

# Un concept central aujourd'hui : les compétences dans le monde du travail

En devenant une notion clé de la gestion des ressources humaines, le concept de compétence a progressivement élargi sa signification théorique, et sa portée pratique.

Pendant longtemps, la compétence avait seulement un sens juridique – qualifier le pouvoir attribué à une personne ou à un organisme. Citons le Littré :

- ▶ « compétence : pouvoir d'un tribunal, d'un fonctionnaire, d'un officier public » ;
- ▶ « compétent : qui a le droit de connaître d'une matière, d'une cause...  
Le mariage doit être contracté devant l'officier civil compétent. »

Mais ce qui confère la compétence n'est indiqué dans le Littré qu'« au figuré » comme une « habileté reconnue... et qui donne le droit de décider ». Des « droits », c'est clair... Mais qui « reconnaît l'habileté » ? Et comment la juge-t-on ?

Trois étapes récentes ont concrétisé, en France, l'évolution du concept de compétence et ont défini sa place actuelle dans le processus de formation et dans le cours de la vie professionnelle :

- le bilan de compétences créé en 1991 ;
- le lancement de la VAE (validation des acquis de l'expérience) en 2002 ;
- la loi de 2005 imposant la démarche de GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), dans le cadre d'un dialogue social.

Avec la loi de décembre 1991 sur le bilan de compétences, la signification implicite de la compétence se précise. D'abord, elle concerne des individus qui cherchent à identifier leurs compétences, donc à clarifier

leur image de soi et à s'en servir pour gérer leur carrière. En outre, le bilan de compétences peut être demandé par tout membre d'une entreprise, et ses résultats ne sont communiqués à l'employeur ou au recruteur qu'à l'initiative de la personne qui est l'objet du bilan. C'est donc permettre à chacun de réfléchir à son orientation, et de se donner les moyens de faire évoluer sa vie professionnelle. La circulaire relative au bilan de compétences précise bien son objectif : faire face « à l'exigence accrue de mobilité professionnelle, qu'elle ait pour origine les mutations industrielles et technologiques, l'évolution des rapports de l'homme au travail... ou les transformations de l'organisation du travail et de l'environnement » et « permettre à chacun de gérer son évolution professionnelle en fonction notamment des contraintes, mais aussi des opportunités du marché du travail ». Faire un bilan de compétences a donc comme but principal de définir son projet professionnel. Et de le définir dans un monde du travail en rapide évolution.

La validation des acquis met en relief le rôle de l'expérience, en concurrence avec l'acquisition scolaire des compétences. Et la GPEC s'appuie sur les progrès précédents pour faire un bond en avant, en introduisant dans le dialogue social l'idée d'une nécessaire complémentarité entre les ressources en compétences de l'organisation et ses perspectives d'évolution stratégique.

Alors qu'on donne traditionnellement, et surtout en France, une grande importance aux diplômes acquis en formation initiale, le concept de compétence a mis l'accent sur l'idée que l'expérience professionnelle est le seul moyen d'acquérir des compétences non reconnues par des diplômes, mais dont l'évaluation objective est nécessaire pour que l'individu puisse en faire état, et pour que l'organisation puisse les utiliser. Ce souci est né du besoin de recenser les qualifications de demandeurs d'emploi qui possèdent des compétences acquises sur le terrain mais sans parchemin en attestant, ceci afin de faciliter leur réinsertion professionnelle. Il s'est étendu à l'idée de faire le bilan de toutes les compétences acquises au fil des expériences, aussi bien par ceux qui ont suivi une formation initiale couronnée par un diplôme que par ceux qui en sont dépourvus.

C'est donc reconnaître qu'il y a trois façons de développer ses compétences :

- en formation initiale, *avant* la vie active ;
- par le biais de formations pour adultes, *en cours* de vie active ;

- et du fait de l'exercice même d'une activité professionnelle, c'est-à-dire *par* la vie active.

Évidence ? Peut-être, mais évidence pas toujours prise en compte dans un pays comme le nôtre, où les formations en alternance sont rares et où les notes scolaires et les examens qui jalonnent la formation initiale représentent une course d'obstacles dans laquelle l'échec laisse peu d'espoir. Il est vrai, pourtant, que la majorité des formations initiales comprennent des stages en situation professionnelle, mais ceux-ci ont comme objectif implicite l'application concrète d'un savoir théorique tout frais et sa consolidation par l'usage, et pas l'acquisition de compétences autonomes.

En d'autres termes, considérer comme utile le bilan des compétences qui ne résultent pas d'une formation mais qui sont attribuables à l'expérience attire l'attention sur le fait que la vie active comporte des expériences formatrices et que le partage entre une période de l'existence où l'on apprend, et une période où l'on utilise ce que l'on a appris est une notion périmée : on ne cesse pas d'apprendre, tout au long de son existence. Ou, du moins, toutes les expériences sont susceptibles de constituer des occasions d'apprendre. De fait, nous avons tous des souvenirs précis de missions délicates et de challenges stimulants et le sentiment d'en être sortis différents de ce que nous étions avant de les avoir traversés. Et ces expériences n'appartiennent pas forcément aux activités professionnelles : il peut également s'agir d'expériences hors travail – familiales, sportives, sociales...

Les entreprises accordent de plus en plus d'importance à ces compétences extra-scolaires, différentes des connaissances acquises dans les formations traditionnelles. Parce que les environnements de travail sont spécifiques et requièrent l'acquisition de compétences précises. Et surtout, parce que le rôle des compétences managériales et des compétences relationnelles, de la capacité à travailler en équipe, à résoudre les conflits, à garder son sang-froid dans les situations de stress... ne peuvent pas s'enseigner à l'école et ont un poids de plus en plus important dans les listes d'exigences définies pour caractériser un poste à pourvoir.

Bref, faire référence aux compétences plus qu'aux savoirs ou aux connaissances, tenter d'en dresser des listes dans les organisations et d'en faire le bilan au plan individuel, a permis de mieux réaliser que l'expérience est formatrice et que les compétences peuvent être acquises

tout au long de la vie active – voire tout au long de la vie. Ces expériences et ces compétences sont rarement prises en compte par les examens et les diplômes qui sanctionnent une formation. D'une part parce que ces examens n'ont qu'une fiabilité limitée et qu'ils ne font, dans le meilleur des cas, qu'échantillonner des connaissances acquises ; et d'autre part parce que l'expérience de terrain est fructueuse et qu'elle permet d'acquérir des compétences précieuses. Les enseignements tirés de l'action, de la prise de responsabilité réelle et de la confrontation avec des problèmes concrets apportent vraisemblablement des compétences que le meilleur enseignement ne sera jamais susceptible de fournir.

L'étape la plus récente, la création de la GPEC fédère les démarches précédentes qui, selon le texte de la loi, constituent les « mesures d'accompagnement susceptibles de lui être associées » (article 320 de la loi du 18 janvier 2005). Elle donne aux compétences une place centrale, non seulement comme déterminant de la gestion individuelle des carrières, mais aussi et surtout comme facteur essentiel de la stratégie des entreprises. Par rapport aux mesures précédentes, elle élargit considérablement le rôle des compétences dans la gestion des organisations. L'accent mis sur la prévision prend en considération le fait que les compétences acquises peuvent devenir obsolètes pour de multiples raisons – progrès technologiques, compétition internationale –, ou bien peuvent se perdre – par le départ des salariés âgés. En même temps de nouvelles compétences vont, pour les mêmes raisons, devenir essentielles, et le potentiel d'acquisition des membres du personnel représenter alors la clef de voûte de l'entreprise.

L'objet central de la GPEC est l'anticipation des stratégies des entreprises. Anticiper les problèmes représente effectivement la qualité majeure d'un manager. Mais l'originalité de la GPEC est double : associer les représentants des salariés à cette réflexion et, à partir de cette anticipation discutée en commun par les représentants de la direction et ceux du personnel, mettre en œuvre les démarches nécessaires pour identifier les nouveaux besoins et y adapter les ressources humaines. Ce qui suppose de recueillir des informations sur trois points :

- une analyse détaillée des compétences requises par les emplois et les métiers à venir ;
- une étude précise des ressources actuelles en compétences ;
- une description de la pyramide des âges qui tient compte des départs à la retraite.

Dans les trois cas, le projecteur est mis sur les compétences : compétences requises par les métiers et les emplois futurs, compétences présentes actuellement, évolution prévue des âges et du stock de compétences, compétences à développer pour adapter les salariés présents à l'évolution prévue.

Ce schéma – et le succès du concept de compétence – soulèvent toute une série de problèmes nouveaux : quelles différences existe-t-il entre aptitudes, connaissances et compétences ? Notamment, ces caractéristiques individuelles sont-elles plus ou moins flexibles ? Se développent-elles de la même manière ? Sont-elles dépendantes les unes des autres ?

Quelles que soient les réponses, le seul fait de poser ces questions force à revoir la conception traditionnelle des relations entre aptitudes et orientation professionnelle, ainsi qu'entre formation et développement d'une carrière. Nous avons en effet l'habitude de considérer que la période qui s'étend de l'adolescence au début de la vie adulte est consacrée au choix progressif d'une orientation et à la maîtrise de la formation correspondante. Dans cette perspective, aptitudes à apprendre et profil d'intérêts déterminent l'orientation puis la réussite dans la voie choisie. Et les analyses réalisées notamment par Super (1980) ont permis de comprendre que le choix d'une formation et d'une orientation se fait progressivement, qu'il est nourri par une exploration parallèle de ses goûts et de ses capacités, d'une part, et du monde professionnel des adultes, d'autre part. Mais une fois le choix fait et la formation acquise, la page serait tournée.

Cette description correspondait encore à la réalité il y a vingt ans. Le progrès technologique qui rend rapidement obsolètes les formations initiales, les turbulences économiques qui bouleversent la structure du marché de l'emploi l'ont rendue périmée. Certes, l'exploration parallèle de soi et du monde extérieur décrite par Super demeure ; mais elle se prolonge bien au-delà de la période d'orientation. Et il est impossible d'affirmer que la carrière d'un jeune diplômé sera identique à la carrière de ceux qui sont entrés dans la vie active avec la même formation dix ou vingt ans plus tôt. Ce qui explique le besoin que ressentent les individus de faire régulièrement le bilan de leurs compétences – donc de leurs atouts dans un monde du travail en évolution rapide. Et le besoin des organisations de faire le bilan des ressources de compétences qu'elles possèdent – donc de leurs atouts dans une économie très compétitive.