

# SAVOIRS, QUALIFICATIONS, COMPÉTENCES : ENJEUX POUR L'ENTREPRISE, ENJEUX POUR L'ÉCOLE

Par **Prisca Kergoat**

« Compétence », le mot n'est pas nouveau. Ce qui l'est, c'est la notion, et la place centrale qu'elle occupe aujourd'hui dans les discours et les pratiques, notamment celles qui sont liées à l'entreprise et à l'école. La notion apparaît en fait au cours des années 50 dans le champ de la formation avec les premières réflexions sur la formation professionnelle continue. Voici comment la notion de compétence entre dans la définition de la formation que donne, dès 1958, Raymond Vatiez [2] : « On peut dire que la formation est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessité par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aux aptitudes, à la volonté de travailler de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté. Cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que le poste change par suite de l'évolution technologique. » Cette définition s'appuie sur trois registres cognitifs : la connaissance (le « savoir »), l'aptitude (le « savoir-faire »), et la bonne volonté (le « savoir-être »). Cette décomposition de la notion de compétence préside à ses usages actuels [3].

C'est dans les années 80 que la notion de compétence apparaît dans les textes officiels de l'Éducation nationale, et en 1990 dans le monde des entreprises. Cette notion s'enracine donc dans une période marquée par une configuration bien particulière : la crise de l'emploi, la recherche de nouveaux modèles de production, la désyndicalisation, mais également l'institutionnalisation de la formation continue et la remise en cause de la qualité de l'éducation dispensée par l'école. La politique instaurant l'accès de 80 % d'une génération au baccalauréat a pour conséquence logique l'arrivée d'un grand nombre de diplômés sur le marché du travail. Cette massification de l'éducation conduit – l'objectif final étant d'endiguer le chômage – à rechercher de nouveaux modes de rationalisation des savoirs pour mettre en correspondance étroite offre de formation et offre d'emploi. L'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'éducation nationale conduit celle-ci à s'ouvrir sur son environnement : création de bacs professionnels, de stages en entreprises, de formations en alternance, en particulier par l'introduction de l'apprentissage dans les grandes entreprises. Aux notions de « qualification » dans le monde du travail, et de « savoirs disciplinaires [4] » dans le domaine de l'éducation, est désormais préférée celle de « compétence ». Cette préférence mérite que l'on s'y arrête, car si tout le monde s'accorde à reconnaître que la notion de compétence (qui recouvre donc savoirs, savoir-faire et savoir-être) se situe entre connaissance et action, l'inflation de ses usages ne permet pas de l'enfermer dans une définition. Notion empirique, la

compétence renvoie à un vocabulaire non stabilisé : elle est utilisée indifféremment comme équivalent à « capacités », « aptitudes » ou « habiletés »... Malgré sa polysémie, elle connote un ensemble de changements intervenus dans des domaines scientifiques (psychologie, linguistique, économie, sociologie), mais également dans le monde du travail et de l'éducation.

C'est cette préférence récurrente que nous allons maintenant interroger d'un point de vue sociologique en nous centrant sur l'analyse des pratiques.

### **Des savoirs à la compétence**

Cherchant à mettre en relation deux sphères celle de l'éducation et celle du travail , les réflexions sur la formation professionnelle continue vont être consolidées tout au long des années 70 et 80, à partir d'expériences menées dans les entreprises mais également dans l'Éducation nationale. Ce modèle pédagogique des compétences est, dans un premier temps, introduit dans l'enseignement professionnel et technique, avant d'être étendu par le gouvernement et les administrations centrales à l'ensemble des filières d'enseignement. Parmi les actions impulsées par le ministère de l'Éducation nationale, à la fin des années 80, pour infléchir les contenus enseignés, on soulignera la mise en place d'un Comité national des programmes. Ce comité est composé de représentants de l'Éducation nationale et du monde professionnel. Il institue une charte des programmes [5]. Celle-ci énonce les principes qui organisent et légitiment le passage à un enseignement visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. Cette charte procède à une définition des programmes (en termes d'objectifs de référence pour l'enseignement général, en termes de référentiels pour l'enseignement technique et professionnel) à partir des compétences qui leur sont étroitement associées. Le référentiel de diplôme est supposé définir « les compétences attendues pour exercer une activité dans le secteur professionnel concerné et les conditions dans lesquelles elles doivent être évaluées. Il est le support principal de l'évaluation des acquis en vue de la délivrance du diplôme en formation initiale comme en formation continue [6] ». Ce référentiel est donc présenté comme un outil permettant de mettre en correspondance étroite offre de formation et distribution des activités professionnelles. L'ensemble de ces diplômes, définis par des référentiels, a pour vocation d'instaurer une évaluation des acquis (sous forme de contrôle continu) en termes de « capacité à » : résoudre une situation, utiliser une connaissance... En France, l'évaluation devient donc l'instrument d'une politique éducative qui cherche à infléchir le mode de contrôle de l'examen national, pourtant jusqu'ici fortement légitimé. Les référentiels de diplôme se présentent comme un « contrat » entre les élèves, les employeurs et les formateurs ; il se veut un outil de communication et de pacification entre différentes catégories de partenaires. Que ce soit par le biais de référentiels ou d'objectifs de référence, cette tentative de rationalisation du savoir conduit à ne plus définir les programmes à partir de savoirs disciplinaires mais à partir des situations que les élèves devront être en mesure de maîtriser.

### **De la qualification à la compétence**

Dans le monde de l'entreprise, l'appel à la notion de « compétence » s'effectue corrélativement à la mise en place de politiques orientées vers la recherche de

---

flexibilité, tant dans le domaine de l'emploi que dans celui de l'organisation du travail et de la gestion du personnel. Introduite par l'« accord Cap 2000 » (Usinor-Sacilor [7]) en 1990, l'approche compétences se retrouve aujourd'hui dans nombre d'entreprises se réclamant d'un « nouveau » mode d'organisation, présenté comme une alternative au modèle taylorien [8]. L'usage des compétences permet en fait aux entreprises de fixer de nouvelles modalités de recrutement, de promotion et de rémunération. Soit autant d'applications qui président à la détermination des relations salariales jusqu'ici orchestrées par la notion de qualification, elle-même codifiée dans le cadre de négociations collectives. Bien que faisant aujourd'hui l'objet d'un consensus, la notion de qualification est tout aussi difficile à définir que celle de compétence : elle se présente en effet avant tout comme « un rapport entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale [9] ». De plus, ces deux notions ont un même objectif : la recherche d'une correspondance entre les propriétés des postes de travail et celles des attributs des individus [10]. Mais si ces deux notions ont des contenus fluctuants, la compétence se singularise non seulement par la prépondérance qu'elle accorde aux attributs des individus (à l'inverse de la qualification), mais également en se dotant de toutes les apparences d'une mesure scientifique (ce qui constitue sa force de légitimation).

Les compétences requises pour tenir un emploi sont identifiées au moyen de référentiels construits dans la même logique que ceux utilisés dans l'enseignement technique et professionnel. On peut alors s'interroger légitimement, bien qu'il soit ici difficile de raisonner sur l'ensemble des emplois [11], sur la pertinence des découpages opérés entre les savoirs, leur évaluation et leur validation ainsi que sur celle des relations établies entre connaissance et action [12]. L'étude des référentiels montre que l'identification des compétences se réduit le plus souvent soit à une classification des connaissances, soit à une typologie des situations renvoyant à des descriptifs d'activité [13] qui ne prennent en compte ni l'histoire des emplois, ni celle des entreprises et qui, en se focalisant sur les compétences individuelles, tendent à occulter l'importance du travail collectif. Cette construction d'outils destinés à mesurer les compétences des salariés tend à remettre en cause les formes codifiées dans les conventions collectives à partir des diplômes et de l'ancienneté. Alors que la qualification est négociée à l'échelle des branches professionnelles par les représentants des employeurs et des salariés, la compétence est fixée, évaluée et validée dans l'entreprise au terme d'un entretien individuel, d'un face-à-face entre le salarié et sa hiérarchie. Tout se passe comme si les compétences, ensembles de propriétés individuelles et instables, devant constamment être (re)mises à l'épreuve, s'opposaient à la qualification mesurée par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes.

#### **« Savoir-être » : des critères de jugements subjectifs [14]**

En nous appuyant sur des études de cas de formations par apprentissage dans deux grandes entreprises publiques, nous voudrions souligner maintenant le rôle majeur que tend à prendre la notion de compétence, et plus précisément celle de « savoir-être », dans l'évaluation des apprentis. Comme celles de qualification et de compétence, la notion de savoir-être se situe entre connaissance et action. Son évaluation n'est donc pas censée se porter sur la personne, mais sur la capacité d'un individu à utiliser des savoirs dans une situation

---

de travail donnée. Cependant la notion de savoir-être (comme la notion de compétence ou encore celle, évoquée ci-dessous, d'expérience) est issue de la pratique sociale et revêt des sens différents selon les acteurs, les institutions en présence, mais également selon les publics auxquels elle s'adresse. Elle est utilisée indifféremment comme équivalent à « compétences comportementales » ou encore à « savoirs comportementaux » [15].

Dans le cas qui nous occupe, la notion de savoir-être structure l'ensemble des deux dispositifs de formation et détermine les deux moments de sélection : l'embauche du candidat comme apprenti dans l'entreprise et son recrutement en CDI [16] à la fin de la formation.

Lors de la première étape du recrutement, les critères de sélection ne peuvent être liés à des compétences dites *professionnelles* puisque les apprentis entrent en formation initiale sur des emplois ou des postes spécifiques à ces entreprises. Il s'agit donc d'évaluer les candidats non plus seulement sur des savoirs formalisés (tests de français et de mathématiques), mais principalement sur leurs « expériences » (tests de mise en situation, étude du dossier scolaire, entretiens devant des jurys d'entreprise).

Cette notion d'*expériences sociales* ou *biographiques*, nous la définissons comme « un ensemble de situations vécues par les jeunes postulants à partir desquelles les recruteurs doivent identifier, non pas les compétences acquises, mais les qualités susceptibles de concourir à l'acquisition des compétences requises pour tenir un emploi ».

Cette référence aux expériences renvoie, par exemple, aussi bien aux situations vécues dans le cadre scolaire (évaluation de la capacité du jeune à mener individuellement un parcours scolaire, surtout pour les catégories de maîtrise), qu'aux situations vécues sur le marché du travail (l'existence de périodes de chômage, surtout pour les catégories d'exécution, est perçue par l'entreprise comme un élément potentiel de motivation...) ; elle renvoie également à des formes d'expériences liées à l'origine sociale de l'apprenti (présentation de soi, surtout pour les activités relationnelles), son origine ethnique (selon le lieu d'exercice de l'apprentissage, telle ou telle origine ethnique sera prise en compte), son sexe (selon le type d'activité à laquelle l'apprenti se prépare). Il s'agit là de différents critères de différenciation et de hiérarchisation que nous retrouvons au-delà de la phase de recrutement de l'apprenti. Tout au long de la formation, ces entreprises transmettent et évaluent des compétences propres à leurs référentiels d'activité, non couvertes par le référentiel de diplôme.

Si l'objectif de départ des directions de ces deux entreprises était de constituer un jury validant l'acquisition des compétences avant l'embauche définitive, ce projet a dû être abandonné sous la pression syndicale. L'apprenti doit alors, pour franchir cette seconde étape, répondre à deux critères : obtenir son diplôme et « donner entière satisfaction à l'entreprise ». Le diplôme reste dès lors le critère central pour valider les savoirs et savoir-faire des apprentis. Mais derrière l'expression « donner entière satisfaction à l'entreprise », non définie clairement par les textes, c'est bien de savoir-être dont il est question.

Dans une des entreprises observées, un responsable de l'apprentissage présente ainsi ce qui est requis pour l'embauche définitive : « On a des jeunes qui n'obtiennent pas le diplôme, alors ils recommencent, ou bien on les embauche à une catégorie inférieure. Il y a ceux qui obtiennent le diplôme mais qui ne donnent pas entière satisfaction au métier (...) ; cela peut poser un problème, mais les apprentis ont rarement acquis plus de 70 % des compétences requises et ils sont souvent plus

performants que ceux que l'on recrute directement à la sortie de l'Éducation nationale. Enfin, il y a ceux qui sont bons partout mais qui mordent tout le monde tous les matins, qui ne savent pas s'adapter, alors, eux, on ne peut pas les garder, c'est clair, on ne les gardera pas. »

La décomposition des savoir-être montre que la notion peut tout aussi bien recouvrir des jugements sur ce que la psychologie nomme des « attitudes » (disposition psychologique stable, résistante aux changements, exprimant la structure latente de la personnalité) que des comportements (ensemble de réactions directement observables, découlant des attitudes : expressions, gestuelles, prises de position...). Bien qu'utilisées dans l'évaluation des savoir-être, ces notions ne sont pas clairement distinguées. Leur utilisation varie en fonction des activités auxquelles sont formés les apprentis. Pour les activités d'exécution, l'accent est mis sur des règles : absentéisme, retard, probité... ; pour les activités de maîtrise, on insiste plutôt sur des représentations telles que l'« adhésion aux stratégies de l'entreprise ». Loin d'être une notion objective, le savoir-être contribue donc à obscurcir les règles de sélection : son évaluation s'appuie en effet sur des critères individualisants et naturalisants [17]. Ceux-ci sont censés évaluer la capacité du candidat à s'adapter à des valeurs et à des normes supposées garantir son adhésion à la place et aux missions de son groupe professionnel, définies par les profils de poste.

### **Savoir-être et citoyenneté :**

#### **une restauration de la discipline au travail et à l'école ?**

Bien que l'Éducation nationale n'évalue pas officiellement le savoir-être, nous pourrions poursuivre notre interrogation en pointant les similitudes qu'entretient cette notion avec celle de « citoyenneté à l'école ». Celle-ci, introduite récemment, repose sur la réalisation d'un contrat entre élèves et enseignants, voire avec le proviseur. Si ces deux notions n'ont pas, a priori, les mêmes objectifs, on peut toutefois relever deux processus communs : la volonté d'individualisation des élèves comme des salariés, l'intériorisation de la notion de discipline, disparue de l'entreprise et en voie de disparition à l'école. La notion de citoyenneté à l'école et celle de savoir-être reprennent en effet des éléments présents dans l'idée de discipline (définie comme un ensemble de règles auxquelles les membres d'une société doivent obéir sous peine de sanction). Mais si ces deux notions reprennent l'idée de discipline, elles la dépassent très largement. En effet, la notion de discipline énonçait clairement — lorsqu'elle était assumée en tant que telle — les relations de subordination et de contrôle. Nous faisons l'hypothèse qu'aujourd'hui, au terme de « discipline » se substituent dans l'entreprise le terme « savoir-être », et à l'école, celui de « citoyenneté à l'école ». Ce glissement de vocabulaire tente ainsi d'occulter la subordination, tout en faisant accepter — voire incorporer [18] — les systèmes de contrôle. On pourrait alors se demander à quelles conditions la notion de citoyenneté à l'école pourrait ne pas être une injonction à intérioriser la discipline, dans le sens de « contrôle assorti de sanctions ». Il faudrait, pour répondre à cette question, s'interroger sur la contradiction sur laquelle repose cette notion. En effet, d'un côté l'école enseigne les valeurs et les connaissances civiques nécessaires à l'exercice de la démocratie, et de l'autre, elle ne donne pas les moyens aux élèves de l'exercer en son sein : en optant pour un modèle contractuel de régulation des comportements, l'école ne favorise pas, peut-être à tort, les expressions collectives de résistance et de

---

participation à la vie scolaire [19].

### **La compétence : vers une recomposition des formes de régulation ?**

Pour clore, il nous paraît important de souligner les similitudes des changements liés à l'usage de la notion de compétence dans la sphère éducative et dans la sphère du travail. D'un côté, on souhaite passer d'un système d'enseignement centré sur les savoirs au sein des filières scolaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève, « acteur » de son parcours au moment où, de l'autre, on passe d'une organisation productive, centrée sur le poste de travail, à une organisation supposée valorisante et créatrice de compétences pour l'individu salarié. Mais, dans le même temps, salariés comme élèves sont rendus vulnérables par l'affaiblissement ou l'inexistence des expressions collectives de participation, de résistance ou de contrôle propres à ces deux sphères.

Compte tenu de ce qu'est devenu le marché de l'emploi, les diplômes, bien que constituant toujours une référence incontournable, ne suffisent plus à différencier et à départager les candidats. Ceux-ci sont alors invités à démontrer et à valoriser leurs connaissances en situation. Ce sont donc aujourd'hui les entreprises qui, aux côtés de l'Éducation nationale, définissent et valident ces propriétés nommées « compétences », ce qui les conduit à devenir de véritables agents de formation : école et entreprise entrent dans des rapports de concurrence de plus en plus manifestes.

Si les usages de la notion de compétence ne permettent pas d'enfermer celle-ci dans une définition, force est de constater que le flou dans lequel elle s'est installée est un élément de sa force sociale. Le caractère rationnel et objectif conféré à l'outil « compétences » est ici une mise en forme donnant une apparence de rigueur scientifique à un produit du sens commun [20].

Ainsi, lorsque dans une situation donnée d'emploi ou de cursus scolaire, les compétences sont présentées comme socialement neutres, cette apparence de modernité et de scientificité ne permet-elle pas en fait d'entériner et de légitimer les inégalités sociales [21] et sexuelles [22] ? Certes, les grilles de qualification ne réduisaient pas ces inégalités, maints travaux l'ont démontré. Mais du moins ne les légitimaient-elles pas.

Pour les entreprises, l'extension de ces techniques de validation à l'apprentissage, et plus particulièrement celle de l'évaluation individuelle des expériences et du savoir-être des apprentis, permettrait, bien mieux que le concours, d'observer et d'évaluer l'individu sur le long terme dans l'objectif, et, pour reprendre l'expression des deux entreprises étudiées, « de faire des apprentis de véritables agents de changement ». Par le biais des modalités de recrutement, d'évaluation, ces entreprises cherchent à produire de nouvelles pratiques professionnelles, de nouveaux comportements (plus adaptatifs, plus flexibles, plus commerciaux...), à donner une nouvelle représentation de l'entreprise.

Dans tous les cas de figures, le glissement opéré entre discipline d'une part et savoir-être ou citoyenneté de l'autre démontre, si nécessaire, que, plus que le travail ou les savoirs, c'est tout un système social de régulation qui tend à être ébranlé.

## **NOTES**

---

(Pour revenir au texte, cliquez sur le n° de la note)

- [1] « Travail et mobilités » est un laboratoire de sociologie du travail rattaché au CNRS.
- [2] Promoteur de la formation en entreprise et personnalité pionnière de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.
- [3] Ces réflexions s'inspirent des analyses proposées dans :
  - Roppé F., Tanguy L. (sous la dir.), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 243 ;
  - Tanguy L., « Définitions et usages de la notion de compétence », in Suppiot A. (sous la dir.), *Le Travail en perspective*, LGDJ, « Droit et société », 1998, p. 545-562.Plus précisément, les deux premiers paragraphes de notre texte s'appuient sur l'ensemble des travaux de Lucie Tanguy, dont une étude à paraître sur « *Les promoteurs de la formation en entreprise 1945-1971* », d'où nous avons extrait la citation et son analyse.
- [4] La notion de « savoir disciplinaire » fait référence à un corps de connaissances construit ou en train de se construire.
- [5] *Journal officiel*, 6 février 1992.
- [6] Le référentiel des activités professionnelles, *Bulletin du ministère de l'Éducation nationale*, n°91/1, 1991, p. 10.
- [7] Accord signé entre le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières et les organisations syndicales (à l'exception du syndicat le plus représentatif dans ce secteur, la CGT).
- [8] Zarifian Philippe, *Objectif compétence*, coll. « Entreprises et carrières », Groupe Liaisons, 1999.
- [9] Naville P., *Essai sur la qualification du travail*, Librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 1956, p. 129. Voir également l'ensemble des travaux de Mireille Dadoy.
- [10] Merchiers J., « A-t-on besoin de compétence pour travailler ? », in *Travailler*, n°4, 2000, p. 42-72.
- [11] Les référentiels d'activité et les compétences qui en découlent ne peuvent être analysés de la même manière selon qu'on désigne un emploi industriel, de service ou encore du travail

immatériel. Voir à ce sujet Dubar C., « La sociologie du travail face à la qualification et la compétence », *in Sociologie du travail*, n°2, 1996, p. 179-193.

[12] Stroobants M., *Savoir-faire et compétences au travail*, Université de Bruxelles, 1993, p. 383

[13] Merchiers J., Pharo P. « Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », *Sociologie du travail*, n°2, 1992.

[14] Cette partie renvoie à une thèse en cours sur « L'apprentissage dans les grandes entreprises » (Kergoat P., sous la dir. de Tanguy L.). Ces propositions sont en cours de validation et souhaitent ouvrir une réflexion sur le domaine.

[15] Voir à ce sujet, *infra* : Bellier S., « Compétences comportementales : appellation non contrôlée ».

[16] Contrat à durée indéterminée.

[17] Le savoir-être peut, par exemple, renvoyer à des qualités dites « naturelles » (patience, discrétion, générosité, sens de la relation...) qui se retrouvent dans un certain nombre d'emplois dits « féminins », mobilisant un savoir-être avec les autres (secrétaire, hôtesse, infirmière, assistante sociale, coiffeuse...).

[18] Cette notion d'incorporation peut être ici assimilée au concept d'*habitus* proposé par Pierre Bourdieu, selon lequel l'« habitus assure la présence active des expériences passées qui, déposées dans chaque organisme, sous des formes de schèmes de perception, de pensées et d'action, tendent plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes implicites à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps », *in Le Sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980, p. 11.

[19] Barrère A., Martuccelli D., « La citoyenneté à l'école », *Revue française de sociologie*, n°39, 1998, p. 651-671.

[20] Bourdieu P. : « Mettre des formes, c'est donner à une action ou à un discours la forme qui est reconnue comme convenable, légitime, une volonté ou une pratique qui, présentée autrement serait inacceptable », *in* « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, 1986.

[21] Dubernet A.-Ch., « La sélection des qualités dans l'embauche, une mise en scène de la valeur sociale », in *Formation-emploi*, n°54, 1996, p. 3-14.

[22] Rozenblatt P., Sehili D., « Chronique d'une neutralité annoncée », *Formation-emploi*, n°68, 1999, p. 21-35.

Source :

[http://www.cite-sciences.fr/francais/ala\\_cite/act\\_educ/education/apprendre/savoirs\\_p1.htm](http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/savoirs_p1.htm)