



HAL
open science

La logique de la compétence : le retour du passé

Elisabeth Dugué

► **To cite this version:**

Elisabeth Dugué. La logique de la compétence : le retour du passé. *Éducation permanente*, 1999, La logique de la compétence (I), n° 140, pp. 7-18. hal-02279897

HAL Id: hal-02279897

<https://cnam.hal.science/hal-02279897>

Submitted on 5 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La logique de la compétence : le retour du passé

Depuis plusieurs années, le terme de compétence, utilisé au lieu de celui de qualification, sert de point d'appui à un nouveau modèle de gestion des ressources humaines. Cet article voudrait montrer que les pratiques se référant à la compétence permettent de contourner le système de régulations collectives sur lequel est fondé le modèle de qualification. En sapant les bases d'un fonctionnement qui s'était lentement élaboré au cours du début du siècle, elles tendent à faciliter, voire à imposer, un rapport salarial mieux adapté aux exigences d'une économie libérale.

La qualification : une construction récente et fragile

La compétence est aujourd'hui au coeur de tous les débats, alors que la notion de qualification, objet des controverses sociologiques dans l'après-guerre, ne provoque plus véritablement d'intérêt. Il paraît d'autant plus utile de rappeler comment cette notion s'est imposée.

La qualification comme construction sociale

La notion de qualification reprend, en l'adaptant à la société industrielle et au fonctionnement républicain, le rôle régulateur joué autrefois par les corporations. Dans la France de l'Ancien Régime, celles-ci codifiaient les relations (règles d'embauche, salaire, formation) entre maîtres, compagnons et apprentis, de manière à permettre la compétition mais aussi à en maîtriser les effets. Avec leur suppression, en 1791, le jeu de l'offre et de la demande se substitue

aux réglementations autoritaires, qui apparaissent comme un obstacle au développement du pays. On assiste alors à un impressionnant essor économique, mais aussi à la montée d'un double problème qui marque profondément le XIX^e siècle. Avec les corporations, disparaissent, en effet, deux principes fondamentaux de régulation sociale.

Les règles collectives régissant le lien entre employeurs et employés disparaissent. La relation qui unit les deux partenaires est dorénavant de l'ordre du contrat particulier et de l'association librement consentie. Elle n'est plus encadrée par le système de droits et de devoirs réciproques qui a dominé l'Ancien Régime. Le peuple est alors soumis aux lois des puissants (négociants et industriels), ce qui entraîne la paupérisation de groupes entiers : la misère touche les travailleurs et non plus seulement les exclus du travail. La « question sociale », c'est-à-dire la misère matérielle et morale des couches populaires, est ainsi au cœur des préoccupations et des débats politiques du XIX^e siècle.

Par ailleurs, les modes d'acquisition des savoirs professionnels volent en éclat. Avec les corporations, sont également abolis l'apprentissage, le compagnonnage, les examens professionnels. Les contrôles portant sur l'installation des maîtres et l'embauche des apprentis disparaissent. Du fait de cette désorganisation totale, l'apprenti devient, en réalité, un jeune ouvrier soumis sans protection à des tâches peu formatrices et utilisé pour faire pression sur les salaires des adultes. Cette exploitation s'accompagne d'une rupture dans le processus de transmission des savoirs, qui explique partiellement l'absence de main-d'œuvre qualifiée à cette époque.

La notion de qualification est une réponse à ce double phénomène. Elle naît après la guerre de 1945, moment qui formalise et « met en cohérence » (Salais *et al.*, 1986) les acquis des mouvements sociaux précédents, et en particulier des grandes grèves de 1936. A ce moment, se constitue l'Etat social, c'est-à-dire une organisation de la société dans laquelle l'Etat joue un rôle central, en imposant un système de régulations. Appliquées au monde du travail, ces régulations visent à reconnaître le travailleur « en tant que membre d'un collectif doté d'un statut social au-delà de la dimension purement individuelle du contrat de travail » (Castel, 1995). La qualification du travail va constituer le pivot de ces régulations.

Elle est appuyée sur deux systèmes qui se mettent en place à la cette époque : les conventions collectives, qui classifient et hiérarchisent les postes de travail ; l'enseignement professionnel, qui classe et organise les savoirs autour des diplômes. La relation entre ces deux systèmes, caractéristique du modèle de la qualification, joue un double rôle.

Tout d'abord, elle participe à la régulation de la relation salariale en dotant les travailleurs d'armes collectives et susceptibles d'être opposées au bon vouloir des employeurs. Reliant qualification du poste et qualification du travailleur, le

système des conventions collectives, qui se généralise à la Libération, « institutionnalise la notion de qualification du travail » (Dadoy, 1973). Il fonde en effet la correspondance, collectivement construite, entre savoir-faire, emploi et salaire. Le contrat de travail, c'est-à-dire l'accord particulier entre un employeur et un salarié, doit s'inscrire à l'intérieur de conditions générales, établies collectivement. Ce système vise à assurer aux travailleurs, en application d'accords entre syndicats patronaux et syndicats de salariés, le paiement au juste prix des savoirs et des capacités qu'ils détiennent et dont, en particulier, leur diplôme atteste l'existence.

La notion de qualification représente également un point d'appui pour penser et construire la transmission des connaissances professionnelles. En ce sens, elle ne peut être disjointe de la création de l'enseignement professionnel qui se met progressivement en place dans la première partie du siècle, au cours d'un long processus conflictuel dont Charlot et Figeat (1985) ont rapporté les divers épisodes. D'abord confié aux communes par la loi Astier (1919) et peu développé, l'apprentissage ne se met véritablement en place qu'à partir de 1940, lorsque l'Etat, tirant les leçons de l'incapacité des patrons à le faire, prend en charge son organisation. La formation professionnelle se constitue autour des diplômes professionnels dont le contenu est fixé paritairement sous l'égide de l'Etat. La qualification fournit donc la structure à partir de laquelle s'organise tout l'enseignement professionnel, par l'école ou par l'apprentissage ; c'est le pivot autour duquel s'ordonnent les processus d'apprentissage.

La qualification représente donc une figure du métier, mais cette figure est adaptée aux conditions d'exercice du travail industriel. Le système de la qualification est conçu autour de la notion anonyme de niveau standard, homologué par l'Etat dans le diplôme, ce qui correspond à l'accroissement de la division et de la standardisation du travail. Par ailleurs, le système de la qualification s'inscrit dans l'ordre républicain instauré par la Révolution de 1789. Le lien entre les employeurs et les travailleurs est un lien salarial anonyme et non pas un lien communautaire ou familial. Alors que la corporation faisait entrer le travailleur dans une organisation sociale construite autour des privilèges, c'est-à-dire des « lois particulières » propres à chaque groupe social, la qualification le fait entrer dans l'ordre de la citoyenneté où les différences sociales sont justifiées par les classements effectués au sein d'une école, professionnelle mais aussi républicaine, c'est-à-dire ouverte à tous, du moins en théorie.

Les attaques contre la qualification

La notion de qualification est très vite en butte aux critiques ; elle est progressivement mise en cause pour plusieurs raisons.

Le système de la qualification n'a jamais résolu la question de la reconnaissance des savoirs acquis dans le travail, et donc celle de la mobilité profes-

sionnelle. Si la position dans l'organisation hiérarchisée du travail dépend du diplôme, quelle valeur est alors reconnue aux savoirs acquis dans le travail ? Si c'est à l'école, et non plus dans le travail, que s'acquièrent les connaissances accédant à la légitimation sociale, comment permettre l'évolution professionnelle sans soumettre les travailleurs aux exigences des diplômes construits autour de la logique scolaire ? C'est une première limite au modèle de la qualification qui peut prendre appui sur une vision critique du rôle du système scolaire. Dans ce courant de pensée, l'école, lieu d'orientation, est aussi et avant tout lieu de sélection. Les diplômes, outils de répartition des jeunes au sein du système scolaire puis dans la société, participent à la reproduction des inégalités sociales¹.

De façon plus évidente encore, le système de la qualification est attaqué de front, à partir des années soixante-dix, car il est inadapté aux grandes évolutions du système de production.

Tout d'abord, il représente un facteur de rigidité, alors que le monde du travail se recompose autour de l'obligation de flexibilité. Pour faire face aux transformations des produits et des processus de production, aux exigences de la consommation comme aux évolutions des techniques, les organisations se modifient continuellement. Les transformations de plus en plus rapides et fréquentes des systèmes de travail nécessitent la flexibilité des personnes : les travailleurs doivent changer rapidement de poste et même de secteur d'activité. Le système de la qualification, bien adapté aux organisations stables de type taylorien, l'est beaucoup moins aux organisations plus souples qui se mettent alors en place. Il repose sur des repères permanents : les postes, dont la classification est déterminée de manière statique ; le diplôme, dont la possession est assortie de droits précis et durables. Le système de la qualification apparaît donc enfermant, il devient un obstacle empêchant l'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de l'appareil de production.

Il est en outre mis en cause par le développement des emplois tertiaires. Il repose en effet sur le principe de l'élucidation des savoirs du travail préalables à leur transmission. Or, concernant les emplois de service (dont une des caractéristiques est d'être coproduits), il apparaît difficile de déterminer des savoirs nécessaires en dehors de la relation particulière client-employé, la qualité du service ne pouvant s'analyser abstraction faite du client. La figure de l'employé (et surtout de l'employé de service qui met essentiellement en jeu des ressources relationnelles) qui tend à se substituer à celle de l'ouvrier résiste aux formes classiques d'analyse du travail. La croissance des activités tertiaires a sans doute contribué à dévaloriser les pratiques de la qualification, largement associées à l'organisation industrielle et même à l'organisation taylorienne.

1. Les critiques radicales de l'institution scolaire, telle celle de Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, ont pu contribuer à dévaloriser le rôle social des diplômes.

2. M. Stroobants (1994) a montré que ce courant d'analyses, qu'elle juge discutable, se situe dans la tradi-

Enfin, la crise de l'emploi, qui va de pair avec l'abandon des ambitions planificatrices, contribue à la détérioration du système de la qualification. Pensé dans l'après-guerre, dans une période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, il n'est plus pertinent dans une période de sous-emploi et de prolongation des études. La surabondance des diplômés par rapport aux besoins du marché du travail entraîne une perte de légitimité des diplômés. Perdant leur pouvoir lorsqu'ils sont pléthoriques, ils ne peuvent plus servir d'outils d'adéquation entre l'offre et la demande de travail.

La référence aux compétences est une réponse aux insuffisances du système de la qualification face à ces conditions nouvelles. Les nombreuses analyses du modèle de la compétence ont montré comment il répond aux transformations des systèmes de travail : les modes de prescription évoluant, il est fait appel à la mobilisation psychique des travailleurs et non plus seulement à leurs connaissances. Par ailleurs, la réélaboration permanente des emplois interdisant leur codification, il devient nécessaire de déconnecter l'échange salarial de tout ancrage sur des postes ou des savoirs préétablis.

Le modèle de la compétence répond à ce double problème. Les compétences sont définies comme « des savoirs en action » (Cannac, 1985), c'est-à-dire un ensemble de connaissances et de manières d'être qui se combinent harmonieusement pour répondre aux besoins d'une situation donnée à un moment donné. Alors que les diplômés valident des savoirs, les compétences renvoient à un mélange de savoir et de comportement qui donne une place prépondérante aux « savoir-être » et à l'investissement psychologique. Alors que les diplômés sont acquis une fois pour toutes, donnant à la notion de qualification une dimension stabilisatrice, la compétence, par définition « inqualifiable » (Stroobants, 1994), est de l'ordre du conjoncturel et ne peut être considérée comme un attribut définitif.

La compétence : les régulations du travail en question

De mon point de vue, la domination actuelle de la notion de compétence n'est pas seulement une réponse technique aux évolutions des systèmes du travail². Le modèle de la compétence modifie profondément aussi bien les formes de régulation du travail que le système de formation ; il participe ainsi à l'ébranlement des institutions et des règles qui soutiennent l'organisation du travail dans le fonctionnement de l'Etat social. Cependant, son action est insidieuse, ce qui rend l'analyse difficile : il s'agit d'une sorte de sape du système de la qualification, et il est encore trop tôt pour pouvoir repérer toutes les implications des modifications en cours. On peut aujourd'hui proposer les pistes suivantes.

2. M. Stroobants (1994) a montré que ce courant d'analyses, qu'elle juge discutable, se situe dans la tradition de Friedmann qui fait reposer les déterminants de la qualification sur le seul acte de travail.

Au niveau de l'entreprise

A partir d'enquêtes menées dans le cadre du CEREQ, P. Zarifian (1988) distingue l'apparition d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre, qu'il nomme « modèle de la compétence ». Ayant pour pivot la responsabilisation des personnels autour de la recherche de la qualité, ces pratiques touchent le recrutement (qui s'appuie sur le niveau plus que sur la spécialisation dans un métier), la mobilité gérée individuellement et la formation continue polarisée sur les personnels « à potentiel ». Cinq ans plus tard, les pratiques étaient largement formalisées puisque la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), qui est venue relayer la GPE (gestion prévisionnelle des emplois), représente un instrument de la politique du ministère du Travail en direction des entreprises. Les effets de la logique compétence commencent à être connus et analysés³. On peut les organiser autour de trois grands types de modifications.

Le système hiérarchique : la compétence comme intégrateur à l'entreprise

La notion de qualification s'est développée dans un contexte industriel taylorien. L'organisation est prédéterminée, contrainte ; le travailleur doit se couler dans le poste qu'il occupe. Avoir une qualification, c'est disposer des connaissances nécessaires pour accomplir au mieux le travail prescrit correspondant à un poste dont le contenu est fixé de manière immuable par les bureaux des méthodes.

La logique de la compétence correspond aux exigences des formes d'organisation néotayloriennes qui se développent, en grande partie sous l'influence de l'automatisation. La polyvalence, les machines intégrées nécessitent des acteurs autonomes, capables de s'adapter à des situations nouvelles, de créer les conditions nécessaires à une efficacité maximale. Des formes d'organisation qui font du travailleur son propre prescripteur se mettent alors en place : les démarches participatives, les contrats d'objectifs, les formes d'auto-évaluation, l'affaiblissement des fonctions de contrôle ou d'autorité au profit des fonctions d'animation..., toutes ces nouvelles formes de management sont des éléments constitutifs de la logique compétence. Elles modifient le système hiérarchique au sein de l'entreprise en amenant chaque travailleur à se considérer comme partie prenante d'une chaîne qui le relie, en continuum, à la direction. En corollaire, ces pratiques contribuent à affaiblir les collectifs.

Le système de mobilité : la compétence comme modalité d'orientation

La logique compétence est une arme au service de la restructuration des entreprises puisqu'elle modifie les formes de mobilité interne. Dans le modèle

3. Par exemple un numéro de *Travail et emploi* intitulé « La gestion prévisionnelle de l'emploi à l'épreuve des faits », n° 57bis, 1993.

dit « de la carrière », qui correspond à l'idéal de la qualification, l'orientation professionnelle est encadrée par les filières de classification, correspondant à des ensembles de postes réunis par une technicité commune. La progression au sein d'une filière obéit à des règles, qui s'appliquent particulièrement dans les grandes entreprises à statut et combinent avancement automatique à l'ancienneté et sélection s'appuyant sur des critères objectifs. C'est la recomposition des filières professionnelles qui constitue le moyen privilégié d'orientation des salariés⁴. L'orientation des salariés associe croissance en connaissances techniques et professionnelles, augmentation des responsabilités et élévation dans la hiérarchie salariale.

Avec la logique compétence, au contraire, les évolutions se font à l'horizontale, de façon transverse aux filières promotionnelles. Cette modification des formes de mobilité a plusieurs implications. D'une part, évolution professionnelle et évolution promotionnelle se disjoignent. Dans cette philosophie, définie par exemple dans un texte de V. Merle (1992), le changement d'emploi doit, en lui même, être vécu comme une progression professionnelle, même s'il n'est pas assorti d'une promotion. D'autre part, ce sont les compétences dites « transférables » (savoir résoudre un problème, faire un diagnostic, dialoguer avec un client...) et non plus les connaissances techniques qui servent de principe d'organisation de la trajectoire professionnelle. La notion de « familles professionnelles » émerge alors, regroupant des postes requérant parfois des savoirs professionnels hétérogènes, la proximité entre ces postes étant déduite du fait qu'ils nécessitent la mise en œuvre de compétences « transférables ». L'analyse de quelques familles professionnelles (personnels de service, management) montre qu'il s'agit d'« ensembles professionnels artificiels » (Courpasson et Livian, 1991), car regroupant des personnels n'ayant en commun que des qualités essentiellement sociales.

Le système de reconnaissance : la compétence comme sélectivité permanente

Dans le modèle de la qualification, la reconnaissance est largement collective puisque, dans l'idéal, le franchissement des échelons se fait automatiquement, les concours et les examens internes permettant de franchir les goulets d'étranglement. Dans le modèle de la compétence, les évolutions professionnelles sont individuelles et s'affranchissent des procédures collectives : c'est la maîtrise particulière d'une compétence utile à l'entreprise qui permet la promotion.

4. Dans les années quatre-vingt, les travaux du CEREQ ont montré les règles informelles auxquelles répondent les mobilités dans le modèle de la carrière. Cf. par exemple B. Hillau, « La remise en cause des filières professionnelles dans le secteur de la machine outil », *Formation emploi*, n° 12, 1985 ; G. de Bonnafo, « Filières professionnelles et acquisition des compétences dans la sidérurgie », *Formation emploi*, n° 12, 1985.

L'analyse de l'accord CAP 2000, tel qu'il est présenté par Tanguy (1994), est à cet égard révélateur. Cet accord, emblématique de la « logique des compétences », est signé chez Usinor Sacilor alors que le déroulement normal de carrière est interrompu, en raison de la diminution des effectifs et de l'arrêt des recrutements. Certes, il s'inscrit dans le cadre fixé par les conventions collectives, mais il modifie fondamentalement « les conditions de détermination de la classification et de la carrière ». Le classement et la progression des individus sont en effet affranchis du classement des postes de travail et dépendent seulement des compétences des individus. Le salarié, qui est présenté comme « un sujet capable d'anticiper un futur à partir d'un présent incertain », est tenu d'élargir en permanence ses compétences, l'entreprise étant en retour dans l'obligation d'organiser le travail de manière que les salariés puissent mettre en œuvre leurs compétences.

Accompagnant l'individualisation des procédures de reconnaissance de la compétence, l'évaluation devient systématique. L'évaluation des postes et surtout celle des travailleurs s'appuient fréquemment sur le recours à des cabinets de consultants spécialisés dans la gestion prévisionnelle des compétences. La nécessité pour le travailleur de faire régulièrement la preuve de sa compétence, puisque celle-ci n'est jamais acquise, entraîne une sélection permanente.

Au niveau sociétal

14

La logique de la compétence ne met pas seulement en cause le fonctionnement interne à l'entreprise, comme les premiers textes sur ce thème semblaient le supposer, c'est toute l'architecture sociale supportant l'articulation entre travail et formation qui est en jeu. Les relations institutionnelles entre monde du travail et appareil éducatif, l'organisation et le contenu des activités éducatives, la validation et la reconnaissance des savoirs et des capacités professionnelles, les modalités de recrutement et de gestion des carrières, tout cet ensemble est touché par les pratiques se référant aux compétences qui permettent à la fois le resserrement des liens entre appareil de formation et monde du travail et le recours aux pratiques individualisantes.

De la planification au marché

Avec l'usage des compétences, se mettent en place de nouveaux modes de régulation du marché du travail. Dans le modèle idéal fourni par le discours des consultants en ressources humaines, les négociations entre employeurs et employés relèvent du libre marché, puisqu'elles sont partiellement délivrées des contraintes du diplôme. La compétence est présentée comme un bien privé qui doit s'échanger sur un marché actif et bien informé : « Compétences plus marché, c'est la liberté » (Cannac, 1985).

Dans les pratiques, on constate que les modes de négociation, paritaires et nationaux, sur lesquels reposait la qualification, perdent de l'importance. Et, de fait, l'abandon de la problématique de la qualification est en partie lié à celui des démarches planificatrices.

En 1945, la qualification est une arme au service de la modernisation industrielle impulsée au niveau national. L'objectif qui est alors assigné à l'Etat (Rosanvallon, 1990) est de mettre en œuvre et de relier différentes politiques, de manière à favoriser le plein emploi et à imposer la relation entre gain de productivité et hausse du niveau de vie. Entre autres missions, l'Etat a celle de guider et d'organiser la formation des travailleurs, élément indispensable de la politique de restructuration industrielle qui se met alors en place. La qualification, support des politiques éducatives aussi bien que des politiques industrielles, permet d'organiser et de discipliner le marché du travail, d'anticiper et de guider les évolutions des systèmes de production. C'est un instrument qui permet à l'Etat d'intervenir dans la régulation entre offre et demande d'emploi en encadrant les négociations aboutissant à la définition des diplômes et en fixant les grands objectifs éducatifs (Bel, 1986). La répartition des populations d'élèves par niveaux et par filières permet de répondre aux besoins du système de production, mais aussi de peser sur son orientation.

Les années quatre-vingt, en France comme ailleurs, ont vu la disparition de ces ambitions et le déclin des interventions régulatrices de l'Etat dans le domaine économique. La logique de la compétence s'inscrit dans ce mouvement, en modifiant les formes de régulation entre offre et demande d'emploi. Avec la compétence, la référence à des « postes idéaux » (définis au cours de négociations collectives et paritaires) se raréfie au profit des formes d'adaptation à la diversité du concret. On voit se développer les négociations par branches professionnelles (CQP par exemple), les accords compétences d'entreprises, le recours à l'alternance permettant d'éviter les refontes de diplômes, les nouvelles formes de certification, accompagnant la validation des acquis professionnels. Dans tous ces cas, les régulations ont tendance à ne plus s'effectuer sous l'égide de l'Etat, ce sont les partenaires sociaux (au niveau de la branche ou de l'entreprise) ou même, à l'extrême, les individus (dans les négociations de l'alternance) qui passent des accords, limités et conjoncturels, mais dont l'addition n'est pas dénuée d'effets plus globaux (Dugué, 1998).

L'intégration entre travail et formation

Le modèle de la qualification a mis en place la séparation entre le monde du travail et celui de la formation. C'est l'école qui transmet les savoirs professionnels supposés nécessaires aux postes de travail : la logique de l'institution scolaire aboutit à la constitution de savoirs théoriques et pratiques, distincts des savoir-faire en usage dans le système de travail. La logique de la compétence,

elle, s'appuyant sur le postulat que le savoir n'existe qu'en action, entraîne une intégration entre formation et travail. C'est le lieu de travail qui devient formateur par excellence. Dans l'entreprise et dans la formation continue, on assiste à l'intégration des dispositifs de formation aux dispositifs de travail, de manière à permettre l'adaptabilité professionnelle (Colardyn et Lantier, 1982). Parallèlement, des thèmes tels que l'organisation qualifiante, l'entreprise apprenante, les effets formateurs des situations de travail, l'identité au travail deviennent prégnants dans les sciences traitant de l'homme au travail. Cette intégration entre formation et travail a deux conséquences.

On assiste tout d'abord à une crise de l'élucidation et, sans doute, de la transmission des savoirs du travail. Le système de formation initiale et continue semble à la recherche de modalités nouvelles d'organisation des savoirs, puisqu'il faut dorénavant préparer les travailleurs non pas à exercer une spécialité mais à pouvoir se reconverter en permanence. Ce qui est valorisé, ce n'est pas ce qui inscrit dans un métier, c'est ce qui permet de passer souplement d'une spécialité à une autre. Dans la formation professionnelle continue, les formations diplômantes sont en déclin alors que se développent les actions visant à « l'élévation des compétences », dans lesquelles s'estompe la référence aux savoirs professionnels. Elles valorisent, au contraire, les savoir-faire généraux (« savoir dialoguer », « savoir négocier », « résoudre un problème ») que l'on retrouve, à l'identique, d'une situation de travail à une autre.

La mise en place des bacs professionnels, qui tend à invalider les diplômes traditionnels (CAP ou BEP), est une autre illustration de la volonté que manifeste l'école de préparer à la fois à un travail spécifique et à la mobilité d'un poste à un autre. Avec les bacs professionnels, la notion de niveau tend à se substituer à celle de filières professionnelles jugées enfermantes. On remplace la diversité des contenus de formation, correspondant à une diversité de filières professionnelles ou de métiers, par une hiérarchie en termes de niveau, ce qui « empêche l'incorporation de l'enseignement technologique dans la culture scolaire » (Tanguy, 1993).

La seconde conséquence de l'intégration entre travail et formation ne relève pas de la technique pédagogique mais de l'ordre social. Comme le montrent Charlot et Figeat (1985), la mise en place de la formation professionnelle, au milieu de ce siècle, a certes répondu à la nécessité d'organiser la transmission des savoirs, mais elle a également permis d'interdire l'utilisation du jeune travailleur comme « instrument de pression sur la qualification du travail, le salaire et même l'emploi de l'ouvrier adulte », ce qui avait été le cas au cours du siècle précédent. Aujourd'hui, au nom de la compétence — c'est-à-dire de l'absolue nécessité d'apprendre les savoirs du travail en situation de travail —, n'utilise-t-on pas les jeunes ou les demandeurs d'emploi comme des instruments de pression sur le salaire et sur l'emploi ? La multiplication des stages pratiques, parfois de longue durée, dans la formation initiale et dans les dispositifs d'in-

sersion professionnelle, pèse sur l'emploi. Elle est directement issue de la conception selon laquelle le travail est le lieu privilégié d'acquisition des compétences, l'école étant partiellement invalidée sur ce point. Une mesure telle que le CES (contrat emploi-solidarité) va plus loin. Avec le CES, sous prétexte d'aider les demandeurs d'emploi de longue durée à acquérir les compétences qui leur manquent pour être « employables », ce qui relevait autrefois de la formation « prend la forme d'un emploi pour en dénier la substance » (Friot, 1998).

Conclusion

La logique des compétences rompt donc doublement avec la logique des métiers qui perdurait dans la qualification. Les repères collectifs, autour desquels s'organisait le système de la qualification, s'estompent et perdent de leur force. Or, ce sont ces repères collectifs qui, inscrivant les relations individuelles entre employeurs et salariés dans un système de contraintes négociées collectivement, donnent des droits et un pouvoir aux travailleurs. On est ramené, dans la logique idéale de la compétence, à une négociation prétendue libre, qui en fait renforce la position des employeurs et de la fraction des candidats à l'emploi disposant des attributs valorisés par la « logique de la compétence ». Par ailleurs, avec la logique de la compétence, les savoirs spécifiques du travail — enfermant ceux qui les possèdent dans les frontières d'un métier et leur donnant, du même coup, les assises psychologiques et sociales associées à celui-ci — sont dévalorisés, alors que sont valorisées les capacités générales ou sociales supposées s'acquérir et s'exercer de la même façon dans toute activité professionnelle.

On est donc aujourd'hui dans une situation qui, à certains égards, peut évoquer celle engendrée par la disparition des corporations de l'Ancien Régime. Pour permettre le développement économique, on fragilise les espaces collectifs puisqu'ils s'opposent aux nécessités des évolutions du système de production. Du même coup, la relation entre la formation et le travail est aujourd'hui en crise. L'usage de la formation professionnelle, en particulier dans les dispositifs de transition professionnelle, fait entrer dans les lieux de travail ces « travailleurs au rabais », qui modifient le rapport de force à l'avantage des directions d'entreprise. Par ailleurs, le système de formation paraît désarmé face aux exigences contradictoires du système de production : former à un travail spécifique sans enfermer dans les limites d'un métier.

Bibliographie

- BEL, M. 1986. « La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française ». *Dans* : Tanguy, L. *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris, La Documentation française.
- CANNAC, Y. 1985. *La bataille de la compétence*. Paris, Editions d'Organisation.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CHARLOT, B. ; FIGEAT, M. 1985. *Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984*. Paris, Minerve.
- COLARDYN, D. ; LANTIER, F. 1982. « L'analyse des contextes professionnels : quelles problématiques pour quels objectifs de formation ? » *Revue française de pédagogie*. N° 61.
- COURPASSON, D. ; LIVIAN, Y.F. 1991. « Le développement récent de la notion de "compétence" : glissement sémantique ou idéologie ? » *Revue de gestion des ressources humaines*. N° 1.
- DADOY, M. 1973. « Systèmes d'évaluation de la qualification du travail ». *Sociologie du travail*. N° 2/73.
- DUGUÉ, E. 1998. « La formation en alternance comme rapport social : la construction de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur ». *Formation Emploi*. N° 62, pp. 3-13.
- FRIOT, B. 1998. *Naissances du salariat, emploi et protection sociale à la française*. Paris, La Dispute.
- MERLE, V. 1992. « Préface ». *Dans* : Héllouin, V. *Vers une gestion prévisionnelle des emplois*. Paris-La Défense, Centre Inffo.
- ROSANVALLON, P. 1990. *L'État en France de 1789 à nos jours*. Paris, Le Seuil, pp. 250-266.
- SALAS, R. *et al.* 1986. *L'invention du chômage*. Paris, PUF.
- STROOBANTS, M. 1994. « La visibilité des compétences ». *Dans* : Ropé, F. ; Tanguy, L. *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan.
- TANGUY, L. 1993. « La notion de niveau dans les politiques de formation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 22.
- TANGUY, L. 1994. « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise ». *Dans* : Ropé, F. ; Tanguy, L. *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- ZARIFIAN, P. 1988. « L'émergence du modèle de la compétence ». *Dans* : Stankiewicz, F. *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*. Paris, Economica.