

De la qualification à la compétence

L'écart entre le travail prescrit et le travail réel oblige les formateurs à redéfinir leurs pratiques : ils ont à créer les situations qui permettent de développer les compétences de l'individu.



Mathieu Souzy

ENTRETIEN AVEC GUY JOBERT

Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève et titulaire de la chaire de formation des adultes au Centre national des arts et métiers (Cnam, Paris). Il dirige la revue *Éducation permanente*.

Sciences humaines: Dans l'article que vous avez rédigé pour le *Traité des sciences et des techniques de la formation* (Pierre Caspar et Philippe Carré [dir.], Dunod, 1999), vous mettez en avant l'importance de la compétence pour les formateurs.

Guy Jobert: En effet, l'apparition récente de la notion de compétence entraîne pour les formateurs une rupture tant dans les façons de raisonner que dans les pratiques effectives. Il existe de nombreuses définitions de la compétence, et les pratiques qui s'en inspirent sont extrêmement variées. Il est commode de définir la notion de compétence par rapport à celle de qualification. Qualification du poste et qualification de l'opérateur qui occupe le poste ont longtemps été assimilées. Le poste est défini par rapport à ce que l'on pourrait appeler le travail théorique, formalisé par les services d'organisation ou les experts; il définit à

son tour la qualification nécessaire aux opérateurs pour occuper ce poste. Les formateurs traduisent alors cette énumération des capacités requises par la tâche en termes de contenus scolaires comportant des savoirs et des savoir-faire.

Cette recherche d'adéquation entre savoirs et emplois est socialement extrêmement importante; elle a permis aux travailleurs, au prix de luttes, de sortir de la négociation individuelle, nécessairement arbitraire et inégalitaire, des processus d'entrée et de mobilité sur les marchés du travail. De la même façon, elle a permis aux formateurs de rationaliser la confection des programmes de l'enseignement professionnel en les articulant sur des emplois existants. On entend dire aujourd'hui qu'il est plus moderne de raisonner en termes de compétence parce que le système qualification-classification est bureaucratique et rigide.

Sans doute, mais il a au moins la vertu de proposer des règles formalisées, connues de tous et d'application générale. Il ne faut jamais oublier que le «fonctionnement à la règle» protège les plus faibles et accroît la transparence des processus sociaux, toujours conflictuels.

La notion de compétence établit-elle autrement les relations entre les savoirs et l'action?

Les notions de compétence et de qualification renvoient toutes deux aux usages sociaux du savoir, ici dans le domaine du travail et de l'emploi. La qualification renvoie plutôt aux savoirs scolaires et au travail prescrit alors que la compétence se définit plutôt par rapport à l'action concrète, à ce qui est exigé de l'opérateur pour qu'une performance soit atteinte dans une situation réelle. Les disciplines qui étudient le travail, en particulier l'ergonomie, la psychologie et la psychodynamique du travail, ont profondément modifié notre vision de la présence humaine dans le travail. Elles ont permis aux formateurs de renouveler leur définition du travail, et par conséquent de leurs pratiques. En mettant en évidence le fait qu'il ne suffit pas d'appliquer en l'état les consignes pour obtenir un résultat en situation réelle de travail – c'est la fameuse différence entre la tâche et l'activité –, les ergonomes invitent les formateurs à s'intéresser à l'activité des travailleurs, à leurs efforts pour respecter les règles, pour les adapter, les compléter, en créer d'autres, inventer pour faire face à la variabilité des situations rencontrées. En montrant que le travail peut être un puissant opérateur d'identité, pour peu qu'il ouvre la possibilité d'une reconnaissance, la psychodynamique du travail (avec les apports de Christophe Dejours) a incité les formateurs à s'intéresser aux conditions psychologiques et sociales de la mobilisation de l'intelligence au travail, autre façon de désigner la compétence.

Même si les deux notions de qualification et de compétence sont étroitement liées, il reste intéressant, du point de vue de l'ana-

lyse comme du point de vue de l'action, de les conserver distinctes. Ne serait-ce que pour bien marquer qu'il existe des savoirs de nature différente, ayant des espaces de pertinence différents sans pour autant être hiérarchisés. On peut imaginer, et j'ai moi-même rencontré ce type de situation, qu'une entreprise fasse un effort important de qualification de ses salariés alors que dans le même temps la compétence de chacun, et la capacité d'action collective se dégradent pour des raisons tenant à l'organisation du travail, au mode de management, à une crise du sens de l'activité. Pour les travailleurs, la question de la reconnaissance de leur contribution, c'est-à-dire des profits identitaires qu'ils peuvent espérer de leur travail, est essentielle, au point que l'on peut adopter la formule selon laquelle la reconnaissance précède la compétence, au sens où elle en constitue une condition nécessaire.

Pourquoi cette évolution du côté du monde du travail ?

Même dans les organisations taylorisées, chacun sait qu'il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel et que la tâche attendue n'est réalisée qu'au prix d'une contribution des travailleurs qui dépasse la simple exécution des consignes. Mais deux raisons au moins font obstacle à la reconnaissance de cette réalité. L'une tient au fait que l'activité est un objet énigmatique, difficile à formaliser et à connaître. L'autre renvoie aux rapports salariaux. En faisant comme si le réel de l'activité pouvait être rabattu sur sa prescription, on peut plus aisément incriminer les travailleurs en cas d'échec et surtout ne pas avoir à rémunérer cette part excédentaire de leur contribution.

Toutefois, plusieurs éléments modifient cette façon de procéder. Les activités industrielles comportent une part croissante de variabilité : les petites séries, l'automatisation et ses pannes, l'exigence de qualité, etc. Du côté des activités de services, fortement marquées par la dimension relationnelle, il est souvent difficile de prescrire strictement les conduites professionnelles pertinentes. A cela s'ajoutent les exigences de flexibilité de la main-d'œuvre posées par les entreprises, poussant à la polyvalence des opérateurs. Face à ces contraintes, l'illusion que le travail se résume à l'exécution de règles antérieures ne tient plus.

Il devient nécessaire de reconnaître, et même d'exiger, que les travailleurs adaptent leur comportement à la singularité des situations, prennent des initiatives, renormalisent les situations de travail.

Paradoxalement, cette exigence de mobilisation n'est-elle pas une contrainte supplémentaire pour les travailleurs ?

Cette demande d'investissement subjectif, d'engagement de la personne dans sa totalité cognitive, émotionnelle, imaginaire, est la meilleure et la pire des choses. Elle se situe au point de rencontre entre les exigences de l'activité productive et les aspirations des personnes. Avoir davantage d'autonomie, pouvoir mobiliser son intelligence dans son travail n'exprime pas une simple demande de confort. C'est beaucoup plus sérieux, il s'agit rien de moins pour les hommes et les femmes que de produire et de maintenir leur identité, leur équilibre psychologique, à travers leur action soumise au regard d'autrui. Lorsque l'autonomie et l'engagement subjectif deviennent des injonctions comminatoires, les effets positifs peuvent se retourner en leur contraire. Demander aux personnes d'improviser dans des situations inédites ou atypiques revient souvent à les abandonner à elles-mêmes et à leur renvoyer les contradictions de l'organisation du travail. Solliciter l'invention à condition que ce soit dans une direction imposée par les dirigeants ; devoir prendre des responsabilités alors que l'on est sans pouvoir réel ; devoir affronter des situations complexes posant des questions éthiques, constituent autant d'injonctions paradoxales. Les travailleurs se sentent écrasés par ce qui leur est demandé d'investir d'eux-mêmes dans leur activité. Ils vont au bureau, à l'atelier ou derrière leur guichet la peur au ventre. A la charge de travail, toujours plus forte, s'ajoute l'incertitude sur le bien-fondé technique et éthique de ce que l'on est amené à décider dans le fil de l'action. Il ne faut pas s'étonner, comme le font certains *managers*, que ces personnes demandent qu'on leur fournisse un peu plus de prescription et de cadre pour agir. Par rapport à cette question de la renormalisation des situations de travail, il faut souligner le rôle essentiel et pourtant sous-estimé des collectifs. Un poste de travail qui requiert en permanence des prises de décisions personnelles, même si elles semblent mineures au profane, est un poste de travail proprement intenable. Le rôle des collectifs est de retenir et de proposer aux agents des règles de conduite et des manières de faire considérées comme efficaces et justes, au moins au niveau du collectif local ou du groupe professionnel.

Quelles sont les conséquences de ces changements pour les formateurs d'adultes ?

J'en retiendrai trois :

- l'analyse du travail, c'est-à-dire ce que font réellement les gens quand ils travaillent,

conduit à renoncer définitivement à l'opposition traditionnelle entre la théorie et la pratique. Lorsque l'on s'intéresse à l'activité mentale déployée dans l'action, ce que fait la didactique professionnelle développée par des auteurs comme Gérard Vergnaud, Pierre Pastré ou Patrick Mayen, on constate que la moindre pratique requiert une activité conceptuelle, une théorisation consistant à rapporter les situations singulières à des classes de situations, à dégager des principes qui organisent des situations composites, à repérer des schèmes d'action inspirés par ces principes et efficaces pour telle ou telle classe de situations, etc. Agir efficacement exige une pensée, même si elle n'est pas scientifique et même si elle n'est pas consciente d'elle-même.

- la prise en compte du travail permet de sortir de l'impasse dans laquelle se trouve souvent la gestion pédagogique des dispositifs de formation professionnelle en alternance, c'est-à-dire aujourd'hui la plupart des cursus professionnalisants. Le principal défaut de l'alternance courante est la juxtaposition inerte de moments, de lieux et de savoirs dont on laisse à l'apprenant le soin de faire une synthèse vivante. La seule façon de dépasser ces clivages multiples consiste à faire du travail un objet de pensée. L'intelligence mobilisée de manière invisible, tacite, peut alors être formalisée, échangée, soumise à la controverse et devenir pour les apprentis source de changements dans leur rapport à l'action et dans leurs façons de faire. C'est ce qu'un auteur comme Yves Clot nomme « *développement des personnes et des situations* ».

- enfin, le métier même de formateur se trouve redéfini. Le formateur est avant tout quelqu'un qui analyse des situations et conçoit des dispositifs ou des actions de formation. La prise en compte, après analyse, de la réalité des métiers auxquels il forme modifie sensiblement sa façon de faire de « l'ingénierie », de créer des situations d'apprentissage qui conduisent le novice sur le chemin de l'expertise. Sur un autre plan, il est confronté au fait que la compétence ne se transmet pas mais qu'elle se développe – ou ne se développe pas – selon les conditions de réalisation de l'activité. L'ingénierie de la compétence conduit le formateur à prendre en compte l'organisation du travail, la conception des équipements ou des procédures, ou encore le mode de management. Il lui revient alors d'acquérir une compétence de consultant et d'intervenant. ■

**PROPOS RECUEILLIS PAR
GAËTANE CHAPELLE**