du Québec, 2002. **Guide de l'administrateur agréé : le conseiller en management**, [s. l.] : Ordre des administrateurs agréés du Québec, p. 179.
- Ordre des CRHA et CRIA du Québec. 2007. **Guide des compétences professionnelles**. Montréal : OCRHRI. 79 p.
- Ordre des CRHA et CRIA du Québec. 2007. Cahier des propositions états généraux sur la gestion des ressources humaines et les relations industrielles au Québec. Montréal : ORHRI. 21 p.
- Ordre des CHRA et CRIA du Québec. (Page consultée le 2 février 2009). L'Ordre fait la promotion de la profession –Section services aux membres. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.orhri.org/services/fiche.aspx?f=16881#vision>
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. (Page consultée le 27 mai 2009). Qui sommes-nous? [En ligne]. Adresse URL : <http://www.orhri.org/qui/fiche.aspx?f=28453>
- Paillé, P.; Mucchielli, A. 2003. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris : A. Colin, 211 p.

- Passet, R. 1996. **L'économique et le vivant**. Paris : Economica, 291 p.
- Patrick, J. 1980. « *Job analysis, training and transferability : some theoretical and practical issues.* », pp. 55-70. In. Duncan, K.D.; Gruneberg, M.M.; Wallis, D. (Eds.), **Changes in working life: proceedings of an International Conference on Changes in the Nature and Quality of Working Life**, Chichester: John Wiley, 568 p.
- Payne, Marja-Liisa. 2005. « *The Path from an Administrative to a Strategic Function : A Comparative Study of Human Resource Manager's Competencies* ». Thèse de doctorat. Minneapolis : Capella University.
- Pearce, C. L. ; Conger, J. A. 2003. **Shared Leadership : Reframing the Hows and Whys of Leadership**, Thousand Oaks, CA : Sage, 323 p.
- Pfeffer, J. 1994. **Competitive Advantage Through People**. Cambridge: Harvard Business School Press, 281p.
- Pitcher, P. 1994. **Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations : rêves, réalités et illusion du leadership**. Montréal : Québec-Amérique HEC Presses, 261 p.
- Porter, M. E. 1985. **Competitive Advantage**. New York : Free Press, 557 p.
- Prahalad, C.K.; Hamel, G. 1990. « *The Core Competence of the Corporation* ». **Harvard Business Review**. Volume 28, numéro 3, pp. 79-91.
- Primoff, E.S.; Sidney, A.F. 1988. « *A history of job analysis* » volume 1, pp. 14-29., in Gael, S. (ed.), **The Job Analysis Handbook for Business, Industry and Government**. New York : John Wiley, 1300 p.
- Proulx, G. 2007. « Les compétences des gestionnaires en centre d'hébergement et de soins de longue durée ». Mémoire de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Reed, M. I. 1989. **The sociology of management**. New York : Harvester Wheatsheaf, 182 p.
- Rollinson, D. 2005. **Organisational Behaviour and Analysis an Integrated Approach**. 3ième édition, Harlow, Essex : Prentice Hall Financial Times, 768 p.
- Romelaer, P.; Huault, I. 1996. « La gestion des cadres à l'international et le modèle du garbage can », **Revue française de gestion**. volume 109, juin-août, pp.

- Roussel, P.; Wacheux, F. 2005. **Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales**. Bruxelles : Éditions de Boeck Université. 440 p.
- Roy, F. 2008. **La consultation en entreprise : stratégies, théories, pratiques**. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 210 p.
- Rynes, S. L. (2004). « *Where do we go from here? Imagining new roles for human resources.* ». **Journal of Management Inquiry**, volume 13, numéro 3, pp. 203–213.
- Sandberg, J. 2000a. « *Human Competence at Work : An Interpretative Approach* » **Academy of Management Journal**, volume 43, numéro 1, pp. 9-25.
- Sandberg, J. 2000b. « *Competence – the basis for a smart workforce* » In Gerber, R.; Lankshear, C. (Eds) **Training for a smart workforce**. London : Routledge, pp. 47-72.
- Sandberg, J.; Targama, A. 2007. **Managing Understanding in Organizations**. London : Sage. 216 p.
- Sarbin, T. R.; Allen, V. L. 1968. **Role Theory** in Lindzey, G.; Aronson, E. eds. **The Handbook of Social Psychology 2 nd ed.** Reading, Massachusset: Addison-Wesley, volume 1. pp. 488-567.
- Sayles, L. R. 1964. **Managerial Behavior : Administration in Complex Organizations**. New York : McGraw-Hill, p. 269
- Sayles, L. R. 1979. **Leadership : what effective manager really do ... and how they do it**. New York : McGraw-Hill Series in Management, 251 p.
- Scanlan, E. Kim. 2007. « *University Human Resource Management Curriculum and Human Resource Management Competencies : A Comparative Study* ». Thèse de doctorat. Minneapolis : Capella University.
- Scarborough, H. 1998. « *Path(ological) dependency? Core competencies from an organisational perspective* ». **British Journal of Management**, volume 9, numéro 3, pp. 219-232.
- Scatcher, H. 1999. « *Beyond the MBA : Programmed for Obsolescence?* ». **Canadian Business**, 25 juin- 9juillet, pp. 49-51.

- Shaefer, R.; Cohen, H. 1991. « *Today's Business Problems require New HR Strategies* » **Human Resource Management**, volume 36, numéro 4, pp. 13-18.
- Schermerhorn, J.R.; Hunt, J.G.; Osborn, R.N. 2002. **Comportement humain et organisation**. 2^e édition. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc., 617 p.
- Schein, H. E. [s.d.] « *How Graduates Scare Bosses.* ». **Careers Today**, volume 1, numéro 1, pp. 90-95.
- Schein, H. E. 1985. **Organisational Culture and Leadership : A Dynamic View**, San Francisco : Jossey-Bass, 429 p.
- Schön, A. D. 1983. **The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action**. New York : Basic Books. 374 p.
- Schön, A. Donald. 1987. **Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco : Jossey-Bass, 348 p.
- Schön, A. D. 1994. **Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal : Les Éditions logiques. 418 p.
- Schoonover, S.C. 2000. « Les compétences en gestion des ressources humaines dans les années 2000 : il est temps d'agir ». **Effectif**, volume 3, numéro 4, pp. 28-35
- Schippmann, J. S.; Ash, R. A.; Battista, M. ; Carr, L. ; Eyde, L. D. ; Hesketh, B. ; Kehoe, J.; Pearlman, K. ; Prien, E. P.; Sanchez, J. I. 2000. « *The Practice of Competency Modeling* » **Personnel Psychology**, volume 53, numéro 3, pp. 703-740.
- Sérieyx, H. 1993. **Le Big-Bang des organisations : quand l'entreprise, l'État, les régions en mutations**. Paris : Calmann Lévy, 342 p.
- Sérieyx, H. 1994. **L'effet Gulliver : quand les institutions se figent dans un monde tourbillonnaire**. Paris : Calmann-Lévy, 252 p.
- Shartle, C. L. 1956. **Executive Performance and Leadership**. Englewood Cliffs New Jersey:Prentice-Hall, p. 302
- Singleton, W.T. 1978. **The Analysis of practical skills**, London : M.T.P. Press, 333 p.
- Spencer, L. M., Jr. 1979 (August). *Identifying, measuring, and training soft skill competencies which predict performance in professional managerial, and human service jobs*. Paper presented at the Soft Skill Analysis Symposium, Departement of the Army Training and Development Institute, Fort Monroe, VA.

- Spencer, L. M.; Spencer, S.M. 1993. **Competence at Work. Models for Superior Performance.** New York : John Wiley and Sons. 358 p.
- Spencer, L. M.; McClelland, D.C.; Spencer, S.M. 1994. **Competency Assessment Methods : History and State of the Art.** Boston : Hay/McBer Research Press. 46 p.
- Spencer, L. 1995. **Reengineering Human Resources.** New York : Wiley , 260 p.
- St-Onge, S.; Audet, M.; Haines, V. Petit, A. 1998. **Relever les défis de la gestion des ressources humaines.** Boucherville : Gaetan Morin Éditeur, 701 p.
- Statistique Canada. 2005. **Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires 2005-2031.** Ottawa : ministère de l'Industrie, p. 215.
- Steadham, Kyle, Steven. 2006. « *Strategic Management Competencies Among Chief Human Resource Officers in Texas Public Community Colleges* ». Thèse de doctorat en éducation. Texas : Texas A&M- University-Commerce.
- Sterling-Livingston, J. 1971. « *Myth of the well-educated manager.* ». **Harvard Business Review**, volume 49, numéro 1, pp. 79-89.
- Stewart, R. 1963. **The Reality of Management.** London : Heinemann, p. 205
- Stewart, R. 1965. « *The Use of Diaries to Study Managers Jobs* ». **The Journal of Management Studies**, volume 2, numéro 2, pp. 228-235.
- Stewart, R. 1967. **Manager and their Jobs.** London : Macmillan, 186 p.
- Stewart, R. 1968a. « *Management Education and our Knowledge of Manager's Jobs* », **International Social Science Journal**, volume 5, numéro 1, pp. 77-89.
- Stewart, R. 1968b. « *Diary Keeping as a Training Tool for Managers* », **The Journal of Management Studies**, volume 5, numéro 3, pp. 295-303.
- Stogdill, R. M.; Scott, F. I. ; Lavnes, W. F. 1956. « *Leadership and Role Expectations* », Columbus : Ohio State University, Bureau of Business Research , Research Monograph Number 81.
- Stoof, A. 2005. **Tools for the identification and description of competencies.** Heerlen : Open Universiteit Nederland. 191 p.

- Stroobants, M. 1993. **Savoir-faire et compétences au travail : Une sociologie de la fabrication des aptitudes**. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 383 p.
- Stryker, J. C. 1982. **Principles and practices of professional consulting**. Belmont : Washington, 149 p.
- Taylor, F.W. 1911. **The Principles of Scientific Management**. New York : Harper, 84 p.
- Tessier, R. 1993. « Consultation : expertise et facilitation. » pp. 533-546. In. Tessier, R.; Tellier, Y. (éd.), 1973. **Changement planifié et développement des organisations : théorie et pratique**. Montréal : IFG. 825 p.
- The Tavistock Institute. (Page consultée le 3 avril 2009). About us. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.tavinstitute.org/>
- Thibodeau, S. 2003. « Le Code de déontologie démystifié ». **De premier ordre : OCRHRI**, volume 6, numéro 2, 6 p.
- Thibodeau, S. 2007. « Le devoir d'information auprès des clients ou de l'employeur : jusqu'où peut-on aller? ». **De premier ordre**, volume 9, numéro 1, 4 p.
- Thibodeau, S. 2007. « L'Ordre se dote d'un Guide des compétences professionnelles ». **De premier ordre**, volume 9, numéro 3, 4 p.
- Thiétard, A. ; Forgues, B. 1993. « La dialectique de l'ordre et du chaos dans les organisations ». **Revue française de gestion**, numéro 93, volume mars-avril-mai, pp.
- Thornton, G.C. III; Byham, W.C. 1982. **Assessment centers and managerial performance**. New York: Academic Press, 458 p.
- Torrington, D. 1988. « *How Does Human Resources Management Change the Personnel Function* ». **Personnel Review**, volume 17, numéro 6, pp. 3-9.
- Tremblay, B. 1973. « Le processus de consultation dans les organisations ». pp. 507-532. In. Tessier, R.; Tellier Y. (éd.), **Changement planifié et développement des organisations : théorie et pratique**. Montréal : Éditions de l'IFG, 825 p.
- Ulrich, D. 1987. « *Strategic human resource planning: Why and how?* ». **Human Resource Planning**, volume 10, numéro 1, pp. 25-37.

- Ulrich, D.; Cody, T.; Lafasto, F.; Rucci, T. 1989. « *Human Resources at Baxter Healthcare Corporation Merger : A Strategic Partner Role* ». **Human Resource Planning**, Volume 12, numéro 2, pp. 87-103.
- Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung K. A.; Lake, G.D. 1995. « Human Resource Competencies : An Empirical Assessment ». **Human Resource Management**, volume 34, numéro 4, pp. 473-495.
- Ulrich, D. ; Brockbank, W. 2005. **The HR value proposition**. Boston : Harvard Business School Press. 316 p.
- Ulrich, D. 2008. « De nouvelles compétences pour les futurs leaders RH » **Effectif**, volume 11, numéro 1, pp. 22-25
- Villette, M. 1989. **L'homme qui croyait au management**. Paris : Seuil. 186 p.
- Visinand, Martine. 2003. « Le rôle attendu des professionnels RH lors d'un changement organisationnel ». Mémoire en sciences de la gestion. Montréal : HEC Montréal affiliées à Université de Montréal.
- Von Glaserfeld, E. 1995. « *A constructivist approach to teaching* » pp. 369-384. In. Steffe, L.; Gale, J. 1995. **Constructivism in education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 575 p.
- Weinacker, L. Emily. 2008. « *A Descriptive Study of Human Resource Operations In Higher Education : Are They Value-Added?* ». Thèse de doctorat. Minneapolis : Capella University.
- Wernerfelt, B. 1984. « *A Resource-based View of the Firm* ». **Strategic Management Journal**, volume 5, pp. 171-180.
- White, R. 1959. « *Motivation reconsidered : the concept of competence* » **Psychological Review**, volume 66, numéro5, pp. 279-333.
- Wikipédia : (Page consultée le 17 mars 2009). Éducation, [En ligne]. Adresse URL : <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>
- Wikipédia : (Page consultée le 13 février 2009). Constructivisme épistémologie, [En ligne]. Adresse URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(%C3%A9pist%C3%A9mologie\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(%C3%A9pist%C3%A9mologie))
- Wikipédia:(Page consultée le 21 mars 2009).Diagnostic, [En ligne]. Adresse URL : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Diagnostic>

Wikipédia : (Page consultée le 17 mars 2009). Éducation, [En ligne]. Adresse URL : <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

Wikipédia. (Page consultée le 25 janvier 2009). Marxisme. [En ligne]. Adresse URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Parti_marxiste

Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. 2005. « **Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype** ». Toulouse: Centre for European Research on Employment and Human Resources. 111p.

Yanow, D. 2006. « *Thinking interpretively : philosophical presuppositions and the human sciences* », pp.5-26. In. Yanow, D. (éd.); Shwartz-Shea, P. (éd.). 2006. *Interpretation And Method: Empirical Research Methods And the Interpretive Turn*. Londres: Sharpe, 440 p.

Yeung, K. A. 1996. « *Competencies for HR Professionals : An Interview with Richard E. Boyatzis* ». **Human Resource Management**. Volume 35, numéro 1, pp. 119-131.

Zarifian, P. 1999. **Objectif compétence**. Paris : Éditions Liaisons. 229 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

APPROCHE INTERPRÉTATIVE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES
CONSEILLERS EN RESSOURCES HUMAINES AGRÉÉS (CRHA) ET DES
CONSEILLERS EN RELATIONS INDUSTRIELLES AGRÉÉS (CRIA) ET DE LEURS
ACTIVITÉS-CONSEILS AU QUÉBEC :
UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

VOLUME II

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**COMME EXIGENCE PARTIELLE DU PROGRAMME DE
MAÎTRISE EN GESTION DES PERSONNES EN MILIEU DE TRAVAIL**

PAR

JEAN VILLENEUVE

AOÛT 2009

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
REMARQUE.....	iv
RÉSUMÉ	v
SUMMARY	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	14
ÉTUDE INTERPRÉTATIVE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES CRHA ET DES CRIA ET DE LEURS ACTIVITÉS-CONSEILS.....	14
Introduction.....	14
1.1 La pertinence de la recherche	14
1.2 Le contexte de l'étude.....	21
1.3 Les définitions.....	24
1.4 Le cadre théorique	29
1.5 Le modèle	39
1.6 Les lacunes dans ce domaine d'étude.....	42
1.7 Les choix et les solutions stratégiques	43
Conclusion	46
CHAPITRE 2	48
RELEVER LES DÉFIS DE LA GESTION DE LA DIMENSION HUMAINE DES ORGANISATIONS	48
Introduction.....	48
2.1 Conjoncture des organisations.....	50
2.2 Replacer l'humain au centre de l'organisation et de sa gestion.....	55
2.3 Renouveler la gestion pour transformer l'organisation	58
2.4 Enjeux pour la GRH pour les années à venir	66
Conclusion	80
CHAPITRE 3	82
LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	82
Introduction.....	82
3.1 La compétence et la performance ou le rendement	85

3.2 La compétence selon différentes disciplines	86
3.3 Les différentes caractéristiques de la compétence	103
3.4 La compétence collective.....	106
3.5 Les différentes approches de la compétence.....	108
3.6 État des connaissances	143
Conclusion	163
CHAPITRE 4	166
L'ACTIVITÉ-CONSEIL ET SES DIMENSIONS	166
Introduction.....	166
4.1 L'aspect historique de l'activité-conseil.....	169
4.2 La définition de l'activité-conseil	171
4.3 Les dimensions de l'activité-conseil.....	192
Conclusion	230
CHAPITRE 5	233
PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	233
Introduction.....	233
5.1 Problématique de la recherche.....	234
5.2 Méthodologie de la recherche.....	255
5.3 Analyse des résultats de l'étude.....	270
5.4 Limites de la recherche et les prochaines recherches	340
Conclusion	343
CONCLUSION	347
RECOMMANDATIONS	351
BIBLIOGRAPHIE	354
APPENDICE A - Questionnaire.....	382
APPENDICE B - Courriel de l'Ordre des CRHA aux membres participants à la recherche.....	398
APPENDICE C - Certificat d'éthique étudiant CÉR-56-251.....	400
APPENDICE D - Profil des membres réguliers CRHA CRIA du Québec au 2 juillet 2009	402
APPENDICE E - Définitions des indicateurs savoirs, savoirs-faire et savoirs-être des CRHA et CRIA du Québec.....	408

APPENDICE A - Questionnaire

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail

Bonjour à vous,

Le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec a délivré une certification éthique pour cette recherche.

Vous êtes libre de participer à cette recherche. Le fait de compléter ce questionnaire sera considéré comme votre consentement.

Ce questionnaire vise à identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être que vous mobilisez dans l'exercice de vos activités-conseils de CRHA ou de CRIA. Le questionnaire n'a pas pour objectif de mesurer ou d'évaluer la compétence professionnelle du participant. Avec cette recherche, j'ai pour objectif de tester une définition conceptuelle de la compétence professionnelle selon une approche interprétative.

Vous pouvez répondre aux questions énoncées aux pages 2 à 12 en suivant les consignes prévues dans le questionnaire en caractère gras.

Toutes les réponses demeurent strictement confidentielles. Les données recueillies seront détruites après la compilation et l'analyse des résultats. Donc, l'anonymat est garanti.

Ce questionnaire est composé de 4 sections différentes :

Section A - Profil du participant;

Section B - Votre vision de vos activités-conseils;

Section C - Les activités-conseils et les dimensions de la compétence professionnelle;

Section D - Définitions des concepts.

Les questions sont numérotées selon une codification particulière. Le participant ne doit pas se soucier de la numérotation particulière des questions. Exemple 1.A.1

Pour vous aider dans votre tâche, nous avons regroupé les définitions des concepts utilisés et les différents savoirs, savoir-faire et savoir-être à la SECTION D aux pages 13 à 16 à la toute fin du questionnaire. Nous vous invitons à le consulter au besoin.

Note : Dans ce questionnaire le genre masculin comprend le genre féminin à moins que le contexte ne s'y oppose.

S'il-vous-plaît, veuillez compléter le questionnaire au plus tard samedi le 4 juillet 2009.

Veillez compléter le questionnaire en cochant dans les encadrés lorsque requis ou écrivant l'information dans les espaces prévus à cette fin. De manière à faciliter votre tâche, vous devez lire attentivement les consignes en caractère gras pour chacune des questions.

1. A.1**Êtes-vous?** Un homme Une femme**2. A.2****Vous vous situez dans laquelle de ces tranches d'âges?** 20-25 42-47 26-30 48-53 31-35 54-59 36-41 60 ans et plus*** 3. A.3****Sous quel titre professionnel êtes-vous inscrit au tableau de l'Ordre?** CRHA CRIA**4. A.4****Depuis quelle année êtes-vous admis à titre de membre régulier de l'Ordre en qualité de CRHA ou CRIA?**

(N.B. Cette information est inscrite sur le certificat papier format 8 ½ par 11 que l'Ordre vous a envoyé par la poste à la fin avril 2009 en bas complètement à droite)

(Consigne- Veuillez inscrire l'année de votre admission)

L'année de votre admission à l'Ordre est :

5. A.5

378

Combien d'années d'expérience de travail possédez-vous dans une fonction en gestion des ressources humaines ou en relations industrielles?

Moins de 1

11-15

1-5

16-20

6-10

21 et plus

1. A.6

**Votre formation académique a été acquise dans quel(s) domaine(s)?
(Consigne - Vous devez cocher chacun des domaines pour lesquels vous
avez obtenu un diplôme de formation spécifique délivré par une institution
d'enseignement reconnue)**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Relations industrielles | <input type="checkbox"/> Psychologie |
| <input type="checkbox"/> Gestion des ressources humaines | <input type="checkbox"/> Orientation et conseling |
| <input type="checkbox"/> Gestion des personnes en milieu de travail | <input type="checkbox"/> Droit |
| <input type="checkbox"/> Administration des affaires | <input type="checkbox"/> Génie |
| <input type="checkbox"/> Sociologie | |

Autre Nommez

2. A.7

**Quel est votre plus haut niveau de scolarité atteint à ce jour?
(Consigne - Votre réponse correspond au diplôme obtenu attestant de
votre plus haut niveau de scolarité)**

- Diplôme d'études secondaires (DES)
- Diplôme d'études collégiales (DEC)
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Diplôme d'études supérieures spécialisées
- Doctorat
- Post-Doctorat

*** 3. A.8**

Quel est votre principal type de pratique professionnelle ?

- À titre de salarié ou de cadre d'une organisation
- À titre de consultant externe pour un cabinet de consultation
- À titre de consultant externe vous êtes un entrepreneur
- À titre de professeur pour une institution d'enseignement

4. A.9

380

Quel est votre principal domaine de pratique à titre de CRHA ou CRIA?

- Gestion des ressources humaines (généraliste)
- Gestion stratégique des ressources humaines
- Dotation
- Développement organisationnel
- Relations de travail
- Gestion de la rémunération globale
- Développement des compétences et de la formation
- Gestion de la santé et sécurité du travail
- Organisation du travail

Autre Nommez

* 5. A.10

Quel type d'autorité détenez-vous dans votre organisation?

(N.B. Il est possible que vous exerciez les deux types d'autorité dans votre organisation)

- Autorité fonctionnelle (de conseil)
- Autorité hiérarchique (de direction)

Autre Nommez

1. A.11

Quelles sont les 3 catégories de client qui utilisent le plus fréquemment vos services-conseils?

- Cadres
- Salariés
- Syndicats
- Entreprises
- Cabinets de consultation
- Institutions d'enseignement
- Étudiants
- Gouvernements (municipalité, provincial, fédéral)
- Ordre professionnel
- Patient

Autre Nommez

1. B.1

Quels sont les 2 domaines de pratique du CRHA ou du CRIA dans lesquels préférez-vous intervenir?

- Gestion des ressources humaines (généraliste)
- Gestion stratégique des ressources humaines
- Dotation
- Développement organisationnel
- Relations du travail
- Gestion de la rémunération globale
- Développement des compétences et de la formation
- Gestion de la santé et sécurité du travail
- Organisation du travail

Autre Nommez

1. B.2

Quels sont les 4 principaux sujets (problèmes, situations ou enjeux) sur lesquels vous intervenez le plus fréquemment dans votre pratique?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Les relations de travail: griefs, plaintes et autres litiges | <input type="checkbox"/> La formation et le perfectionnement des compétences |
| <input type="checkbox"/> La communication et la circulation de l'information | <input type="checkbox"/> Les invalidités, les accidents et les maladies |
| <input type="checkbox"/> L'organisation du travail | <input type="checkbox"/> L'aménagement et la recherche de mesures d'accommodement |
| <input type="checkbox"/> Les politiques de gestion des ressources humaines | <input type="checkbox"/> La performance au travail |
| <input type="checkbox"/> La gouvernance de l'organisation | <input type="checkbox"/> La conciliation famille-travail |
| <input type="checkbox"/> La structure organisationnelle | <input type="checkbox"/> Les horaires de travail |
| <input type="checkbox"/> La stratégie organisationnelle en GRH | <input type="checkbox"/> L'absentéisme et la gestion de la présence au travail |
| <input type="checkbox"/> Les risques, la santé et la sécurité des personnes | <input type="checkbox"/> Le climat de travail |
| <input type="checkbox"/> Le développement des habiletés de gestion des ressources humaines des cadres | <input type="checkbox"/> Les mesures disciplinaires et administratives |
| <input type="checkbox"/> L'implantation des changements organisationnels | <input type="checkbox"/> La rémunération et les avantages sociaux |
| <input type="checkbox"/> La pénurie de main-d'œuvre | <input type="checkbox"/> La motivation, la valorisation et la reconnaissance des RH |
| <input type="checkbox"/> Le cheminement de carrière | <input type="checkbox"/> Les aspects financiers et budgétaires |
| <input type="checkbox"/> L'accueil, l'initiation, l'intégration et la rétention des RH | |

Consigne- Pour les questions 1.B.3 à 2.B.10, nous vous demandons de répondre à partir de votre vision personnelle de votre approche conseil. Veuillez cocher l'énoncé qui correspond le plus à votre vision de votre rôle conseil et qui est le plus important pour vous)

1. B.3

Votre relation avec le client est :

- Personnelle et vous la considérez comme une composante essentielle du processus de consultation. Vous accordez une attention particulière au développement de cette relation. Votre lien avec le client est à long terme et orienté sur le client.
- Objective, détachée et centrée sur la tâche ou le mandat. Votre lien est à court terme et orienté sur le problème à résoudre. Vous consacrez peu de temps au développement de votre relation avec le client.

2. B.4

À l'étape de la vérification du problème vous :

- Traitez l'information que vous donne le client de son problème et intégrez les attitudes et sentiments du client face à ce problème dans votre démarche. La vérification du problème se fera conjointement par le client et le conseiller.
- Procédez à une évaluation d'expert du problème et collectez des données factuelles sur le problème.

3. B.5

Lors de la présentation au client de votre diagnostic et de l'interprétation des données recueillies vous :

- Fournissez des données significatives pour le client. Facilitez la compréhension et l'assimilation des données par le client. Permettez au client d'apporter ses propres interprétations des données.
- Présentez les résultats de votre recherche sur le problème du client à partir de vos interprétations à titre d'expert.

4. B.6

À l'étape de la recherche de solutions possibles au problème diagnostiqué vous :

- Travaillez sur la capacité du client à identifier ses problèmes et à améliorer ses habiletés à résoudre ses problèmes. Vous favorisez la créativité du client dans la recherche d'une solution. La solution au problème va provenir du client avec votre aide.
- Développez seul des solutions pour le client. Faites des recommandations spécifiques et concrètes basées sur les données recueillies et votre propre interprétation de celles-ci.

5. B.7

385

Votre implication personnelle dans le cadre de votre mandat conseil est :

- Prioritairement en fonction des individus et des groupes de l'organisation cliente.
- Prioritairement en fonction du problème à résoudre.

6. B.8**Lors de l'implantation de la solution vous :**

- Implantez seul la solution pour le client et assumez seul la responsabilité face aux résultats obtenus.
- Aidez le client à implanter la solution et assumez une responsabilité partagée avec le client face aux résultats obtenus.

8. SECTION B - VOTRE VISION DE VOS ACTIVITÉS-CONSEILS 386

Consigne- Pour les questions 1.B.3 à 2.B.10, nous vous demandons de répondre à partir de votre vision personnelle de votre approche conseil. Veuillez cocher l'énoncé qui correspond le plus à votre vision de votre rôle conseil et qui est le plus important pour vous)

1. B.9

Dans le cadre de votre intervention auprès du client vous êtes préoccupé par :

- l'augmentation des connaissances du client sur le problème identifié.
- l'amélioration des habiletés du client à diagnostiquer et résoudre un problème.

2. B.10

Votre orientation de consultation avec le client consiste à :

- apporter une expertise technique sur le problème.
- agir comme expert dans la manière d'établir un diagnostic et de faciliter les processus organisationnels.

9. SECTION C - LES ACTIVITÉS-CONSEILS ET LES DIMENSIONS DE LA COMPÉT...

N.B. Nous vous rappelons qu'il est possible de consulter à la SECTION D du questionnaire les définitions des différents savoirs utilisés la SECTION C.

Consigne- Vous devez choisir, quels sont les 2 savoirs les plus importants pour vous, et ce pour chacune des 8 composantes de l'activité-conseil (questions 1.C.1 à 1.C.8).

ATTENTION VOUS DEVEZ DÉPLACER VOTRE CURSEUR DE GAUCHE ÈA DROITE POUR POUVOIR SÉLECTIONNER LES 2 SAVOIRS LA SECTION RÉPONSE POUR LES QUESTIONS 1 À 8 DÉPASSE LE CADRE NORMAL D'UNE PAGE SUR LE SENS DE LA LARGEUR.

* 1. C.1

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans le traitement d'une demande d'aide du client ou lorsqu'il fait appel à vos services?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

* 2. C.2

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans la gestion de votre relation client-conseiller?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

* 3. C.3

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez lors de votre enquête ou de votre cueillette de données sur un problème ou une situation soumise par le client?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

10. SECTION C - LES ACTIVITÉS-CONSEILS ET LES DIMENSIONS DE LA COMPÉT...

* 1. C.4

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans l'établissement de votre diagnostic du problème ou de la situation soumise par le client?

(N.B. Le diagnostic est le raisonnement menant à l'identification des causes à l'origine du problème à partir d'informations recueillis par des observations, des contrôles ou des tests).

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

* 2. C.5

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez l'élaboration et la formulation de vos solutions, vos conseils et vos recommandations au client pour résoudre le problème ou la situation?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

11. SECTION C - LES ACTIVITÉS-CONSEILS ET LES DIMENSIONS DE LA COMPÉT...

* 1. C.6

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans l'élaboration du plan d'action ou d'intervention pour votre client?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

--	--	--

* 2. C.7

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans le soutien au client afin d'implanter les actions prévues au plan d'action ou d'intervention?

Savoirs Savoir #1 Savoir #2

--	--	--

12. SECTION C - LES ACTIVITÉS-CONSEILS ET LES DIMENSIONS DE LA COMPÉT...

*** 1. C.8**

Quels sont les 2 savoirs que vous utilisez dans l'évaluation de votre intervention auprès du client?

	Savoir #1	Savoir #2
Savoirs	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Je vous remercie sincèrement, d'avoir consacré votre précieux temps à ma recherche.

Pour toute information additionnelle ou question concernant le questionnaire, n'hésitez pas à me contacter par courriel.

Jean Villeneuve, B.A. CRHA
Étudiant-chercheur à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail
Université du Québec à Rimouski
Courriel : jrvilleneuve@yahoo.com

ou

M. Farid Ben Hassel
Directeur de recherche et Professeur titulaire
Programmes d'études avancées en gestion des personnes en milieu de travail
Université du Québec à Rimouski
Département des sciences de la gestion
300, Allée des Ursulines
Rimouski (Québec) G5L 3A1
Courriel : farid_hassel@uqar.qc.ca

14. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS CE QUESTIONNAIRE...

Certains concepts en lien avec la liste des savoirs utilisés dans ce questionnaire ont une définition spécifique à laquelle, l'étudiant-chercheur invite le participant à se référer pour faciliter son choix de réponse. Elles ne sont qu'un guide et n'ont pas la prétention d'être exhaustives.

La compétence professionnelle signifie : la compréhension démontrée par la personne de sa profession dans l'exercice de ses activités professionnelles. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaine(s) disciplinaire(s) et qui lui permet de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession.

Le terme client désigne : toute personne qui requiert vos services professionnels, peu importe qu'il s'agisse d'un employeur, d'un collègue ou d'un salarié. Ainsi un salarié qui s'adresse à un CRHA ou à un CRIA dans l'exercice de sa profession pour le compte d'un employeur est un client avec toutes les obligations qui y sont reliées. (Thibodeau, 2009)

Pour la question B.3 Quel type d'autorité détenez-vous dans votre organisation ? Voici la définition propre aux deux (2) choix de réponse :

Autorité fonctionnelle : « Pouvoir délégué à un individu ou à un service, de contrôler des procédés, des pratiques, politiques particulières ou toute matière relative à des activités dont la responsabilité appartient à d'autres individus ou services. L'autorité fonctionnelle est généralement consultative. » (Dion, 1986, p.45)

Autorité hiérarchique : « Droit de direction conféré à un individu dans un champ d'activités. » Autorité formelle organigramme ou de la loi (Dion, 1986, p.45)

15. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS CE QUESTIONNAIRE

Pour les questions C.1 à C.8 veuillez vous référer, au besoin, aux définitions des différents savoirs ci-dessous.

1. Penser et agir en fonction de l'efficacité

Le conseiller veut toujours faire mieux et accomplir quelque chose d'unique en mettant l'emphase sur la performance. Il utilise les ressources qu'on lui accorde (v.g. personnes, temps, argent, matériel) calcule le ratio coûts/bénéfices dans le but de maximiser l'utilisation des ressources et être efficace dans l'atteinte de l'objectif. Il se fixe des objectifs et des délais réalistes, mais exigeants.

2. Être proactif

Le conseiller a une prédisposition à anticiper l'avenir et à agir en fonction de cette anticipation de l'avenir.

3. Agir avec rigueur et minutie

Habilité d'un conseiller de réduire les incertitudes en effectuant des recherches et en planifiant son action avant d'agir. Il va faire des vérifications ou contre-vérifications et consigner les traces de son intervention professionnelle par écrit dans le dossier du client.

4. Se maîtriser

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui maîtrise ses émotions, ses besoins et ses désirs, au profit de l'organisation ou des besoins d'un groupe, dans une intervention ou dans l'atteinte d'un objectif. Le conseiller demeure calme et respectueux des personnes dans des situations stressantes (ex : Quand il fait l'objet d'une attaque personnelle.) Bref, le conseiller ne laisse pas ses émotions interférer avec son travail et évite des rapports inappropriés avec le client.

5. Être flexible

Capacité de conduite personnelle du conseiller à s'adapter à des situations variées. Le conseiller s'adapte selon les changements de circonstance et modifie son comportement ou son approche pour mieux s'adapter à une situation ou à un type de client. Cette capacité est souvent associée à la tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude.

6. Avoir de l'impact et de l'influence sur les autres personnes

Le conseiller veut avoir un effet sur les personnes. L'impact et l'influence s'expriment par les intentions et les actions d'un conseiller notamment à persuader, à convaincre et à influencer d'autres personnes dans le but d'obtenir leur appui dans ses projets et orientations.

7. Négocier

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui discute, agit et influence les personnes. Il stimule une personne ou un groupe à résoudre un conflit ou un problème. Il est capable d'établir un contact et d'ouvrir des discussions entre les parties. Il identifie les besoins et les positions de chacune des parties et l'objectif poursuivi par celles-ci. Le conseiller respecte les limites du mandat de négociation confié par le client.

16. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS LE QUESTIONNAIRE

8. Établir et maintenir des relations interpersonnelles

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui est capable d'établir et maintenir amicalement de bonnes relations avec les autres ou un réseau de contacts avec des personnes qui un jour pourraient être utiles pour atteindre des buts en lien avec le travail. Cette capacité peut se réaliser tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'une organisation. Ce savoir-être s'applique aussi dans une situation conflictuelle ou la personne est capable de rétablir de bonnes relations entre différentes personnes en litige par la médiation ou la conciliation. Ce savoir-être est aussi désigné selon les expressions suivantes : développer un réseau de contacts et habileté à établir un contact.

9. Avoir confiance en soi

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller qui croit en ses propres idées et à ses capacités de réaliser un mandat. Il se fie à son jugement et recherche les défis. Il agit et décide sans hésitation de la manière appropriée.

10. Gérer et motiver une équipe

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller qui stimule un client ou une équipe à travailler ensemble de manière efficace. Il contribue au développement de la confiance et la fierté de l'équipe. Il sait reconnaître et souligner les efforts du client ou des membres de l'équipe. Il agit de manière à promouvoir l'engagement, la coopération dans l'équipe. De plus, il partage le travail et les objectifs entre les membres ou avec le client de manière amicale et par un contact personnalisé.

11. Aider au développement des personnes

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller de stimuler un client ou une personne afin qu'il développe ses habiletés ou améliore sa performance à partir d'un objectif. Il donne une rétroaction constructive au client ou à la personne sur sa performance. Il fournit au client ou à la personne des outils, des ressources ou encore des opportunités pour l'aider à faire son travail ou améliorer ses habiletés. Il peut inviter le client ou la personne à discuter de ses problèmes de performance. Il évalue ce que le client ou la personne est en mesure d'accomplir comme objectif. Enfin, il fournit les encouragements et le support nécessaire au client ou à la personne.

12. Penser de manière analytique

Le conseiller qui pense de manière analytique comprend un problème en le divisant systématiquement en ses plus petites composantes. Il décrit la façon dont le problème s'est présenté étape par étape. Il étudie les différentes composantes du problème pour établir des comparaisons et étudier les rapports que ces parties ont entre eux. Il émet des conclusions logiques à la suite de son analyse. De plus, il peut aussi expliquer les différentes causes du problème. Un autre corollaire de la pensée analytique est l'habileté d'un conseiller de diviser un mandat complexe en différentes parties plus gérables. Il établit des priorités sur une base rationnelle pour chaque tâche selon un ordre d'importance. Enfin, calculer, planifier et organiser sont d'autres habiletés souvent associées à la pensée analytique.

13. Penser de manière synthétique

Le conseiller comprend un problème en ayant une vision globale de celui-ci. Il est capable de placer les différentes composantes du problème ensemble en un tout cohérent. Il identifie des modèles ou de liens entre des éléments qui prima facie ne sont pas reliés de manière évidente.

17. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS LE QUESTIONNAIRE

14. S'exprimer verbalement et faire des présentations

Habilité du conseiller d'expliquer, de décrire ou d'exprimer un message à son client et à d'autres personnes et de se faire comprendre par ceux-ci en transmettant son message notamment par une présentation orale à un public.

15. S'exprimer par écrit

Habilité du conseiller à formaliser, rédiger et transmettre des informations de natures variées, à l'aide d'un support écrit à des clients et d'autres personnes et de se faire comprendre par ceux-ci.

16. Utiliser les technologies de l'information

Habilité du conseiller à utiliser les ordinateurs et d'autres formes de technologies de l'information pour accomplir une tâche ou une fonction en lien avec son mandat.

17. Travailler en équipe

Capacité de conduite personnelle du conseiller à s'intégrer et coopérer dans un ou plusieurs groupes de travail, projets ou réseaux et d'y apporter une contribution efficace.

18. Identifier les relations de pouvoir à l'intérieur et l'extérieur de l'organisation

Capacité du conseiller de comprendre les relations de pouvoir dans une organisation cliente à tous les niveaux de la hiérarchie et la position de l'organisation dans un environnement plus large. Il identifie qui prend réellement les décisions et les personnes qui les influencent (cercle d'influence) tant dans la dimension formelle qu'informelle de l'organisation. Il peut prédire comment de nouveaux événements ou situations vont affecter le client, un individu ou un groupe dans l'organisation ou encore l'organisation et son positionnement dans son environnement local, national et international.

19. Avoir une connaissance de soi réaliste

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui se traduit par sa capacité d'examiner et auto-évaluer ses propres expériences, croyances et réactions et d'apprendre de celles-ci. Le conseiller a une vision réaliste et juste de ses capacités et limites en lien avec son travail. Il connaît et reconnaît ses forces et ses faiblesses et prend les moyens nécessaires pour s'améliorer, pour obtenir de l'aide ou pour prévenir des problèmes en lien avec ses faiblesses.

20. Être au service du client

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui se traduit par des actions, des réactions et des comportements qui correspondent à la volonté et au désir d'aider et de servir le client. Cela implique, en outre, d'écouter le client de focaliser ses efforts à identifier, à comprendre et à satisfaire les besoins du client. De plus, le conseiller assume la responsabilité de corriger rapidement les problèmes rencontrés par le client dans le cadre de sa prestation de service dans les limites de sa compétence et de répondre adéquatement à ses questions.

18. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS LE QUESTIONNAIRE

21. Bâtir une relation de confiance avec son client

Le conseiller construit sa relation de confiance avec son client étant objectif, en sauvegardant son indépendance professionnelle, en étant honnête et en garantissant le secret professionnel. Cette capacité de conduite personnelle du conseiller consiste à se faire une opinion indépendante : sur les besoins du client; sur le diagnostic qu'il émet; sur les problèmes identifiés en cherchant à avoir une connaissance complète des faits; sur les opportunités et sur les possibilités d'implanter des solutions. Le conseiller préserve et sauvegarde son indépendance professionnelle notamment : en ignorant toute intervention d'un tiers qui pourrait influencer sur l'exécution de ses obligations professionnelles au préjudice du client; en évitant d'accomplir une tâche contraire à sa conscience professionnelle ou aux principes régissant l'exercice de sa profession. De plus, le conseiller assure et protège le droit fondamental du client au secret professionnel sur les informations qu'il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions. Le conseiller doit exposer au client, d'une façon complète et objective, la nature et la portée du problème qui, à son avis, ressort de l'ensemble des faits qui sont portés à sa connaissance par le client. Enfin, dans sa relation avec le client le conseiller respecte, en tout temps, les valeurs et les convictions personnelles du client.

22. Défendre et protéger les intérêts de son client

Le conseiller défend et protège les intérêts du client selon son champ de compétence et le mandat dévolu par le client. Il doit subordonner son intérêt personnel à celui du client et à celui de son organisation. Le conseiller peut représenter un client dans une affaire. Le conseiller doit être capable d'identifier et d'éviter toute situation où il serait en conflit d'intérêt face à son client. Le conseiller a également un devoir d'information envers son client. Pour assurer la protection du client et de ses intérêts, le conseiller informe le client sur les risques inhérents et prévisibles associés à une solution envisagée pour solutionner un problème.

23. Comprendre les autres

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui veut comprendre le client et les autres personnes. Il réalise ce savoir-être en prenant le temps requis à la pratique d'une écoute active du client, en décodant le langage non-verbal du client à propos de leur attitude, leur humeur, leurs pensées, leurs émotions, leurs besoins et leurs problèmes. Il est sensible et respectueux de la diversité culturelle et des croyances du client. Il comprend et respecte le point de vue du client. La compréhension interpersonnelle est souvent désignée par les expressions suivantes : empathie, les capacités d'écoute active, la sensibilité aux autres, le respect des autres, avoir de l'objectivité sociale et la conscience des émotions des autres.

24. Avoir une vision positive des personnes

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui croit de façon positive dans le potentiel des personnes. Il est capable de bien considérer les personnes et de les valoriser par ses habiletés de communication verbale et son langage non verbal. Il a des attentes positives envers les personnes. Enfin, le conseiller est en mesure de démontrer au client l'importance et la valeur de ses ressources humaines pour l'organisation et de l'importance de leur développement

19. SECTION D - DÉFINITIONS DES CONCEPTS UTILISÉS DANS CE QUESTIONNAI...

36. Planifier

Capacité de prévoir, et d'organiser des actions pour le futur dans le but d'atteindre un résultat ou un objectif. Le conseiller prend des risques calculés en évaluant la situation avant d'agir. Il anticipe les obstacles en cours d'action et décrit comment les surmonter.

**APPENDICE B - COURRIEL DE L'ORDRE DES CRHA AUX MEMBRES
PARTICIPANTS A LA RECHERCHE**

Recherche universitaire

The logo for UQAR (Université du Québec à Rimouski) is displayed in a bold, sans-serif font.The logo for CRHA (Ordre des conseillers en responsabilité) is displayed in a bold, sans-serif font.

Ordre des conseillers
en responsabilité
Rimouski, Québec

L'Ordre collabore à un projet de recherche universitaire portant sur la compétence professionnelle et les activités de conseil des CRHA et des CRIA.

Nous vous invitons à répondre à ce sondage qui permettra principalement d'identifier et de valider le savoir-faire et le savoir-être qui sont requis des membres de l'Ordre dans leurs activités de conseil.

Les résultats de cette enquête contribueront à l'avancement des connaissances sur les compétences professionnelles et la profession.

Répondre à ce questionnaire devrait vous prendre moins de 20 minutes.

Sachant que plus il y aura de répondants à ce sondage, plus les résultats seront significatifs, nous comptons comme d'habitude sur votre précieuse collaboration.

Un grand merci à l'avance!

Répondez au sondage maintenant »

APPENDICE C - CERTIFICAT D'ETHIQUE ETUDIANT CÉR-56-251

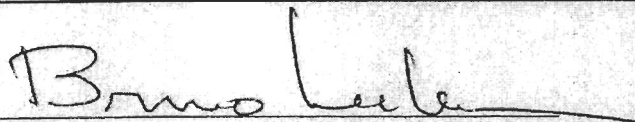
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Jean Villeneuve
Nom du programme :	Maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail
Nom du directeur :	Farid Ben Hassel
Titre du projet :	Une approche interprétative de la compétence professionnelle des CRHA et des CRIA et de leurs activités-conseil : une étude exploratoire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-56-251
Période de validité du certificat :	8 juin 2009 au 8 juin 2010
Durée de l'intervention auprès des participants :	Mai 2009 à septembre 2009



Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

Date d'émission : 12 juin 2009

**APPENDICE D - PROFIL DES MEMBRES REGULIERS CRHA CRIA DU
QUEBEC AU 2 JUILLET 2009**



Ordre des conseillers
en ressources
humaines agréés

PROFIL DES MEMBRES RÉGULIERS

NOMBRE DE MEMBRES PAR SEXE

Sexe		
Homme	2528	(35%)
Femme	4734	(65%)

NOMBRE DE MEMBRES PAR TITRE PROFESSIONNEL

Titre professionnel		
CRIA	2388	(33%)
CRHA	4873	(67%)
	1	(0%)

NOMBRE DE MEMBRES PAR TRANCHE D'ÂGE

Tranche d'âge		
25 ans et moins	216	(3%)
26 à 30 ans	1084	(15%)
31 à 35 ans	1256	(17%)
36 à 40 ans	1028	(14%)
41 à 45 ans	949	(13%)
46 à 50 ans	990	(14%)
51 à 55 ans	911	(13%)
56 à 60 ans	522	(7%)
Plus de 60 ans	287	(4%)
N/D	19	(0%)

NOMBRE DE MEMBRE PAR DOMAINE

Domaine		
Agence de placement	90	1%
Arbitrage	15	0%
Association	84	1%
Cabinet juridique	145	2%
Comité paritaire	8	0%
Éducation	292	4%
Firme de consultants	849	12%
Inconnu	919	13%
Organisme gouvernemental	561	8%
Organisme parapublic	553	8%
Sans emploi	39	1%
Secteur industriel et commercia	2017	28%
Services	1374	19%
Syndicat	92	1%
Travail autonome	224	3%

NOMBRE DE MEMBRES PAR NIVEAU DE SCOLARITÉ

Niveau de scolarité		
Formation inconnue	794	(11%)
Professionnel	4	(0%)
Secondaire	50	(1%)
Attest. études coll.	3	(0%)
Collégial	60	(1%)
Universitaire	6351	(87%)

NOMBRE DE MEMBRES PAR NIVEAU DE RESPONSABILITÉ

Niveau de responsabilité		
Non-applicable	427	(6%)
Analyste, agent	187	(3%)
Conseiller, coordonnateur	1788	(25%)
Conseiller spécialiste, conseiller principal	1659	(23%)
Superviseur, chef d'équipe, directeur	1321	(18%)
Cadre supérieur, membre de la haute direction	1404	(19%)
Inconnu	476	(7%)

PROFIL DES MEMBRES RÉGULIERS

NOMBRE DE MEMBRES PAR SPÉCIALITÉ

Spécialité	Choix #1	#2	#3	Total	
Administration	186	120	173	479	2%
Avantages sociaux	115	184	142	441	2%
Communications	28	47	103	178	1%
Développement organisationnel	592	632	571	1795	8%
Dotation	338	428	294	1060	5%
Droit	155	51	51	257	1%
Équité salariale	1	3	4	8	0%
Formation	286	430	320	1036	5%
Généraliste	1831	722	529	3082	14%
Gestion de ressources humaines	1341	1268	737	3346	15%
Gestion du talent	44	99	135	278	1%
Inconnue	319	550	756	1625	7%
Médiation	14	48	32	94	0%
Ne s'applique pas	220	848	1563	2631	12%
Programme d'aide aux employés	12	25	16	53	0%
Psychologie industrielle	41	40	52	133	1%
Qualité	8	13	32	53	0%
Recrutement	329	275	286	890	4%
Relations de travail	660	908	652	2220	10%
Rémunération	237	197	210	644	3%
Santé et sécurité du travail	378	285	455	1118	5%
Syndicat	19	24	33	76	0%
Technologie rh	43	23	25	91	0%
Transition de carrière	46	33	74	153	1%
Université	19	9	17	45	0%

NOMBRE DE MEMBRES PAR TAILLE D'ENTREPRISE

Taille de l'entreprise		
1 à 4 employés	459	6%
5 à 9 employés	137	2%
10 à 19 employés	131	2%
20 à 49 employés	215	3%
50 à 99 employés	336	5%
100 à 249 employés	870	12%
250 à 499 employés	755	10%
500 employés et plus	3304	45%
Inconnu	1055	15%

NOMBRE DE MEMBRES PAR SECTEUR D'ACTIVITÉ

Secteur d'activité		
Aucun		
Ne s'applique pas	100	1%
Retraité	8	0%
Sans emploi	129	2%
Autres secteurs		
Agriculture, foresterie, pêche et chasse (11)	42	1%
Commerce de détail (44-45)	199	3%
Commerce de gros haute technologie (41b)	23	0%
Commerce de gros pharmaceutique (41a)	25	0%
Construction (23)	102	1%
Extraction minière et extraction de pétrole/g	96	1%
Transport et entreposage (48-49)	178	2%
Électricité, gaz, aqueduc		
Services publics (22)	90	1%
Fonction parapublique		
Soins de santé et assistance sociale/comm	32	0%
Soins de santé et assistance sociale/hôpita	293	4%
Fonction publique		
Administrations publiques - fédérales (91)	277	4%
Administrations publiques - municipales (91)	225	3%
Administrations publiques - provinciales (91)	207	3%
Administrations publiques - sociétés d'état (102	1%
Inconnu		
Inconnu	416	6%
Industrie manufacturière (transformation)		
Fabrication autres (31-33)	1082	15%
Fabrication haute technologie (31-33b)	216	3%
Fabrication pharmaceutique (31-33a)	152	2%
Services		
Arts, spectacles et loisirs	74	1%
Autres services - associations (81a)	91	1%
Autres services - syndicats (81)	72	1%
Autres services (sauf admin. publiques) (81)	100	1%
Commerce de gros autres (41)	178	2%
Finance et assurances (52)	602	8%
Gestion de sociétés et d'entreprises (55)	11	0%
Hébergement et services de restauration (7	78	1%
Industrie de l'information et culturelle (51)	160	2%
Services administratifs - services d'emploi (46	1%



PROFIL DES MEMBRES RÉGULIERS

Services administratifs autres (56b)	28	0%
Services d'enseignements/gestion (61)	247	3%
Services d'enseignements/professeur (61a)	53	1%
Services immobiliers, location et bail (53)	19	0%
Services professionnels - autres services (111	2%
Services professionnels - bureau avocats (5	53	1%
Services professionnels - services conseils	1345	19%



PROFIL DES MEMBRES RÉGULIERS

NOMBRE DE MEMBRES PAR RÉGION (AFFAIRES, sinon résidence)

Région			
01	Bas-St-Laurent	61	1%
02	Saguenay--Lac-St-Jean	98	1%
03	Québec	713	10%
04	Mauricie--Bois-Francs	181	2%
05	Estrie	137	2%
06	Montréal	3589	49%
07	Outaouais	267	4%
08	Abitibi-Témiscamingue	85	1%
09	Côte-Nord	51	1%
10	Nord-du-Québec	15	0%
11	Gaspésie--Îles de la Madeleine	16	0%
12	Chaudière-Appalaches	248	3%
13	Laval	287	4%
14	Lanaudière	153	2%
15	Laurentides	268	4%
16	Montérégie	976	13%
17	Centre du Québec	51	1%
99	Hors-Québec	66	1%

NOMBRE DE MEMBRES PAR ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Années d'expérience		
Moins de 3 ans	447	6%
3 à 5 ans	864	12%
6 à 9 ans	1169	16%
10 à 14 ans	1314	18%
15 à 19 ans	931	13%
20 ans et plus	1929	27%
Inconnu	608	8%

**APPENDICE E - DEFINITIONS DES INDICATEURS SAVOIRS, SAVOIRS-FAIRE
ET SAVOIRS-ETRE DES CRHA ET CRIA DU QUEBEC**

Certains concepts en lien avec la liste des savoirs utilisés dans ce questionnaire ont une définition spécifique à laquelle, l'étudiant-chercheur invite le participant à se référer pour faciliter son choix de réponse. Elles ne sont qu'un guide et n'ont pas la prétention d'être exhaustives.

La compétence professionnelle signifie : la compréhension démontrée par la personne de sa profession dans l'exercice de ses activités professionnelles. Cette compréhension est délimitée et construite par ses savoirs, ses savoirs-faire et ses savoirs-être acquis par la formation et l'expérience dans un ou des domaines disciplinaires et qui lui permet de satisfaire aux exigences réglementaires propres à sa profession.

Le terme client désigne : toute personne qui requiert vos services professionnels, peu importe qu'il s'agisse d'un employeur, d'un collègue ou d'un salarié. Ainsi, un salarié qui s'adresse à un CRHA ou à un CRIA dans l'exercice de sa profession pour le compte d'un employeur est un client avec toutes les obligations qui y sont reliées. (Thibodeau, 2009)

Pour la question B.3 Quel type d'autorité détenez-vous dans votre organisation? Voici la définition propre aux deux (2) choix de réponse :

Autorité fonctionnelle : « Pouvoir délégué à un individu ou à un service, de contrôler des procédés, des pratiques, politiques particulières ou toute matière relative à des activités dont la responsabilité appartient à d'autres individus ou services. L'autorité fonctionnelle est généralement consultative. » (Dion, 1986, p.45)

Autorité hiérarchique : « Droit de direction conféré à un individu dans un champ d'activités. » Autorité formelle organigramme ou de la loi (Dion, 1986, p.45)

1. Penser et agir en fonction de l'efficacité

Le conseiller veut toujours faire mieux et accomplir quelque chose d'unique en mettant l'accent sur la performance. Il utilise, les ressources qu'on lui accorde (p. ex. personnes, temps, argent, matériel) calcule le ratio coûts/bénéfices dans le but de maximiser l'utilisation des ressources et être efficace dans l'atteinte de l'objectif. Il se fixe des objectifs et des délais réalistes, mais exigeants.

2. Être proactif

Le conseiller a une prédisposition à anticiper l'avenir et à agir en fonction de cette anticipation de l'avenir.

3. Agir avec rigueur et minutie

Habilité d'un conseiller de réduire les incertitudes en effectuant des recherches et en planifiant son action avant d'agir. Il va faire des vérifications ou contre-vérifications et consigner les traces de son intervention professionnelle par écrit dans le dossier du client.

4. Se maîtriser

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui maîtrise ses émotions, ses besoins et ses désirs, au profit de l'organisation ou des besoins d'un groupe, dans une intervention ou dans l'atteinte d'un objectif. Le conseiller demeure calme et respectueux des personnes dans des situations stressantes (ex. : quand il fait l'objet d'une attaque personnelle). Bref, le conseiller ne laisse pas ses émotions interférer avec son travail et évite des rapports inappropriés avec le client.

5. Être flexible

Capacité de conduite personnelle du conseiller à s'adapter à des situations variées. Le conseiller s'adapte selon les changements de circonstance et modifie son comportement ou son approche pour mieux s'adapter à une situation ou à un type de client. Cette capacité est souvent associée à la tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude.

6. Avoir de l'impact et de l'influence sur les autres personnes

Le conseiller veut avoir un effet sur les personnes. L'impact et l'influence s'expriment par les intentions et les actions d'un conseiller notamment à persuader, à convaincre et à influencer d'autres personnes dans le but d'obtenir leur appui dans ses projets et orientations.

7. Négociateur

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui discute, agit et influence les personnes. Il stimule une personne ou un groupe à résoudre un conflit ou un problème. Il est capable d'établir un contact et d'ouvrir des discussions entre les parties. Il identifie les besoins et les positions de chacune des parties et l'objectif poursuivi par celles-ci. Le conseiller respecte les limites du mandat de négociation confié par le client.

8. Établir et maintenir des relations interpersonnelles

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui est capable d'établir et maintenir amicalement de bonnes relations avec les autres ou un réseau de contacts avec des personnes qui un jour pourraient être utiles pour atteindre des buts en lien avec le travail. Cette capacité peut se réaliser tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'une organisation. Ce savoir-être s'applique aussi dans une situation conflictuelle où la personne est capable de rétablir de bonnes relations entre différentes personnes en litige par la médiation ou la conciliation. Ce savoir-être est aussi désigné selon les expressions suivantes : développer un réseau de contacts et habileté à établir un contact.

9. Avoir confiance en soi

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller qui croit en ses propres idées et à ses capacités de réaliser un mandat. Il se fie à son jugement et recherche les défis. Il agit et décide sans hésitation de la manière appropriée.

10. Gérer et motiver une équipe

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller qui stimule un client ou une équipe à travailler ensemble de manière efficace. Il contribue au développement de la confiance et la fierté de l'équipe. Il sait reconnaître et souligner les efforts du client ou des membres de l'équipe. Il agit de manière à promouvoir l'engagement, la coopération dans l'équipe. De plus, il partage le travail et les objectifs entre les membres ou avec le client de manière amicale et par un contact personnalisé.

11. Aider au développement des personnes

Capacité de conduite personnelle d'un conseiller de stimuler un client ou une personne afin qu'il développe ses habiletés ou améliore sa performance à partir d'un objectif. Il donne une rétroaction constructive au client ou à la personne sur sa performance. Il fournit au client ou à la personne des outils, des ressources ou encore des opportunités pour l'aider à faire son travail ou améliorer ses habiletés. Il peut inviter le client ou la personne à discuter de ses problèmes de performance. Il évalue ce que le client ou la personne est en mesure d'accomplir comme objectif. Enfin, il fournit les encouragements et le support nécessaire au client ou à la personne.

12. Penser de manière analytique

Le conseiller qui pense de manière analytique comprend un problème en le divisant systématiquement en ses plus petites composantes. Il décrit la façon dont le problème s'est présenté étape par étape. Il étudie les différentes composantes du problème pour établir des comparaisons et étudier les rapports que ces parties ont entre eux. Il émet des conclusions logiques à la suite de son analyse. De plus, il peut aussi expliquer les différentes causes du problème. Un autre corollaire de la pensée analytique est l'habileté d'un conseiller de diviser un mandat complexe en différentes parties plus gérables. Il établit des priorités sur une base rationnelle pour chaque tâche selon un ordre d'importance. Enfin, calculer, planifier et organiser sont d'autres habiletés souvent associées à la pensée analytique.

13. Penser de manière synthétique

Le conseiller comprend un problème en ayant une vision globale de celui-ci. Il est capable de placer les différentes composantes du problème ensemble en un tout cohérent. Il identifie des modèles ou de liens entre des éléments qui *prima facie* ne sont pas reliés de manière évidente.

14. S'exprimer verbalement et faire des présentations

Habilité du conseiller d'expliquer, de décrire ou d'exprimer un message à son client et à d'autres personnes et de se faire comprendre par ceux-ci en transmettant son message notamment par une présentation orale à un public.

15. S'exprimer par écrit

Habilité du conseiller à formaliser, rédiger et transmettre des informations de natures variées, à l'aide d'un support écrit à des clients et d'autres personnes et de se faire comprendre par ceux-ci.

16. Utiliser les technologies de l'information

Habilité du conseiller à utiliser les ordinateurs et d'autres formes de technologies de l'information pour accomplir une tâche ou une fonction en lien avec son mandat.

17. Travailler en équipe

Capacité de conduite personnelle du conseiller à s'intégrer et coopérer dans un ou plusieurs groupes de travail, projets ou réseaux et d'y apporter une contribution efficace.

18. Identifier les relations de pouvoir à l'intérieur et l'extérieur de l'organisation

Capacité du conseiller de comprendre les relations de pouvoir dans une organisation cliente à tous les niveaux de la hiérarchie et la position de l'organisation dans un environnement plus large. Il identifie qui prend réellement les décisions et les personnes qui les influencent (cercle d'influence) tant dans la dimension formelle qu'informelle de l'organisation. Il peut prédire comment de nouveaux événements ou des situations vont affecter le client, un individu ou un groupe dans l'organisation ou encore l'organisation et son positionnement dans son environnement local, national et international.

19. Avoir une connaissance de soi réaliste

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui se traduit par sa capacité d'examiner et autoévaluer ses propres expériences, croyances et réactions et d'apprendre de celles-ci. Le conseiller a une vision réaliste et juste de ses capacités et limites en lien avec son travail. Il connaît et reconnaît ses forces et ses faiblesses et prend les moyens nécessaires pour s'améliorer, pour obtenir de l'aide ou pour prévenir des problèmes en lien avec ses faiblesses.

20. Être au service du client

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui se traduit par des actions, des réactions et des comportements qui correspondent à la volonté et au désir d'aider et de servir le client. Cela implique, en outre, d'écouter le client de focaliser ses efforts à identifier, à comprendre et à satisfaire les besoins du client. De plus, le conseiller assume la responsabilité de corriger rapidement les problèmes rencontrés par le client dans le cadre de sa prestation de service dans les limites de sa compétence et de répondre adéquatement à ses questions.

21. Bâtir une relation de confiance avec son client

Le conseiller construit sa relation de confiance avec son client en étant objectif, en sauvegardant son indépendance professionnelle, en étant honnête et en garantissant le secret professionnel. Cette capacité de conduite personnelle du conseiller consiste à se faire une opinion indépendante : sur les besoins du client; sur le diagnostic qu'il émet; sur les problèmes identifiés en cherchant à avoir une connaissance complète des faits; sur les opportunités et sur les possibilités d'implanter des solutions. Le conseiller préserve et sauvegarde son indépendance professionnelle notamment : en ignorant toute intervention d'un tiers qui pourrait influencer sur l'exécution de ses obligations professionnelles au préjudice du client; en évitant d'accomplir une tâche contraire à sa conscience professionnelle ou aux principes régissant l'exercice de sa profession. De plus, le conseiller assure et protège le droit fondamental du client au secret professionnel sur les informations qu'il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions. Le conseiller doit exposer au client, d'une façon complète et objective, la nature et la portée du problème qui, à son avis, ressortent de l'ensemble des faits qui sont portés à sa connaissance par le client. Enfin, dans sa relation avec le client le conseiller respecte, en tout temps, les valeurs et les convictions personnelles du client.

22. Défendre et protéger les intérêts de son client

Le conseiller défend et protège les intérêts du client selon son champ de compétence et le mandat dévolu par le client. Il doit subordonner son intérêt personnel à celui du client et à celui de son organisation. Le conseiller peut représenter un client dans une affaire. Le conseiller doit être capable d'identifier et d'éviter toute situation où il serait en conflit d'intérêts face à son client. Le conseiller a également un devoir d'information envers son client. Pour assurer la protection du client et de ses intérêts, le conseiller informe le client sur les risques inhérents et prévisibles associés à une solution envisagée pour résoudre un problème.

23. Comprendre les autres

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui veut comprendre le client et les autres personnes. Il réalise ce savoir-être en prenant le temps requis à la pratique d'une écoute active du client, en décodant le langage non verbal du client à propos de leur attitude, leur humeur, leurs pensées, leurs émotions, leurs besoins et leurs problèmes. Il est sensible et respectueux de la diversité culturelle et des croyances du client. Il comprend et respecte le point de vue du client. La compréhension interpersonnelle est souvent désignée par les expressions suivantes : empathie, les capacités d'écoute active, la sensibilité aux autres, le respect des autres, avoir de l'objectivité sociale et la conscience des émotions des autres.

24. Avoir une vision positive des personnes

Capacité de conduite personnelle du conseiller qui croit de façon positive dans le potentiel des personnes. Il est capable de bien considérer les personnes et de les valoriser par ses habiletés de communication verbale et son langage non verbal. Il a des attentes positives envers les personnes.

Enfin, le conseiller est en mesure de démontrer au client l'importance et la valeur de ses ressources humaines pour l'organisation et de l'importance de leur développement

25. Planifier

Capacité du conseiller de prévoir, et d'organiser des actions pour le futur dans le but d'atteindre un résultat ou un objectif. Le conseiller prend des risques calculés en évaluant la situation avant d'agir. Il anticipe les obstacles en cours d'action et décrit comment les surmonter.

26. Penser de manière stratégique

Capacité du conseiller à dégager une compréhension de l'ensemble des problèmes et de leurs implications en prenant en compte une large variété de facteurs d'influence et des événements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation avant de planifier et d'agir.

27. Travailler en équipe

Capacité de conduite personnelle du conseiller de réaliser sa part de travail en partenariat avec les membres d'un groupe en échangeant et en partageant avec eux des informations, des outils et des savoirs-faire dans le but d'atteindre des objectifs communs.

BIBLIOGRAPHIE

- Boyatzis, R.E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York : John Wiley & Sons. p. 266.
- Boyatzis, R.E.; Cowen, S. S.; Kolb, D. A. 1995. ***Innovation in Professional Education : Steps on a Journey from Teaching to Learning***. San Francisco : Jossey-Bass Publisher, 263 p.
- Dion, G. 1986. **Dictionnaire canadien des relations du travail**. 2^e édition, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 993 p.
- Furnham, A. 2008. **Personality and Intelligence at Work: Exploring and Explaining Individual Differences at Work**. New York: Routledge. 392 p.
- Institut canadien d'information juridique. (Page consultée le 12 août 2009). Code de déontologie des membres de l'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréés du Québec, R.Q. c. C-26, r.52.01. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/rq-c-c-26-r52.01/derniere/rq-c-c-26-r52.01.html>
- Ordre des administrateurs agréés du Québec. **Charte des compétences de l'administrateur agréé**. [s.l.n.d.] : Ordre des administrateurs agréés du Québec, p. 6.
- Ordre des administrateurs agréés du Québec, 2002. **Guide de l'administrateur agréé : le conseiller en management**, [s. l.] : Ordre des administrateurs agréés du Québec, p. 179.
- Ordre des CRHA et CRIA du Québec. 2007. **Guide des compétences professionnelles**. Montréal : OCRHRI. 79 p.
- Spencer, L. M.; Spencer, S.M. 1993. **Competence at Work. Models for Superior Performance**. New York : John Wiley and Sons. 358 p.

