



La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier?

L'activité de recherche s'ordonne à partir de modèles qui lui permettent aussi de communiquer avec les autres activités. Ainsi prennent forme des interrogations qui canalisent le travail des chercheurs et permettent à différents types d'activités, scientifiques, idéologiques ou politiques, de se rencontrer et parfois même de se confondre (Tripier, 1991: 9).

L'usage systématique d'une notion nouvelle, capable de se substituer à celles utilisées précédemment, peut se comprendre dans cette même logique. Cet usage oriente des recherches empiriques, nourrit des représentations et justifie des mesures politiques. Ainsi, la notion de compétence, déjà riche d'ambiguïtés, se charge de significations nouvelles, suscite la curiosité, est investie de fonctions multiples et se généralise dans des milieux divers. Elle s'impose tout à la fois dans les recherches menées dans les domaines du travail et de l'éducation, dans les discours des acteurs et elle inspire des mesures en matière d'emploi et de formation.

La matrice d'une analyse

Depuis les années '80, comme poussés par la nécessité, des chercheurs, des chefs d'entreprise, des syndicalistes, des enseignants, des formateurs, marquent un intérêt prononcé pour la notion de compétence.

Il est frappant, lorsqu'on tente d'étudier les significations attribuées à cette notion de compétence, dans le cadre de colloques sur la formation et l'emploi par exemple (e. a., Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), de retrouver des ingrédients systématiques qui s'associent pour constituer une véritable matrice d'analyse.

Pourquoi faudrait-il promouvoir et exploiter des compétences sans précédent? Parce que l'on assiste, d'abord, à des mutations du marché. Les consommateurs

deviennent plus exigeants. Les produits doivent être en conséquence plus diversifiés et de meilleure qualité. Ensuite, en se mondialisant, la concurrence s'exacerbe. Elle n'opère plus sur des marchés protégés, en expansion, mais sur des marchés stagnants, voire restreints et en même temps de plus en plus compétitifs. Enfin, avec l'insertion des technologies nouvelles dans la production, les outils se transforment considérablement, changeant la nature même du travail. Celui-ci deviendrait plus complexe et diversifié et l'emploi plus flexible. Il en résulte, en conséquence, une demande accrue de nouvelles compétences. Ainsi, compétition, complexité et compétence semblent aller de pair.

Le contexte dans lequel est lancé cet appel aux compétences est bien sûr celui de la crise. Mais c'est en même temps un environnement caractérisé par une augmentation très forte de la scolarisation des jeunes. Si bien que les employeurs peuvent y trouver plus de "ressources humaines" et des ressources plus instruites que jamais. En conséquence, les entreprises sont en mesure d'axer leurs stratégies de gestion de la main-d'oeuvre sur les compétences des salariés. D'une part, des procédures de gestion externe de l'emploi pourront se développer, visant à recruter des jeunes mieux adaptés aux circonstances nouvelles au détriment d'autres qui, de ce fait, seront évincés. Ce sont là des conduites de précarisation de l'emploi. D'autre part, les entreprises pourront aussi recourir à des procédures de gestion interne, développer des formes de gestion prévisionnelle de l'emploi, permettant d'anticiper et d'adapter les compétences.

Alors que s'affirme l'exigence de nouvelles compétences, le lieu d'acquisition de ces compétences se précise en même temps. Il s'agit, de manière privilégiée, de formations pratiques qui viennent en complément ou en supplément de l'instruction scolaire. Tandis que l'enseignement se voit encore reproché d'être inadéquat aux besoins des entreprises, la



Mateo Alaluf



Marcelle Stroobants

Enseignants et chercheurs à l'Université Libre de Belgique

“Les inventions terminologiques sont certes nombreuses. La formation en entreprise devient formation qualifiante, la polyvalence, organisation qualifiante et la qualification s'appelle désormais compétence. Sur le fond cependant, les recherches paraissent souffrir d'amnésie voire de régression théorique.”



formation en alternance est spécialement préconisée en réponse à cette crise. Aussi bien les mesures prônées dans le cadre des politiques de l'emploi que celles visant à réformer l'école laissent une large place à l'enseignement en alternance. La formation professionnelle, poursuivie en entreprise ou complétée par des stages de courte durée dans des centres de formation, apparaît comme l'instance intermédiaire permettant de conformer des compétences de la main-d'oeuvre adéquates au processus de modernisation de la production.

Cet appel aux compétences se réduit, finalement, à une matrice simple à quatre dimensions dont l'interprétation demeure toutefois discutable:

□ Les conditions du marché induisent bel et bien des transformations dans les processus de production, dans les produits et dans le travail. Ces changements sont abondamment invoqués, quoique leur nature et leur portée ne soient pas directement identifiables.

□ Les compétences disponibles sont importantes du fait de l'augmentation du niveau d'instruction des salariés. De manière caractéristique, cette évolution qui conditionne les deux dimensions suivantes, n'est pas évoquée dans l'appel aux compétences.

□ L'importance de l'offre de travail permet aux entreprises de développer des stratégies de gestion internes et externes de la main-d'oeuvre misant sur le niveau de compétence. Ces "pressions à la compétence" entretiennent un paysage contrasté entre des entreprises où toutes les ressources humaines sont intensivement exploitées et un marché de l'emploi où elles sont massivement gaspillées.

□ Cette combinaison d'opportunités et de contraintes se traduit par le recours accru à la formation professionnelle en entreprise ou en alternance comme moyen de promouvoir des compétences adéquates. Les entreprises sont incitées à participer à l'investissement en formation, non seulement par des dispositions légales ou conventionnelles, mais par les tensions sur le marché du travail. En effet, ces tensions encouragent les salariés à miser sur leur formation, tout en les décourageant

de prendre le risque de quitter l'entreprise qui aurait investi dans leur formation.

Dans cette perspective, la compétence se définit comme l'usage et l'adaptation des acquis individuels de la formation, principalement scolaire, par les entreprises en fonction de leurs exigences. Dès lors, pour un travailleur, être compétent signifie trouver son orientation, accéder à l'emploi, prendre ses responsabilités et y faire sa place, c'est-à-dire être capable de répondre aux besoins de l'entreprise.

Dans un contexte où les activités de travail sont définies en termes militaires (guerre économique, stratégie des entreprises, lutte pour la conquête des marchés, etc.), la "mobilisation" des compétences apparaît comme une opération de survie et revêt, du même coup, un statut primordial. Cette mobilisation devient suivant le cas, un défi pour l'entreprise, pour la région, pour le pays ou pour l'Europe et, de ce fait, un impératif d'un ordre supérieur, attribut d'un nouveau civisme.

Les "nouvelles" exigences

Quelles sont les "nouvelles exigences des entreprises" qui se trouvent à la base de cet appel aux compétences? Posée en ces termes, la question invite à repérer les contenus des tâches pour définir ensuite les contenus des formations exigés par les emplois. Cette démarche qui tente de partir des contenus du travail pour définir la qualification des travailleurs n'est certes pas nouvelle.

Ainsi, en France, au lendemain de la guerre, dès le premier plan français, M. Jean Monnet pose le problème des secteurs de base en termes d'adéquation de l'emploi aux besoins de la reconstruction. Le deuxième plan (1952-1957) désigne les pénuries de main-d'oeuvre qualifiée comme élément de blocage de la croissance. Ensuite, les plans envisagent la régulation des flux scolaires en fonction des perspectives de développement des différents secteurs d'activité. Les flux scolaires sont censés correspondre aux prévisions d'emploi par secteur, par région et par profession. La confrontation des



flux de diplômés avec les projections d'emploi devait aboutir à l'équilibre, assurant l'adéquation entre les emplois offerts et les formations reçues. L'OCDE, en développant la notion de planification de l'éducation, joua un rôle très important dans la stimulation de ce type de travaux dans tous les pays industrialisés.

Au fur et à mesure, cependant, que ces tentatives d'adéquation de l'enseignement à l'emploi s'imposent, l'idée de calquer les flux de formation sur les prévisions d'emploi se trouve contestée. Il s'avère alors que les modèles sont incapables de prendre en compte les phénomènes de mobilité professionnelle, que les nomenclatures d'emploi qui servent de base aux prévisions sont fragiles; que les structures d'emploi ne présentent pas l'homogénéité escomptée et que les projections sectorielles ignorent largement les conditions concrètes de transformations des structures de l'emploi.

Cette tentative d'appréhension des structures de l'emploi est, de plus, taxée d'économiste, dans la mesure où elle néglige totalement les facteurs sociaux et institutionnels du changement. Les évolutions des structures de l'emploi observées ne sont-elles pas en effet tout à la fois le résultat des contraintes de rentabilité, mais aussi des aspirations et des insatisfactions des partenaires en présence, à savoir les employeurs et les travailleurs? L'analyse ne peut donc pas faire abstraction des revendications et stratégies des organisations patronales et syndicales, ni des politiques d'emploi mises en oeuvre par les pouvoirs publics.

La confrontation des prévisions aux tendances observées a ainsi mis en évidence non seulement les lacunes techniques des projections, mais aussi l'inconsistance des bases théoriques sur lesquelles elles reposaient. Elles ont donc progressivement été écartées. Même l'OCDE qui fut le principal soutien de ces démarches est amené à constater que le monde professionnel est "incapable de prévoir les tendances futures de l'emploi. Les années '80 ont vu la prise de conscience de l'impasse de cette approche: il est certain que la planification de la main-d'oeuvre est remise en cause ainsi que les inadéquations dans les domaines de l'éducation et dans ceux de l'emploi" (OCDE, 1992a: 10).

Cet abandon de la problématique de l'adéquation allait-il permettre de prendre en compte la distance entre l'acquisition des connaissances et leur mise en oeuvre dans des activités économiques ou encore les médiations multiples et les rapports complexes qui séparent la possession d'un titre scolaire et l'exercice d'une profession?

Il semble bien que l'on ne tire jamais les leçons du passé. Alors même que sont reconnus l'impasse des approches adéquationnistes, le danger d'envisager des contenus de formation en relation avec des profils d'emplois et l'incapacité des entreprises à prévoir leurs besoins futurs en personnel, l'OCDE propose néanmoins de nouveaux objectifs pour l'enseignement supérieur.

Selon l'OCDE, "la demande économique" postule aujourd'hui de "nouvelles exigences": Quelles sont-elles? "Elles se traduisent par une demande accrue de nouvelles compétences: plus larges, plus souples permettant aux individus d'évoluer dans des situations elles-mêmes flexibles et mouvantes"(OCDE, 1992a). Il s'agirait donc de développer par la formation des "aptitudes fondamentales" indépendantes du contenu même des formations. Celles-ci devraient stimuler les capacités de communication, permettre de faire face aux situations complexes, difficiles et floues, accentuer le sens critique et l'esprit d'entreprise.

A première vue, ces récents travaux de l'OCDE semblent renouveler la formulation des rapports entre système de formation et emploi après avoir remis en cause les conceptions largement promues dans le passé. La crise de 1968 d'abord, puis l'augmentation considérable du chômage depuis le milieu des années '70 et son maintien à un niveau très élevé avaient largement contribué à ébranler les conceptions "adéquationnistes".

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'OCDE se fait à présent l'écho d'un triple constat. D'abord, la population qui le fréquente s'est élargie: il s'agit désormais d'un enseignement de masse. De plus en plus d'étudiants combinent vie scolaire et professionnelle, beaucoup d'entre eux reprennent des études après une interruption plus ou moins longue.

"Les évolutions des structures de l'emploi observées ne sont-elles pas en effet tout à la fois le résultat des contraintes de rentabilité, mais aussi des aspirations et des insatisfactions des partenaires en présence, à savoir les employeurs et les travailleurs?"

"La confrontation des prévisions aux tendances observées a ... mis en évidence non seulement les lacunes techniques des projections, mais aussi l'inconsistance des bases théoriques sur lesquelles elles reposaient."



De plus, les filles accèdent à présent en masse aux études universitaires et y sont même majoritaires. On observe également un allongement de la durée des études et un taux d'abandon important pendant la scolarité. Ainsi, l'enseignement supérieur en devenant un enseignement de masse vise un public diversifié; il ne s'adresse plus seulement à ce groupe social homogène - quant au sexe, à l'âge et à l'origine - que représentaient les garçons issus de milieux privilégiés.

Le second constat réside dans l'importance quantitative prise par les sciences humaines dans l'enseignement supérieur. Sous l'effet des politiques d'austérité menées par les grands pays industrialisés, le secteur public offre de moins en moins de débouchés aux diplômés, ceux-ci s'orientent en conséquence vers le secteur privé. Or, estime l'OCDE, "les compétences développées par l'étude des lettres et des sciences sociales prennent de plus en plus d'importance dans la vie professionnelle". Ces études développent un grand potentiel en matière de communication et en ce qui concerne "l'aptitude à traiter des dossiers complexes, à faire face à l'ambiguïté et à la complexité" (OCDE, 1992b). C'est précisément le caractère général de ces formations qui est important et non pas leur contenu précis.

Enfin, troisième constat: à cause de l'importance de ses effectifs, l'enseignement supérieur se trouve en position de faiblesse par rapport aux entreprises et à l'emploi. De ce point de vue, les sciences humaines occupent une position extrême. Alors même que les compétences qu'elles génèrent sont particulièrement recherchées par les employeurs, qu'elles attirent des quantités considérables d'étudiants, elles constituent néanmoins "l'option faible" de l'enseignement supérieur. Ainsi, le rapport de l'OCDE met en avant la notion de "filtrage différencié". "Tant que l'université a des effectifs relativement faibles, note ce rapport, tout diplôme tend à conférer un statut élevé et une bonne employabilité sur le marché de l'emploi, presque indépendamment des matières étudiées et des établissements. Dès l'instant où l'on assiste à une prolifération des établissements d'enseignement supérieur et des diplômés, ainsi qu'à une forte augmentation des taux de participation, les employeurs et d'autres tendent à consi-

dérer que seules les universités les plus prestigieuses et les enseignements les plus sélectifs et les plus exigeants jouent un rôle de filtrage". En conséquence, ajoute le rapport, "les employeurs sont très réservés vis-à-vis des diplômés ayant choisi une filière dont ils considèrent qu'elle n'est pas suffisamment sélective" (OCDE, 1992b).

La boucle est ainsi bouclée: son succès en termes d'effectifs, la pertinence de ses orientations et ses performances ont pour effet de dévaloriser le statut de l'enseignement supérieur en général et en sciences humaines en particulier. Mais alors et surtout, on se demande sur quelle base l'OCDE se fonde pour répercuter ces "nouvelles exigences" et pourquoi chercher à le faire puisque, précisément, elle reconnaît l'incapacité des entreprises à les définir et à les prévoir.

De son côté, la *Task Force* "Ressources Humaines, Éducation, Formation, Jeunesse" instituée au sein de la Commission des Communautés Européennes a entamé un vaste programme de recherche intitulé: "le manque de qualification, les besoins futurs et leurs implications pour l'éducation et la formation". Les promoteurs du programme ne semblent pas douter de la capacité des entreprises à définir et à prévoir leurs besoins en personnel qualifié, ils ne s'interrogent pas davantage sur le chômage massif, notamment des diplômés, qui caractérise l'ensemble de la communauté; d'emblée, ils admettent que "plusieurs études ont d'ailleurs permis de constater des déficits en qualifications, qui risquent même de s'aggraver dans les années à venir". La *Task Force* se donne en conséquence pour mission d'identifier en fonction des besoins de l'économie les investissements "quantitatifs et qualitatifs en éducation et en formation professionnelle" (CCE, 1992).

Nous voilà donc revenus, après un long détour, aux visées des plans français de l'après-guerre et aux tentatives de planification de l'éducation de l'OCDE dans les années '60. En fait, bribe par bribe, c'est un même scénario sur l'adéquation de la formation à l'emploi qui se déroule ainsi progressivement.

Les transformations profondes de la production et de l'agencement des postes



affectent forcément le contenu des activités professionnelles et le sens de la formation. Il s'agit tout autant de manipuler de l'information et des machines que de la matière, des outils et des instruments; ici, des tâches sont recomposées, là des fonctions sont redistribuées. La chasse aux temps morts s'étend à toutes les phases de la production et se conçoit dans le futur. Il ne s'agit plus seulement de résoudre les problèmes, mais de les anticiper, plus seulement de remédier aux pannes et aux interruptions, mais de les prévenir. Les consignes formelles qui suivaient la voie hiérarchique traditionnelle deviennent moins visibles, incorporées dans les programmes informatiques ou transformées en objectifs collectifs. En même temps, les ressources informelles des exécutants, explicitement sollicitées, empruntent visiblement un circuit ascendant. "Les gisements de créativité ouvrière", qu'on utilisait autrefois sans le dire ou sans le savoir, sont activement exploités. Ainsi se transforme également le statut des savoirs, toutes les ressources humaines peuvent être mises à contribution. A ce titre, la "compétence littéraire" des salariés peut se transformer du même coup en compétence professionnelle.

A travers toutes ces évolutions et ces détours, une constante se dégage cependant très nettement: le souci de contribuer à la transparence du marché de l'emploi en trouvant des correspondances entre les systèmes nationaux de qualifications. Il s'agit alors de définir prioritairement des profils d'emplois et d'établir ensuite des correspondances de qualification. Dans la mesure toutefois où une importance plus grande est accordée, d'une part, à la formation générale et, d'autre part, au caractère évolutif des exigences des tâches et à la mobilité des emplois, la notion de compétence tend à s'imposer dans la terminologie au détriment de celle de qualification et le "portefeuille de compétences" entre en concurrence avec le titre scolaire.

Homo competens

Les sociologues du travail ne sont pas restés imperméables à l'engouement pour les compétences et y ont même activement participé. C'est ainsi que depuis le

milieu des années '80, les notions de savoir-faire puis de compétence ont fait fortune dans les recherches. D'emblée, ce vocabulaire produit un contraste spectaculaire dans les descriptions des cas observés. Auparavant, et tout particulièrement dans les années '70, il était, en effet, fort peu question de connaissances ou d'aptitudes au travail. C'est plutôt par défaut que celles-ci se signalaient à l'époque où l'on parlait encore du taylorisme comme d'une "machine de guerre" capable de "déposséder" les travailleurs de leurs savoir-faire. Il faut remonter au début du siècle, à la naissance de la sociologie industrielle américaine dans les années '20, pour se rappeler qu'Elton Mayo et ses collaborateurs avaient déjà déposé des manifestations d'autonomie et d'organisation inattendues de la part des exécutants. Le message des "relations humaines" a fait son chemin dans la gestion de ces pratiques informelles que les normes tayloriennes n'épuisent pas. Entretemps, les chercheurs, apparemment captivés par les variantes fordiennes du taylorisme, semblent avoir perdu de vue que le travail prescrit et le travail effectif ne sont que les deux faces de la rationalisation. Dès lors, la révélation des années '80 s'apparente encore à une redécouverte. Et si cette redécouverte produit l'effet d'un revirement, c'est parce que tous les ingrédients de la matrice décrite ci-dessus concourent à rallier les représentations des chercheurs et celles des acteurs qui dominent la scène du travail.

En forçant quelque peu le trait, on pourrait caricaturer cette sorte d'omniprésence de la compétence dans les définitions des emplois en une nouvelle figure du travailleur. Avec le taylorisme, c'est le portrait de l'*homo œconomicus*, c'est-à-dire celui d'un ouvrier rationnel guidé par son intérêt - maximiser sa rémunération - qui dominait. Avec les relations humaines, c'est une sorte d'*homo sociabilis*, mû par une "logique des sentiments" qui émerge. Aujourd'hui surgit l'*homo competens* dont le comportement serait motivé par l'enrichissement de son "portefeuille" de compétences.

L'analyse des publications de la décennie '80 témoigne de la grande diversité des aptitudes et des connaissances considérées par les auteurs (Stroobants, 1993). La solution la plus fréquente pour les

"A travers toutes ces évolutions et ces détours, une constante se dégage cependant très nettement: le souci de contribuer à la transparence du marché de l'emploi en trouvant des correspondances entre les systèmes nationaux de qualifications."

"... depuis le milieu des années '80, les notions de savoir-faire puis de compétence ont fait fortune dans les recherches."

"Aujourd'hui surgit l'homo competens dont le comportement serait motivé par l'enrichissement de son 'portefeuille' de compétences."



désigner consiste à accoupler le mot "savoir" à tout type d'action, par exemple, "savoir transformer", "savoir agir", "savoir verbaliser", "savoir d'expertise", "savoir de gestion", etc. A la fin de cette période, la compétence elle-même sera généralement définie comme "savoir maîtriser"... des "savoirs, savoir-faire et savoir-être". Au-delà de cette formule très floue, l'unanimité entre ces approches s'arrête au message "les compétences sont plus importantes...". On peut discerner plusieurs manières de compléter ce comparatif, qui correspondent à des interprétations différentes de la matrice qui les conditionne.

Suivant un premier raisonnement, les compétences sont plus importantes qu'avant, elles constituent un des signes d'une rupture, d'une mutation du système productif.

Un deuxième raisonnement considère que les compétences ne sont pas forcément plus importantes qu'avant, mais plus importantes qu'on ne le croyait¹. Quel est donc cette période révolue pour les uns ou mal interprétée selon les autres? La référence qui, ici et là, sert de repoussoir, c'est le "modèle" des années antérieures, ce "taylorisme-fordisme" alors envisagé comme instrument de dégradation du travail et même de déqualification. Voyons ce que devient la matrice d'interprétation dans l'un et l'autre cas.

La mutation objective

Ce premier raisonnement s'appuie donc sur une révélation, un changement dans les faits. "Les choses" ont radicalement changé: le système productif a définitivement rompu avec la logique de la production en série, la compétition se joue désormais sur la qualité. L'organisation du travail se modifie à l'instar d'une organisation plus flexible de la production. La division verticale, la séparation taylorienne entre conception et exécution, n'est plus de mise. La fragmentation horizontale, caractéristique de la chaîne fordienne, est tout aussi périmée. Les postes et les fonctions se recomposent et se recombinaient. Le travail deviendrait, dès lors, plus abstrait, plus intellectuel, plus autonome, plus collectif, plus complexe. L'atelier serait "revalorisé", au même titre que les compétences de son personnel.

Dès lors, estime-t-on, la thèse de la déqualification, valable auparavant, n'est plus vérifiée aujourd'hui. Les firmes ont tiré les leçons du passé, elles mettent en oeuvre des formations et des organisations "qualifiantes".

En fait, dans cette perspective, les compétences "mobilisées" ne désignent pas celles que les travailleurs ont acquises par leur formation, mais les compétences "requises" par le poste. Et celles-ci sont évaluées par référence aux transformations techniques et organisationnelles. Ainsi, des exigences sont déterminées par **assimilation**, calquées sur les principes de fonctionnement des machines et sur leur agencement. De toute évidence, des technologies qui traitent et transmettent de l'information semblent requérir des facultés intellectuelles, des capacités d'abstraction, des aptitudes à communiquer. D'autre part, les unités de production décentralisées, mais strictement articulées, solliciteraient plus d'initiative et d'esprit d'équipe. Cette interprétation contribue donc à meubler la rubrique des "savoirs" et celle des "savoir-être". Ces catégories très générales serviront ensuite à moderniser des profils d'emplois, voire des recommandations à destination de la formation professionnelle, reproduisant encore le raisonnement "adéquationniste" et ses contradictions.

La réfutation

Selon ce second raisonnement, les observateurs se sont laissés abuser par les signes extérieurs du taylorisme. L'ouvrier spécialisé, traité comme un robot ignorant, ne l'est pas véritablement. Les tâches les plus routinières demandent des savoir-faire élaborés. Pour s'en rendre compte, il faut penser à les chercher au-delà des apparences. Grâce à l'ergonomie et à la psychosociologie cognitive, on connaît mieux l'importance, aujourd'hui comme hier, des stratégies cognitives. En contestant la définition restrictive du passé taylorien, ce second raisonnement relève des signes de continuité, plaidant en faveur du néo-taylorisme-fordisme. La thèse de la déqualification n'est pas ici ébranlée par l'actualité, mais par la prise en compte d'un travail effectif méconnu: les compétences tacites qui sous-tendent les performances manifestes.

¹ Une troisième orientation vise, au-delà du travail, l'ensemble de la sociologie. Elle brasse des arguments méthodologiques dispersés en faveur d'une sociologie plus "compréhensive". On y retrouve des démarches microscopiques centrées aussi bien sur les interactions entre "acteurs", que sur leurs représentations. La compétence de ces acteurs (souvent des individus) y occupe une place de choix puisqu'ils peuvent être la source de "constructions sociales" ou sociologiques. La contribution de Trépos représente une variante inspirée par la théorie des conventions (Trépos, 1992).



Dans cette perspective, les compétences des travailleurs se définissent, non plus par assimilation, mais par **complémentarité** avec les caractéristiques techniques. Les insuffisances des machines montrent l'ampleur des savoir-faire irréductibles. Les caractéristiques non automatisables, les limites de la robotique révèlent toute la complexité d'actes cognitifs très ordinaires. S'ils sont passés inaperçus, c'est qu'ils représentent pour nous un "jeu d'enfant".

Les applications de l'intelligence artificielle et des sciences cognitives ont ainsi contribué à rendre visibles des compétences méconnues. Celles-ci peuvent ébranler les distinctions traditionnelles fondées sur les connaissances scolaires et les formations professionnelles. Elles peuvent meubler un "bilan de compétences", étoffer un *curriculum vitae* ou toute autre liste de capacités à faire valoir. Mais elles n'affectent pas pour autant les conditions de cette mise en valeur. Le marché du travail valorise, en effet, la rareté au détriment de la banalité. Comment des attributs partagés par tous les individus, par opposition aux machines, pourraient-ils servir à justifier des distinctions entre salariés? La qualification n'est pas censée reconnaître la totalité des compétences; elle contribue plutôt à confiner dans le registre tacite celles qui sont sans avenir sur le marché du travail.

Les contradictions entre les deux raisonnements montrent que la réalité n'est pas transparente et que la manière de l'interpréter dépend de la définition du "taylorisme-fordisme". Toutefois, ces deux raisonnements se rapprochent pour mettre en évidence des "formations discrètes" liées aux apprentissages associés à l'organisation du travail, difficilement identifiables et quantifiables mais se situant au coeur des "organisations qualifiantes". Celles-ci se distingueraient des traditionnelles formations sur le tas par "l'acquis cognitif" qui les caractériserait. En raison de leur coût moins élevé, ces formations discrètes tendraient à prendre une plus grande extension et pourraient concurrencer les anciens systèmes de certification. Il pourrait en résulter également un nouveau concept de carrière, s'opposant aux formalisations hiérarchiques traditionnelles. Le poids de l'ancienneté et les récompenses salariales per-

draient de leur importance, alors que la compétence serait valorisée dans le cadre d'une organisation où la mobilité verticale s'effacerait au profit d'une mobilité horizontale rendue possible par la polyvalence.

Enfin et surtout, si l'on poursuit l'analyse de ces deux raisonnements, sous l'angle de la qualification, on découvre entre eux un autre point commun qui constitue aussi un point commun avec la thèse de la déqualification dont ils entendent pourtant se démarquer. De ce point de vue, on se trouve alors en face de trois - et non pas deux - variantes d'une même argumentation. Dans ces trois cas, en effet, la qualification est déduite de la qualité - jugée positive ou négative - du travail:

- à travail dégradé, travailleur déqualifié (thèse de la déqualification);
- à travail revalorisé, travailleur compétent, *donc* qualifié (mutation);
- la qualification dépend de la compétence tacite effectivement mobilisée dans le travail (réfutation).

Cette démarche commune revient à raisonner comme si la qualification devait automatiquement découler de toutes les qualités déployées au travail. C'est bien ainsi que procèdent les acteurs qui font la démonstration de leurs capacités pour tenter de les faire reconnaître en termes de qualification. Mais c'est justement parce que cette valeur fait l'objet d'une négociation qu'elle ne peut se déduire de facteurs "objectifs".

Naturaliser les hiérarchies professionnelles

La tentative d'énoncer ce que sont ou devraient être les qualifications des travailleurs à partir de l'analyse de la qualité du travail n'est pas nouvelle. Non seulement cette démarche n'est pas neuve, mais elle est discutée et a d'ailleurs été discutée depuis longtemps en sociologie du travail.

La qualification constitue, en effet, un procédé qui conduit à réaliser, à partir de



“... on peut comprendre le glissement de la notion de qualification à celle de compétence comme une tentative de légitimer des qualifications professionnelles au-delà des rapports sociaux, c'est-à-dire, en définitive, de naturaliser les hiérarchies qui en découlent.”

situations d'emploi, des regroupements d'individus et à les classer ensuite de manière à les différencier en les hiérarchisant (Alaluf, 1991). Certes, cette notion recouvre des ambiguïtés et des malentendus. Ainsi, le taux de salaire serait censé être la conséquence des qualités du travail, alors qu'en fin de compte, "c'est l'ordre des rémunérations qu'on prétendait expliquer qui explique la qualification" (Rolle, 1988: 121).

Il en découle bien sûr que, tout comme les salaires, les grilles de qualification mises au point dans les entreprises ou les branches d'activité sont discutées, négociées ou sont objets de conflits. Dans la mesure où il s'agit d'une codification de hiérarchies professionnelles, la qualification ainsi explicitée permet à la fois de limiter et de légitimer l'arbitraire de l'organisation du travail. Les acteurs concernés, travailleurs et entreprises, ont chacun de bonnes raisons de rectifier régulièrement le "décalage" entre ces accords et ce qui, de part et d'autre, leur semble plus "réel"; si bien qu'ils auront tendance à "naturaliser", en quelque sorte, le résultat de ces procédures. Il en va de même pour les chercheurs qui se méfient des classifications salariales censées refléter des rapports de force entre interlocuteurs sociaux. Ils auront la tentation de repérer une qualification plus "réelle", plus "objective", qui ne soit pas perturbée par les tractations reflétant des rapports de force occasionnels.

C'est dans cette démarche que l'on peut comprendre le glissement de la notion de qualification à celle de compétence comme une tentative de légitimer des qualifications professionnelles au-delà des rapports sociaux, c'est-à-dire, en définitive, de naturaliser les hiérarchies qui en découlent.

Utiliser le terme de compétence comme synonyme revient à adopter, sans intermédiaire analytique, les théories rationnelles de l'organisation du travail. C'est par l'attribution des places en fonction des compétences que Taylor conçoit l'organisation scientifique et que Weber définit la légitimité rationnelle qui caractérise le modèle bureaucratique. Elle suffit en conséquence à justifier la place occupée par chacun.

La compétence apparaît aussi comme moyen d'évaluer la pertinence des qualifications. On fera valoir, par exemple, la multiplicité ou la richesse des compétences des individus. Qu'on l'utilise comme synonyme ou comme substance de la qualification, la compétence sert ainsi, à faire la preuve de la qualification ou bien à l'éprouver. A l'exclusion de toute médiation, il s'agit bien de qualifier le travail par son contenu. On en arrive ainsi à postuler "que le travail est une réalité naturelle, qui se fait reconnaître socialement sans doute, mais ne se définit pas d'abord par l'échange" (Rolle, 1988: 121).

On aurait pu s'attendre à ce que l'intérêt pour les compétences mobilisées développe l'étude de leur mode d'acquisition. Or les questions de savoir comment se transmettent, s'acquièrent et se structurent les nouvelles capacités ne sont guère abordées. Les processus qui préparent ces discrètes formations sur le tas s'évanouissent dans la situation qui serait censée les faire naître. Faute de comprendre la formation de savoir-faire tacites ou de "savoir-être" très généraux, on assimilera la compétence à un mécanisme univoque. Savoir communiquer, savoir verbaliser ne peuvent, dès lors, que résulter de facultés ad hoc, d'une capacité à communiquer, voire même d'une "compétence littéraire". Aura-t-on mieux saisi comment elles se construisent? Le contenu du travail ne valide les compétences que dans la mesure où l'emploi a été isolé d'un processus de socialisation plus large. L'expérience antérieure à l'embauche (origine familiale, scolarisation,...) et tout ce qui déborde le milieu de travail ne semblent pas, ici, conditionner les acquisitions ultérieures. En l'absence de processus de socialisation primaire, faut-il alors considérer que tout commence et s'achève dans l'entreprise? Tout s'y acquiert sans y être jamais acquis, puisque cette classification unidimensionnelle - être ou ne pas être compétent - renvoie à des exigences variables et imprévisibles.

Cette naturalisation des différences fondées sur la compétence appauvrit considérablement une démarche qui plaçait la qualification au centre d'un ensemble de déterminations sociales; au-delà de l'espace étroit circonscrit par la seule situation de travail, Pierre Naville voyait dans la qualification "une appréciation



sociale de la différenciation des travaux” (Naville, 1963: 243).

Valorisation des compétences et précarisation

Les inventions terminologiques sont certes nombreuses. La formation en entreprise devient formation qualifiante, la polyvalence, organisation qualifiante et la qualification s'appelle désormais compétence. Sur le fond cependant, les recherches paraissent souffrir d'amnésie voire de régression théorique. Le travail informel occupe une place centrale dans la fondation de la sociologie industrielle américaine par l'école des relations humaines. Cette notion a connu des développements récents à travers divers travaux. La définition de la qualification par le contenu du travail qui a caractérisé tout un courant de la sociologie du travail a été cependant très fortement mise en cause.

Dès le milieu des années '60, Pierre Naville distinguait les opérations effectuées par les machines, d'un côté, et par les opérateurs, de l'autre. Il soutenait en conséquence que si les systèmes automatiques des machines assurent une recombinaison d'opérations auparavant séparées, il n'en est pas de même pour autant des opérations effectuées par l'opérateur. Le seul fait de transformer des machines n'implique pas que l'ouvrier contrôle plus ou moins d'opérations qu'auparavant (Naville, 1963)². L'automatisation représente bien un processus d'abstraction au sens où le travailleur s'abstrait de la fonction prise en charge automatiquement, mais l'usage qu'il fera de ses propres capacités d'abstraction n'est pas déterminé.

Même au sein d'une entreprise, on peut voir s'affronter deux modèles différents quant à la manière de conduire des machines-outils à commande numérique, l'un qui valorise la formation et l'expérience acquise en mécanique, l'autre qui mise sur les connaissances électroniques (Stroobants, 1993). La technicisation croissante des activités n'engendre pas nécessairement un travail plus abstrait qui impliquerait une accentuation de la formalisation des connaissances (Alaluf, 1986). Si bien que l'aplatissement de la

qualification à la seule dimension de la compétence induit les équations simplistes suivant lesquelles les nouvelles technologies induiraient nécessairement des nouvelles compétences, celles-ci entraînant des nouvelles formations.

D'ailleurs, selon les termes de Naville: “il n'existe aucun moyen direct et “objectif” de qualifier un ensemble de postes pour des raisons purement techniques” (Naville, 1963: 243). En effet, en aucun cas, la qualification ne vise à épuiser la totalité des compétences. De fait, “une chose que tout le monde a, comme tout le monde a des jambes”, suivant l'expression d'Éric Hobsbawm, n'a guère de chance d'être repérée en terme de qualification (Hobsbawm, 1990: 76). Les qualités ordinaires, comme savoir marcher, ne sont guère valorisées en termes de qualification, même si elles sont d'une grande importance pour la personne et son travail. Si la rareté d'une qualité ou les conditions - le prix - de sa formation font la valeur de cette qualité en termes de qualification, c'est que la nature de la tâche ne permet pas d'en déterminer immédiatement la valeur. Au contraire, celle-ci découle d'un échange, d'une relation qui rend primordial, dans des rapports sociaux déterminés, que le travail soit la contrepartie d'un revenu.

Ainsi, la sélection des compétences sera-t-elle fonction d'un jugement partagé sur sa valeur. Des auteurs pourront à nouveau déplorer que les compétences mises en jeu dans les services soient méconnues ou dévalorisées alors que ces tâches nécessitent précisément une intelligence systématique et des capacités relationnelles dans des situations d'interface (Perret & Roustang, 1993: 139). D'autres vérifieront encore, à propos des fast-food, symboles des “petits boulots”, combien le travail réel est plus complexe que le travail prescrit. “Pour chaque commande, lorsqu'il y a une file d'attente à chaque caisse, chaque serveur doit en fait, pour ne pas se laisser déborder, mémoriser les commandes qu'il a entendues provenant des autres serveurs et, à partir de ces informations et de la commande qu'il a à traiter, élaborer une stratégie très subtile sur l'ordre dans lequel il va aller chercher ses produits. (...) On ne gagne rien à savoir plus vite que son voisin car on récupère les clients des autres

“Ainsi, la sélection des compétences sera-t-elle fonction d'un jugement partagé sur sa valeur.”

² Lors d'une interview plus récente, Naville évoquait en ces termes son apport à la sociologie du travail: “J'ai pu, en étudiant l'automatisation, distinguer le temps homme du temps machine” (Naville, 1986: 168).



“Plus la focalisation sur la compétence isole les situations de travail d'un processus de socialisation plus large, plus le contraste s'accroît entre ces organisations dites qualifiantes et la précarité de l'emploi.”

“La compréhension des rapports de travail dans les relations sociales marquées par la tertiarisation et l'internationalisation des activités, la précarisation de l'emploi et l'extension du chômage paraît sans doute une nécessité urgente.”

... Pourtant des modèles et des concepts s'imposent.”

files...” (Piotet, 1989). Les tâches ne présentent pas cette transparence qui permettrait de déterminer objectivement un ensemble exhaustif de compétences ou d'inférer la valeur de celui qui les accomplit. Selon l'angle, selon la description, une même activité tolère d'être jugée tantôt assez bonne pour un presse-bouton, tantôt digne d'un opérateur-expert (Stroobants, 1993).

Plus la focalisation sur la compétence isole les situations de travail d'un processus de socialisation plus large, plus le contraste s'accroît entre ces organisations dites qualifiantes et la précarité de l'emploi. Alors que l'entreprise se représente volontiers le salarié comme devant accomplir une tâche, celui-ci conçoit son travail comme un emploi, c'est-à-dire en termes de revenu, de statut et de rôle social. “Le travailleur sera, selon le point de vue adopté, tour à tour, une source de gestes, ou un individu singulier, ou un membre d'une collectivité” (Rolle, 1988: 78). Si bien, poursuit Rolle, que la correspondance entre des individus et des postes de travail n'est pas une réalité naturelle, donnée a priori, mais “ne se vérifie que

conditionnellement” sous l'effet du salariat (Rolle, 1988: 79).

La compréhension des rapports de travail dans les relations sociales marquées par la tertiarisation et l'internationalisation des activités, la précarisation de l'emploi et l'extension du chômage paraît sans doute une nécessité urgente. En particulier, les formes de classification des emplois, les procédés encore limités de validation d'acquis professionnels, des rapports entre formation et emploi sont certainement des objets de recherche féconds. Encore faut-il les préserver de démarches désincarnées qui, en les privant de leurs déterminations sociales, constituent davantage un recul qu'un progrès dans la connaissance. Pourtant des modèles et des concepts s'imposent. Leur force de conviction repose tout à la fois dans les formes d'observation choisies, dans les circonstances qui les entourent, des mesures qui sont prises et des représentations qui les structurent. Il est vrai aussi qu'avec l'emploi et la formation, nous nous trouvons dans un domaine disputé, où les modèles se chargent d'idéologie.

Bibliographie

Alaluf M., 1986, Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles.

Alaluf M., 1991, “La qualification: de quoi parle-t-on?”, Formation Professionnelle, cedefop, 2: 33-36.

CCE, 1992, Éducation Formation, 4.

Hobsbawm E., 1990, Nations et nationalismes depuis 1780. Paris, Gallimard.

Levesque J.-L., Fernandez J., et Chaput M., (éd.), 1993, Formation travail - Travail formation, Actes du 5e symposium du Réseau International de Formation et Recherche en Éducation Permanente, (2 tomes), Sherbrooke, Ed. du CRP.

Naville P., 1963, “Réflexions à propos de la division du travail”, Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automation, 5: 323-344.

Naville P., 1986, in Guillaume M. (éd.), L'état des sciences sociales en France, Paris, La Découverte.

OCDE, 1992a, L'enseignement supérieur et l'emploi, Rapport de base, Conférence du 15 au 17 juin, delsa/ed/wd (92) ii, Paris.

OCDE, 1992b, L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales, Rapport de synthèse, Conférence du 15 au 17 juin, delsa/ed/wd/92/7, Paris.

Perret B., Roustang G., 1993, L'économie contre la société, Paris, Seuil.

Piotet F., 1989, “Qualifiés fast-food”, Projet, août: 60-67 (cité par perret & Roustang, 1993).

Rolle P., 1988, Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail, (tome 1), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Stroobants M., 1993, Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles.

Trépos, J.-Y., 1992, Sociologie de la compétence professionnelle, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Tripiet P., 1991, Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles.