

Marcelle Stroobants

La production flexible des aptitudes

Le succès de la notion de compétence dans les milieux du travail et de la formation peut être assez précisément daté du milieu des années quatre-vingt. Le mot, pourtant, n'est pas nouveau et les controverses qu'il entretient sont aussi anciennes que les pratiques qu'il inspire. D'envergure interdisciplinaire, les compétences ont pu conquérir un vaste champ d'applications de la formation à l'emploi où la principale activité consiste apparemment à les définir. Et cette activité de redéfinition permanente des compétences voit se rencontrer chercheurs, praticiens, consultants et professeurs¹. Si les compétences sont ce qu'une société tient pour telles, la sociologie n'a ni moyens ni raisons de participer à ce jugement (sauf à préciser sa propre compétence). Cette définition l'intéresse en tant que matière à analyser. Il lui reste alors à décrire cette production sociale — la manière dont une société s'accorde à définir et à redéfinir, tant bien que mal, les qualités qu'elle étiquette de la sorte —, à saisir à quelles exigences répondent ces définitions, comment elles sont mises en pratique et avec quels enjeux. Nous tenterons donc d'éprouver la portée novatrice de ce grand mouvement des compétences en le replaçant d'abord dans la continuité. Ensuite, nous récapitulerons les enjeux renouvelés des usages de la notion de compétence, du point de vue de l'éducation et du travail et de leur articulation dans la relation salariale.

Marcelle Stroobants, enseignante à l'université libre de Bruxelles, est chef de travaux au Centre de sociologie du travail, de l'emploi et de la formation de cette même université.

1. Voir par exemple les échanges entre P. Zarifian et G. Le Boterf, *Le Monde*, 2 juillet et 8 octobre 1997.

La production des compétences

Comment la société contribue-t-elle à fabriquer les aptitudes des individus ? Adam Smith a traité cette question en même temps que celle de l'échange. Pour lui, les différences d'aptitudes et de talents ne sont pas la cause mais la conséquence de la division du travail. L'éducation et l'exercice d'occupations spécialisées façonnent les disparités qui, avec l'habitude, finissent par différencier les individus qui les exercent. On voit bien comment les aptitudes sont catégorisées et distribuées, mais le processus de façonnage reste lui-même imperceptible.

Exactement un siècle plus tard, Samuel Butler tente de comprendre ce qui peut bien se produire au cours de cet étrange processus que désigne confusément « l'habitude ». Pour qui devient habile, en effet, la connaissance des ressorts de son habileté semble s'évanouir avec l'expérience. Butler explore ce paradoxe suivant lequel le savoir se pratique en ignorance de cause. Un bon pianiste, dit-il, a beaucoup de mal à reprendre conscience des détails d'un morceau qu'il exécute parfaitement : « On dirait qu'il sait ce morceau trop bien pour savoir qu'il le sait, et que les seuls passages qu'il a conscience de savoir sont ceux qu'il ne sait pas aussi bien ». Un siècle encore après lui, Michel Verret surenchérit : « Un savoir appris est un savoir qu'on ne sait plus qu'on sait, qu'on a sans le savoir » (Verret, 1975).

En corollaire, l'ignorance se pratique en connaissance de cause. Le novice, tandis qu'il tâtonne, est celui qui mesure le mieux, par défaut, la portée d'une compétence. Une fois l'obstacle surmonté, le savoir-faire est incorporé, devenu imperceptible à celui qui le maîtrise. *A fortiori*, un savoir bien appris deviendrait donc intransmissible et le novice devrait être meilleur professeur que l'expert.

Tout se passe comme si la compétence était digérée, métabolisée en cours d'acquisition. Et cette métamorphose est si radicale, elle produit une transformation si complète de l'individu, qu'il ne garde aucun souvenir ni de sa phase de novice, ni de l'épreuve surmontée, ni de la manière dont il a résolu le problème. Seuls restent le résultat visible de l'extérieur, la performance. L'expertise semble si éloignée de sa théorie qu'elle s'interrompt avec l'analyse, tout comme le mille-pattes trébuche au moment où il s'interroge sur sa façon de déambuler.

Ce type d'apprentissage ne procède donc pas de l'application de formules qui puissent servir de repères, ni de la seule immersion. Il semble restructurer complètement l'individu. Seul le concept de « transduction » de Simondon permet de penser pareille opération, au cours de laquelle l'individu modifie les formes — y compris lui-même — qui sont les données du problème qu'il se pose (Simondon, 1964).

Ce processus inventif, aventureux et apparemment solitaire, ne présente pas d'emblée la trace de la société. On voit mal, par exemple, ce qui pourrait susciter cette sorte d'apprentissage chez autrui, à moins d'une patiente mise en scène qui puisse l'habiliter à s'approprier le problème qu'il ne se poserait pas autrement. On mesure ainsi toute la différence entre l'acquisition et la transmission de savoir-faire. On entrevoit aussi la contradiction que comporte la situation de l'enseignant censé générer un apprentissage dont il a lui-même oublié les épreuves. Butler (1922) comme Verret (1975) sont d'ailleurs amenés à faire la différence entre des sciences apparemment

infuses, des savoir-faire « aristocratiques » ou « initiatiques » par exemple, et des savoirs scolaires acquis par l'instruction. De là à conclure que ces savoirs implicites sont par nature distincts, générés par des compétences intrinsèquement différentes, il n'y aurait qu'un pas. Mais les exemples choisis évoquent précisément des dispositifs sociaux, ici la culture de classe, là l'apprentissage corporatiste. C'est l'existence d'un circuit de transmission qui rend visibles des compétences et, par là même, contribue à les produire.

Tout comme un art reste insaisissable en dehors des « règles de l'art » ; les habiletés ne sont repérables qu'à travers des systèmes de représentation. Dans une structure artisanale, les savoir-faire professionnels sont jugés au pied du mur, mais le mystère de leur acquisition est soigneusement entretenu.

Avec l'avènement du salariat, l'identification des compétences professionnelles devient cruciale dès lors qu'elles sont sanctionnées par le marché du travail. C'est l'évaluation des tarifs des différentes opérations, selon les calculs de Babbage, qui induit, ici la force ou l'adresse, là l'inaptitude ou, selon l'époque, l'aptitude minimale imputée à la main-d'œuvre féminine et enfantine. Suivant ce principe, la rationalisation taylorienne a contribué à redéfinir les critères de sélection et de redistribution « adéquate » des aptitudes tout en modifiant leur mode de transmission. La formalisation des savoir-faire constitue non pas une extraction de savoirs substantiels, mais une retraduction, une reconstruction abstraite, susceptible au demeurant de contribuer à la vulgarisation des connaissances industrielles. Les prescriptions qui en découlent démontrent le caractère à la fois normatif, hiérarchisant, artificiel, des tentatives d'explicitation des « qualités effectivement » mobilisées au travail. En même temps, ces normes permettent de légitimer les raisons pour lesquelles tous les travaux ne méritent pas le même salaire. En l'absence de critères objectifs de mesure des qualités, il n'y a pas de compétences plus réelles que celles représentées par des formes construites. Dans un rapport salarial complètement assujéti au marché, les normes tayloriennes ne font qu'introduire de la transparence dans l'arbitraire. L'enjeu social consiste alors à introduire des contrôles dans l'élaboration de ces normes, donc à transformer des critères arbitraires en critères conventionnels. C'est effectivement la voie empruntée, dans l'après-guerre, par les accords collectifs portant sur les équivalences de travaux et de salaires. Les classifications sont bel et bien conventionnelles, au même titre que les compétences qu'elles impliquent. Dans ce cadre, nul n'est censé ignorer que la qualification négociée n'épuise pas la totalité des compétences individuelles. Et comment, d'ailleurs, entrevoir d'autres qualités, si ce n'est par comparaison aux catégories de compétences jugées qualifiables, ailleurs ou auparavant ?

Ainsi donc, les compétences n'existent que par leurs représentations dans les dispositifs destinés à les évaluer. Ces épreuves formalisent en même temps les catégories de connaissances associées qui en deviennent l'emblème : savoirs scolaires, règles du métier, modes opératoires. Transposés dans l'apprentissage, ces repères contribuent alors à créer des différenciations manifestes. Autrement dit, les compétences n'ont d'existence que dans la mesure où elles sont évaluées, et c'est cette évaluation qui contribue à les produire.

La signification actuelle des compétences

Le champ sémantique et le champ lexical de la notion de compétence mériteraient sans doute une investigation systématique. La terminologie qui encadre cette notion a été si rapidement codifiée, en une décennie, qu'elle nous livre d'emblée ses significations actuelles. Les compétences apparaissent actuellement comme un potentiel, comme des ressources individuelles cachées, susceptibles de se développer par la formation ou de se transférer d'une situation à l'autre. Ces qualités implicites, incertaines, demandent à être évaluées de l'extérieur, sous forme d'un bilan, d'une reconnaissance, d'une validation, d'une certification. Les compétences font désormais l'objet de formalisations graphiques, listes, cartes, portfolios, référentiels, où elles sont retraduites en capacités d'action générales ou particulières. Elles ne sont donc pas appréhendées directement, mais à travers ce qui est supposé être leur manifestation, un acte, un comportement, une performance. Ces actes sont catégorisés en sous-rubriques dont les plus courantes, à la fin des années quatre-vingt, constituaient le fameux trio « savoirs, savoir-faire, savoir-être ». La compétence était alors très généralement définie comme « capacité à mobiliser » ces trois types de savoirs. Au pluriel, les compétences se déclinent au moins en compétences cognitives et en compétences dites sociales, ou « compétences du troisième type ».

Les référentiels de compétences sont censés servir aussi bien à orienter la formation et l'évaluation des acquis individuels qu'à spécifier des capacités requises par des fonctions particulières ou des profils d'emplois. Ces deux usages peuvent se combiner, dans l'entreprise, en une gestion — éventuellement prévisionnelle — des compétences, ou bien en une gestion par les compétences. Des compétences générales peuvent, dans le meilleur des cas, constituer un atout (compétence transversale ou transférable, source d'adaptabilité) ; au minimum, elles représentent une condition d'employabilité, susceptible de se banaliser. Toutes les compétences mobilisées ne sont donc ni reconnues ni, *a fortiori*, valorisables. Et un acquis validé n'est jamais définitivement acquis.

Cette terminologie suggère d'abord qu'il existerait une nouvelle science susceptible de rationaliser conjointement la formation et l'emploi des compétences. En même temps, les multiples pratiques d'élucidation tendent à suggérer que l'application en est imparfaite, inachevée ou toujours à refaire. Il paraît d'ailleurs plus facile de s'accorder sur les critères de découpage en catégories que sur le contenu de ces catégories. D'où vient alors cette étrange compulsion à formaliser l'informel ?

L'examen des mots opposés, c'est-à-dire des faux synonymes dont la compétence est amenée à se démarquer, est à cet égard instructif. Aptitude, savoir, connaissance, savoir-faire, habileté, qualité, qualification, capacité sont autant de mots qui, sans être interchangeables, se sont prêtés à désigner les caractéristiques mobilisées par des individus en action. Or, deux d'entre eux vont faire fonction de repoussoirs dans l'appel aux compétences : connaissances et qualification. C'est par opposition à la transmission scolaire classique des connaissances et par opposition à l'ancienne « logique » de la qualification que l'originalité des compétences va s'affirmer. Et c'est par référence à la modernisation des entreprises que la nécessité d'innover sera justifiée. Les connotations

des textes où ces termes se combinent sont encore plus éclairantes. C'est à l'impératif et à la voie active que les compétences se mobilisent, avec un traitement personnalisé des acteurs, désormais « responsables et autonomes ».

Les compétences en formation

La promotion de « compétences génériques » et transférables est à l'origine de réformes du système éducatif américain, dans les années soixante-dix. Au cours de la décennie suivante, le mouvement atteint le Canada et débouche sur une reformulation des programmes de formation professionnelle en termes de compétences. La compétence y est définie par opposition à la démonstration de connaissances, comme « capacité à faire », éprouvée par le biais d'évaluations transparentes (Tremblay, 1990).

Une philosophie analogue inspire la réforme entreprise au Royaume-Uni, dans les années quatre-vingt (Wolf, 1994). Des NVQ, *National Vocational Qualifications*, sont élaborées sous contrôle patronal, en vue de remplacer les traditions de métier par un système formel et national de certification. Un travail considérable est alors entrepris pour parvenir à définir des « éléments de compétence », décomposés en « performances » à évaluer. L'opération a été ressentie comme une lourde tentative de rationalisation « taylorienne », finalement peu opérationnelle. Malgré leur affaiblissement, les syndicats semblent néanmoins avoir pu utiliser ces normes pour étendre les marges de la négociation collective (Rainbird, 1995).

Au début des années quatre-vingt-dix, la France entreprend de redéfinir des programmes et des critères d'évaluation sous la forme des « référentiels » de l'enseignement technique et professionnel et des « objectifs et compétences » dans l'enseignement secondaire général (Ropé et Tanguy, 1994). A son tour, la Belgique francophone amorce, en 1993-1994, une réforme de l'enseignement secondaire fondée sur des « socles de compétence » (Stroobants, 1994).

Malgré la diversité des systèmes éducatifs nationaux, ces réformes pédagogiques présentent des convergences singulières :

- une redéfinition des orientations scolaires non par les « matières premières » — les savoirs scolaires — mais par les objectifs généraux visés : des compétences adaptables, transversales et transférables ;
- la traduction de ces objectifs en listes de performances (tâches, méthodes ou comportements) ;
- l'énoncé de critères d'évaluation précis ;
- l'insistance sur un apprentissage actif et autonome, avec auto-évaluation et évaluation formative.

Le rapport entre les compétences visées et leur formation n'étant pas élucidé, les « référentiels de compétences » se sont avérés être « un bel outil sans mode d'emploi » (Ropé et Tanguy, 1994). Les résultats escomptés de l'enseignement sont précisés, mais les moyens pour les atteindre restent incertains. Seuls les critères de performance étant opérationnels, la formation risque de se réduire à une animation méthodologique, vidée de tout contenu (Boillot et Le Du, 1993).

Ces réformes éducatives contiennent un série de postulats implicites sur le développement des facultés qui sont loin de faire l'unanimité en sciences cognitives (Stroobants, 1993), et les difficultés posées par les compétences supposées transversales n'ont fait que se confirmer depuis (Rey, 1996). On ne saurait reprocher à l'enseignement de ne pas disposer de théories à la mesure de ses ambitions pratiques. Et l'énoncé explicite des critères d'évaluation représente le corollaire de l'obligation scolaire. Mais la confusion entre des normes d'évaluation et des étapes d'un développement de potentialités, exprimant des procédures invariables, tend à naturaliser savoirs et compétences.

Les compétences au travail

Le glissement de la notion de qualification à celle de compétence n'a pas produit de renouvellement théorique en sociologie du travail. Depuis ses origines, cette discipline présente une tendance, et non des moindres, à appréhender les transformations du travail à partir du contenu de la tâche. L'intensité de la fragmentation des opérations et l'importance des contrôles exercés sur la main-d'œuvre ont été les deux principaux critères adoptés pour conclure, selon le cas, à des évolutions positives ou négatives. Des gestionnaires du personnel sont fondés à évaluer les capacités qu'ils estiment requises par les postes de travail. Mais de quel instrument de mesure dispose un chercheur pour envisager, en toute impartialité, une activité analogue ? Dès les années soixante, les premières formes d'automatisation se présentaient comme une émancipation de la technicité des tâches et faisaient rebondir les débats autour de la qualification. La polyvalence était-elle un retour au métier intégré ? Elle représente une forme de mobilité accrue, mais elle n'est ni plus ni moins valorisante *a priori*, tout dépend de l'estimation sociale de sa valeur relative.

Or, à peine remis d'une controverse sur l'état du procès de travail, voilà l'ancien concept de qualification apparemment évincé par les compétences au cours des années quatre-vingt. Première surprise, les « nouvelles compétences » invoquées sont dites « mobilisées ». On ne s'interroge donc plus sur le fait de savoir si celles-ci sont acquises, requises, reconnues ou pas. A y regarder de plus près, on retrouve, non sans lassitude, la problématique des capacités requises, plus molles dans leur contenu, mais durement encadrées par une mutation. Trente ans de recherches sur la variabilité des organisations, des choix techniques et des conventions de qualification n'auraient donc pas suffi. Désormais, les organisations mêmes seraient qualifiantes, valorisant l'autonomie, la responsabilité, les compétences des ressources humaines. La synthèse, par Francis Ginsbourger, du programme de recherche qu'il a contribué à gérer à la fin des années quatre-vingt, est, de ce point de vue, exemplaire. « La mutation du travail que nous vivons, sous l'effet notamment de l'introduction des technologies de l'information, implique la mise en valeur d'une part croissante de compétences qui n'étaient pas codifiées dans le système industriel taylorien de la qualification. Elle remet en cause un modèle de gestion des emplois fondé sur le niveau scolaire, étalon de mesure d'une quantité de connaissances explicites, formelles, générales, mesurables et testables » (Ginsbourger, 1992). Ce message, qui rejoint celui des gestionnaires des ressources humaines, sera ensuite largement répercuté dans les médias et dans la presse de vulgarisation (voir, par exemple, Lebaube, 1997).

L'idée d'une mutation compétitive s'accommode bien de la compétence. Souvenons-nous du schéma néodarwinien et de ses deux opérateurs : les mutations qui arrivent par hasard et la nécessité d'une sélection des plus aptes. En l'occurrence, la fatalité de cette mutation s'appuie sur des applications diverses du même mot « flexibilité » : des technologies à programmation variable, une production fluctuante et des emplois flexibles. Tandis que d'autres chercheurs s'interrogent sur les formes hybrides de modernisation des entreprises, combinant les signes de post ou de néotaylorisme-fordisme, ici l'affaire semble conclue. Automatisation, informatisation, crise du travail, de l'emploi et de l'ancien système industriel sont amalgamées.

Cette mutation aurait pour effet de transformer « la nature des compétences mises en œuvre dans l'activité de travail » d'une manière littéralement inqualifiable. Les plus neuves, poursuit Ginsbourger, sont des compétences « que l'on ne sait pas (pas encore ?) prescrire [...] transposer dans une formation [...] évaluer ». Il s'agit de compétences « sociales », « cognitives » et d'autres « que l'on ne sait pas même nommer » (Ginsbourger, 1992). L'auteur fait remarquer, à juste titre, que l'ergonomie fournit « la base conceptuelle de cette démonstration ». En effet, les recherches d'abord centrées sur les savoir-faire puis sur les compétences, se réfèrent abondamment à l'ergonomie. Cette discipline, qui reconnaît son héritage taylorien, a de longue date fait valoir les multiples décalages entre travail prescrit et travail effectif, invoquant les stratégies cognitives complexes mises en œuvre dans les tâches apparemment simples. Dès lors, cette démonstration reste toujours d'actualité, mais elle s'appliquait déjà au passé. La mutation n'est donc pas dans les faits, mais dans la manière de les considérer.

Les nouvelles compétences ineffables qu'il s'agirait de prescrire, de transposer ou d'évaluer, ne sont effectivement pas sans précédent.

Les compétences « cognitives » désignent toute une série de capacités d'attention, d'abstraction, de raisonnement, d'esprit de synthèse, etc. Si personne ne sait comment elles s'acquièrent, chacun a cependant pu constater que la sélection scolaire porte précisément sur ces capacités. La différence notable, comme on l'a vu, est qu'aujourd'hui, la formation de ces compétences prendrait le pas sur les contenus de connaissances.

Le deuxième type de compétences évoquées concerne celles qui s'acquièrent sur le tas, par l'expérience. Ce sont toutes les capacités créatrices et inventives, utiles à la résolution de tous les problèmes. Celles qui fascinaient tant Butler et celles dont les expériences cognitivistes ont pu découvrir qu'elles faisaient, jusqu'à nouvel ordre, toute la différence entre un être vivant et une intelligence artificielle.

Quant aux compétences « sociales », elles désignent des formes d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, qui font partie du répertoire des plus classiques méthodes d'évaluation des fonctions, déjà en vigueur sous le règne de la qualification.

Les qualités relationnelles sont parfois désignées par le terme de « qualification sociale » (Benoit-Guilbot, 1990), comme le faisait déjà Touraine, dès les années cinquante (Dubar, 1996). A ce titre, les compétences sociales seraient des qualifications sociales au carré. Mais quel seraient des compétences ou des qualifications non sociales ? En changeant d'étiquette, n'a-t-on rien changé ? On a perdu toutes les connotations de label, de négociation et de distinctions collectives que supposait la qualification. Etre compétent désigne aussi tout simplement l'employabilité, l'aptitude du siècle dernier, celle qui, remarquait Naville, signifie tout simplement « bon pour le service » :

« L'aptitude sociale, voilà tout ce que connaît le début du XIX^e siècle — et ce qu'il connaît encore » (Naville, 1972). Tel est aussi l'enjeu des bilans de compétences, risquant de faire miroiter la possibilité de valoriser des qualités si sociales qu'elles sont communément partagées.

La gestion par les compétences

Comme son nom l'indique, la « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » vise à adapter la qualité et la quantité de main-d'œuvre aux « besoins anticipés » des entreprises. Les difficultés d'application de la formule sont à la mesure de ses objectifs contradictoires : prévoir l'imprévisible, formaliser l'informel et remplacer le travail en miettes... par la fragmentation des emplois.

La méthode se réclame, en effet, de trois concepts fondateurs : le « salarié acteur », l'« emploi type » et la « compétence » (Baron, 1993).

Le *salarié acteur*, responsable et autonome, ne serait plus l'« objet » d'un traitement de type taylorien. Cet apparent revirement désigne aussi les tentatives de promouvoir un partenariat avec l'employeur et des rapports de type client-fournisseur entre salariés. Or la pratique d'évaluations individuelles, apparemment objectives, accroît la vulnérabilité des salariés isolés face à un supérieur hiérarchique (Gollac et Volkoff, 1996). Ailleurs, le contrôle permanent des performances entretient des tensions contradictoires entre la dépendance du salarié et le comportement « autonome » de l'indépendant qu'il lui faut désormais adopter (Balazs et Faguer, 1996).

L'*emploi type* représente un regroupement de postes de travail ou des « familles de métiers » préalablement décomposés en micro-tâches. Ainsi donc, c'est par une segmentation extrême des activités qu'il s'agirait d'« en finir avec... la division du travail » (Donnadiou et Denimal, 1994). Les emplois types deviennent en quelque sorte des emplois élastiques, à valeur variable.

Quant à la *compétence*, elle constitue, explique Baron, « cette unité de conversion qui permet de comparer et de mettre en équivalence, comme le fait la monnaie sur le marché, des “besoins” définis par les organisations dans l'entreprise et des “ressources humaines” » (Baron, 1993). Autrement dit, la compétence est censée réaliser individuellement l'équivalence, autrefois construite collectivement, entre qualifications et classifications. Toute une partie du travail commun d'évaluation se trouve alors privatisée, professionnalisée, confiée à des experts. Et Baron de conclure : « Il faut bien se rendre à l'évidence de l'absence de modèle crédible et réaliste susceptible de prendre le relais de celui légué par M. Taylor. Il est aujourd'hui beaucoup plus facile de faire le bilan des effets pervers du taylorisme. Il est beaucoup moins simple de le remplacer » (Baron, 1993).

De fait, les nouvelles compétences semblent s'accommoder de consignes et de formalisations très strictes. Dans le tertiaire, l'appel aux compétences a pu contribuer à renforcer les processus de domination (Dugué, 1994). La production à flux tendu et le recours aux normes ISO s'associent, ainsi qu'on pouvait s'y attendre, à des prescriptions et à un contrôle accru des tâches (Gollac et Volkoff, 1996).

L'organisation « scientifique » du travail ne serait donc pas révolue, c'est plutôt la science de référence qui s'est modernisée, recombinaison des normes de l'ingénieur et des techniques d'évaluation psychologiques. Est-ce-à-dire, encore une fois, que rien n'a changé ? A la différence de la qualification qui ne dissimule pas son caractère conventionnel et relatif, la compétence, assimilée à un attribut personnel, tend à naturaliser aussi les différences de traitement entre les actifs.

L'individualisation de la relation salariale

Eymard-Duvernay et Marchal ont proposé une typologie des quatre régimes de recrutement fondée sur deux oppositions : un jugement négocié ou planifié d'une part, une relation collective ou individualisée d'autre part (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Le régime de la qualification prend place à l'intersection de la planification et des références collectives, par opposition aux trois autres qui misent sur la sélection des « aptitudes » ou bien sur le repérage de compétences réputées ou suscitées. Originale, cette approche révèle d'emblée l'effet de naturalisation des compétences. Mais le régime de la qualification est ici dégagé de la négociation — en l'occurrence collective — qui se situe en amont du recrutement : les classifications.

Comment, en effet, mettre en équivalence des capacités apparemment requises et acquises ? Sur quelle base telle activité est-elle jugée plus complexe qu'une autre ? Et enfin, qu'est-ce qui permet finalement de justifier qu'un travail équivalent mérite un salaire égal ? Les partenaires sociaux ont apporté des solutions conventionnelles et collectives qui tiennent compte des critères scolaires. En France comme en Belgique, cette activité classificatoire a été largement facilitée par l'organisation standardisée du travail. Dès le moment où cette division du travail est déclarée périmée, l'ancien poste de travail ne semble plus pouvoir servir de référence. Mais le nouveau poste recomposé, l'emploi type ou la fonction peuvent devenir une nouvelle base de classification. Si l'ancienne grille est périmée, le principe de la grille ne l'est pas pour autant. L'introduction de critères de compétences individualisés dans les classifications sectorielles françaises a pu modifier ce principe sans forcément le pervertir. Selon Besucco et Tallard, il s'agit d'une redéfinition plutôt que d'une remise en question du rôle de la branche, dont l'effet dépend néanmoins de la dynamique des relations collectives (Besucco et Tallard, 1997). Le rôle de la branche se trouve en même temps déforcé par le déplacement des négociations vers les entreprises et par les évaluations qui entrent en concurrence avec les procédures conventionnelles.

Ainsi, le « modèle de la compétence » fonde les différences salariales sur des caractéristiques individuelles. L'enjeu porte d'abord sur le dosage de critères déjà objectivés et collectifs — le diplôme, l'âge ou l'ancienneté, traditions en vigueur dans les services publics, par exemple — et sur ceux qui renvoient à des attributs subjectifs. Ainsi, le système salarial japonais — tout au moins celui qui a été adopté dans les grandes entreprises — repose sur cette combinaison : un salaire de base déterminé par le niveau du diplôme initial, progressant en fonction de l'âge et de l'ancienneté, mais aussi et de plus en plus, en fonction de l'évaluation du mérite et des performances. Or cet usage d'un marché interne a pu être négocié en contrepartie d'une stabilité d'emploi. Aujourd'hui, le

modèle de la compétence a ceci de contradictoire qu'il table sur l'évaluation d'acquis individuels sans forcément stabiliser son collectif. L'enjeu cumule alors celui d'un rapport salarial individualisé et de l'emploi précaire.

Un discours offensif

Tous les ingrédients alignés jusqu'ici se mettent finalement en place dans une exhortation à la formation incessante et diversifiée. Le « Livre blanc » de la Commission européenne, plaçant pour une « société cognitive » et compétitive, illustre cette stratégie offensive. Ce rapport reprend d'abord l'argument, maintes fois réfuté, de l'inadéquation de la formation initiale aux besoins de l'économie. La « voie traditionnelle du diplôme », apparemment insuffisante, devrait être complétée par une voie « plus moderne », « moins formelle », qui augmente « les potentialités de chacun en répondant plus étroitement aux besoins des individus et des entreprises », « une approche qui encourage la formation tout au long de la vie et l'acquisition continue de compétences » (Commission européenne, 1995).

Le dispositif de mise en équivalence des diplômes et des catégories d'emploi est ensuite directement visé. « Presque partout, la classification du travailleur dans son emploi est largement définie par le niveau du diplôme qu'il possède. Cette correspondance entre "grille" des diplômes et "grille" statutaire, aussi logique qu'elle soit, accentue la rigidité interne du marché du travail. » En conséquence, il s'agirait « d'aller vers une plus grande flexibilité de l'éducation et de la formation, permettant de prendre en compte la diversité des publics et des demandes » (Commission européenne, 1995).

A chaque individu reviendrait finalement la charge de développer son « potentiel », d'actualiser sa formation et de faire valoir ses compétences. Tel est donc le sens du sujet acteur et responsable de « la construction de sa qualification ». L'éducation permanente n'apparaît donc plus comme un droit, mais comme un impératif au service de la compétitivité. Ainsi donc, les repères collectifs servant à construire les compétences sont tantôt déclarés anachroniques, tantôt vidés de leur contenu. Si l'on peut parler d'un affaiblissement de l'ancien dispositif « taylorien » de qualification, cette faiblesse n'est pas la cause, mais la conséquence de la mobilisation offensive des compétences.

Bibliographie

- BALAZS, G. ; FAGUER, J.-P. 1996. « Une nouvelle forme de management, l'évaluation ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 114, pp. 68-78.
- BARON, X. 1993. « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences en entreprise ». *Cahiers français*. N° 262, pp. 3-18.
- BENOIT-GUILBOT, O. 1990. « La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et "qualification sociale" ». *Sociologie du travail*. N° 4, pp. 491-506.
- BESUCO, N. ; TALLARD, M. 1997. « La reconnaissance des compétences individuelles dans les classifications de branche : vers de nouvelles formes de régulation collective de l'échange de travail ? ». *Communication aux Sixièmes journées de sociologie du travail*. Université libre de Bruxelles, Blanckenberge, 5-7 novembre 1997.

- BOILLOT, H. ; LE DU, M. 1993. *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*. Paris, PUF.
- BUTLER, S. 1922. *La vie et l'habitude*. Paris, NRF.
- COMMISSION EUROPÉENNE. 1995. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. DG XXII-DG V, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- DONNADIEU, G. ; DENIMAL, P. 1994. *Classification-qualification. De l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*. Paris, Editions Liaisons.
- DUBAR, C. 1996. « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*. N° 2, pp. 179-193.
- DUGUÉ, E. 1994. « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté ». *Sociologie du travail*. N° 3, pp. 273-292.
- EYMARD-DUVERNAY, F. ; MARCHAL, E. 1997. *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris, Métalié.
- GINSBOURGER, F. 1992. « Nouvelles compétences, rigidités sociales ». *Dans : Linhart, D. ; Perriault, J. (dir. publ.). Le travail en puces*. Paris, PUF.
- GOLLAC, M. ; VOLKOFF, S. 1996. « *Citius, altius, fortius*. L'intensification du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 114, pp. 54-67.
- JESSUP, G. 1991. *Outcomes : NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London, The Falmer Press.
- LEBAUBE, A. 1997. *Le travail. Toujours moins ou autrement*. Paris, Le Monde-Éditions.
- NAVILLE, P. 1972. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, Gallimard.
- RAINBIRD, H. 1995. « La construction sociale de la qualification ». *Dans : Jobert, A. ; Marry, C. ; Tanguy, L. (dir. publ.). Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris, Armand Colin.
- REY, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (dir. publ.). 1994. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- SIMONDON, G. 1964. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris, PUF.
- STROOBANTS, M. 1993. *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- STROOBANTS, M. 1994. « De nouveaux socles à l'école ». *Lettre d'information TEF, travail emploi formation*. N° 4, pp. 3-6.
- TREMBLAY, G. 1990. « A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. Eléments de réflexion théorique et perspectives historiques ». *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Montréal, Bulletin d'information, vol. 6, 9, pp. 1-31.
- VERRET, M. 1975. *Le temps des études*. Paris, H. Champion.
- WOLF, A. 1994. « La mesure des "compétences", l'expérience du Royaume-Uni ». *Revue européenne de formation professionnelle*. N° 1, pp. 31-38.